

ACCEDA GRATIS a la Lectura en la Nube

- [+] Siga estas instrucciones para poder visualizar el libro en la Nube de la Lectura
- [+] Diríjase a la página web de la editorial <https://www.tirant.com/mispromociones>
- [+] En la web vaya a *Mi cuenta*
- [+] Introduzca su mail y contraseña, si todavía no está registrado debe registrarse
- [+] Tras registrarse vaya a *Mi cuenta* y una vez identificado seleccione *Mis promociones* e inserte el código oculto en esta página para activar la promoción

CÓDIGO PROMOCIONAL



RASQUE PARA VISUALIZAR

La visualización del libro en **NUBE DE LECTURA** excluye los usos bibliotecarios y públicos que puedan poner el archivo electrónico a disposición de una comunidad de lectores. Se permite tan solo un uso individual y privado

No se admitirá la devolución de este libro si el código promocional ha sido manipulado

**EDUCACIÓN SOCIAL Y CREATIVIDAD
FUNDAMENTACIÓN, ESTRATEGIAS DE
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y
EXPERIENCIAS DESDE DIFERENTES
LENGUAJES ARTÍSTICOS**

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA EDITORIAL TIRANT HUMANIDADES

MANUEL ASENSI PÉREZ

*Catedrático de Teoría de la Literatura y de la Literatura Comparada
Universitat de València*

RAMÓN COTARELO

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración de la Facultad de Ciencias Políticas y
Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*

M^a TERESA ECHENIQUE ELIZONDO

*Catedrática de Lengua Española
Universitat de València*

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

*Catedrático de Teoría e Historia de la Educación
Universitat de València*

PABLO OÑATE RUBALCABA

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración
Universitat de València*

JOAN ROMERO

*Catedrático de Geografía Humana
Universitat de València*

JUAN JOSÉ TAMAYO

*Director de la Cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones
Universidad Carlos III de Madrid*

Procedimiento de selección de originales, ver página web:

www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales

**EDUCACIÓN SOCIAL Y
CREATIVIDAD
FUNDAMENTACIÓN, ESTRATEGIAS DE
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y
EXPERIENCIAS DESDE DIFERENTES
LENGUAJES ARTÍSTICOS**

Coordinadoras
**M^a CARMEN BELLVER MORENO
IRENE VERDE PELEATO**

tirant humanidades
Valencia, 2019

Copyright ® 2019

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores y del editor.

En caso de erratas y actualizaciones, la Editorial Tirant Humanidades publicará la pertinente corrección en la página web www.tirant.com.

Director de la colección:
JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

© Varios autores

© TIRANT HUMANIDADES
EDITA: TIRANT HUMANIDADES
C/ Artes Gráficas, 14 - 46010 - Valencia
TELF.S.: 96/361 00 48 - 50
FAX: 96/369 41 51
Email: tlb@tirant.com
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.es
DEPÓSITO LEGAL: V-
ISBN: 978-84-18155-11-6
IMPRIME:
MAQUETA: Tink Factoría de Color

Si tiene alguna queja o sugerencia, envíenos un mail a: atencioncliente@tirant.com. En caso de no ser atendida su sugerencia, por favor, lea en www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa nuestro procedimiento de quejas.

Responsabilidad Social Corporativa: <http://www.tirant.net/Docs/RSCTirant.pdf>

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
Petra M ^a Pérez Alonso-Geta	

Primera parte

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE CREATIVIDAD

Capítulo 1. Creatividad: un reto en la educación superior	17
Vicente Alfonso-Benlliure	
M ^a Carmen Bellver Moreno	
Capítulo 2. Creatividad e innovación, promoviendo el cambio	43
Irene Verde Peleato	
M ^a Carmen Bellver Moreno	
Capítulo 3. Aprendizaje y destreza en la utilización social de técnicas de creatividad	71
María Consuelo Bernal Santacreu	
Inés Moragrega Vergara	
Capítulo 4. Familia y creatividad: binomio indisociable en los procesos educativos	95
Piedad Sahuquillo Mateo	
Verónica Riquelme Soto	
Paz Cánovas Leonhardt	
Capítulo 5. La mediación artística.....	113
Ascensión Moreno González	

Parte segunda

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN BASADAS EN LA CREATIVIDAD DESDE DIFERENTES LENGUAJES ARTÍSTICOS

Capítulo 6. Humor y clown: nuevos recursos educativos.....	137
Jesús Jara	
Amaia Prieto Marín	
Davinia Palomares-Montero	
Fernando Marhuenda Fluixá	
Capítulo 7. El arte de contar cuentos	157
Irene Verde Peleato	
Bernardo Ortín Pérez	
Jara Sánchis Peris	

Capítulo 8. Medios visuales como herramientas de análisis e intervención social. Sociología, fotografía y cómic.....	183
Elisabet Marco Arocas	
Capítulo 9. La experiencia Basket Beat: la música al servicio de la acción social y la supervisión educativa desde una perspectiva política.....	205
Josep M ^a Aragay Borràs	
Capítulo 10. Las artes plásticas como estrategia para la intervención en la educación social	227
Elisabet Català Collado	
Eva Cristina Mesas Escobar	
Capítulo 11. La danza movimiento terapia como recurso creativo en educación social	249
Natalia Gandía Carbonell	
M ^a Carmen Bellver Moreno	
Capítulo 12 ¡Luces, cámara y educ-acción!	263
Irene Verde Peleato	
Laura Candel	
Capítulo 13. Aprender la realidad a través de la fotografía: una mirada social y política sobre la ciudad.....	299
Sandra García de Fez	
José Daniel López Jiménez	
Capítulo 14. Educación social, teatro y creatividad ¿actuamos para transformar(nos)?	327
Inmaculada López-Francés	
María-Isabel Viana-Orta	
Evelyn Moctezuma Ramírez	
Capítulo 15. Las TIC como recurso pedagógico y creativo en la formación idiomática en contextos de educación social.....	341
Margarita Bakieva	
Judith Quintano Nieto	
Sonia Ortega Gaité	
Capítulo 16. Evaluando con creatividad: técnicas creativas para la evaluación de programas socioeducativos	365
María Jesús Perales Montolío	
Jorge Cascales Ribera	
Begoña García-Romeu del Romero	

PRÓLOGO

Petra M^a Pérez Alonso-Geta

Universitat de València

Entendemos aquí la Creatividad como una destreza adquirible, como un rasgo del que participan todos los seres humanos, aunque precise ser cultivada. La capacidad de ser creativo es una mezcla de estrategias (conocimientos, actitudes y habilidades) que se pueden desarrollar mediante la práctica. Se trata de hacerse con nuevas ideas, saliendo de las rutas trazadas, por la experiencia, para implementá-dolas, conseguir nuevos logros. La creatividad desde esta perspectiva se enseña y se aprende y es precisamente aquí donde la actitud del docente tiene un papel fundamental. De Maestros y educadores creativos: Alumnos y educandos creativos.

La creatividad es la posibilidad de salirse de la repetición y de la rutina para innovar. De esta manera, se puede transformar la forma de enfrentarse con la realidad cambiando el tipo de respuesta que se da, teniendo *una actitud creativa*. De hecho, numerosas investigaciones han hallado asociaciones constantes entre la creatividad y las actitudes (Nickerson, Perckins y Smith, 1987, p. 177).

La actitud creativa nos coloca en una multiplicidad de perspectivas, en la posibilidad de “ver de nuevo”, en la posibilidad de cambio. La actitud creativa se opone a la inercia, a la rutina de la repetición, a la misma forma de entender causas y efectos. La actitud creativa precisa salir de los límites marcados para ir más allá, dejar en suspensión el discurrir automático para poder acercarse a otro tipo de relaciones; permite jugar con la metáfora en la descripción de lo que existe, revisar los esquemas que utilizamos para entender la realidad y en definitiva, abrir la puerta a la aparición de nuevas respuestas imaginadas.

De todo ello se deduce la importancia de desarrollar actitudes creativas en el sujeto para implementar la creatividad y la innovación. Por ello, el primer paso es incidir a nivel cognitivo para desarrollar nuevas creencias y opiniones, en definitiva, patrones de percepción

nuevos que permitan librarse de los juicios previos (prejuicios), de las ideas dominantes, etc., para generar creencias adecuadas, puesto que las creencias, que son los esquemas conceptuales que tenemos acerca de algo, con los suficientes refuerzos, generan actitudes y la actitud precede a la acción.

Las creencias son estructuras cognitivas regularmente estables, pero que el individuo modifica y estructura cuando recibe información que hace cuestionar las mismas. De ahí que cualquier programa de cambio de actitudes debe partir no solo del conocimiento de las creencias del individuo, sino también del conjunto de variables externas o circunstancias que determinan que se mantengan dichas creencias. De hecho, existen diferentes técnicas estratégicas que puedan modificar o mejorar las creencias en sentido creativo (comunicación persuasiva, orientada al cambio de pensamiento, modelado, experiencia vivida, etc.).

Por otra parte, hay que tener en cuenta, en relación a la actitud, sus tres componentes fundamentales (cognitivo, afectivo y comportamental), entendiéndolo que estos tres componentes no necesariamente se presentan unidos. La gente no siempre se comporta como piensa o siente; por ello, para programar cualquier cambio de actitudes se deben tener en cuenta las percepciones que el sujeto tiene del contexto y actuar sobre esa base para garantizar que finalmente se lleva a cabo a la acción (Fishbein y Ajzen, 1980).

Lo que caracteriza a la actitud es la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. De hecho, hay una diferencia esencial entre creencias y actitudes, ya que mientras las primeras hacen referencia directa al ámbito cognitivo, las segundas hacen referencia al ámbito de lo afectivo.

Por ello hay que conseguir que el sujeto, cree, considere valioso colaborar en proyectos o actividades que promuevan el ver de nuevo, la creatividad, la innovación y se implique afectivamente en ello. Sin embargo, hay que tener en cuenta, que aunque tener creencias adecuadas, apreciar para sí el valor de la creatividad, predispone de hecho a generar actitudes positivas hacia el cambio y la innovación; ello no garantiza que el individuo se comporte necesariamente de acuerdo a estas actitudes. Para garantizar que finalmente actúe y se comprometa con el desarrollo creativo debe esperar algún tipo de re-

sultado positivo de su acción, que le sirva de incentivo y refuerzo, ya sea desde la autoreferencialidad, el reconocimiento externo, o desde la misma satisfacción de enfrentarse a lo nuevo. Por ello, la incenti- vación por el logro se convierte en un buen camino para desarrollar actitudes creativas. De hecho, las técnicas organizacionales (teoría “Z”, círculos de calidad, etc.), que promueven el logro personal desde la delegación de poder, promueven la participación e incentivan las nuevas ideas, se muestran idóneas para conseguir una mayor afluencia de ideas, procesos y productos creativos.

Esta forma de desarrollo creativo se puede y se debe potenciar mediante la educación, desarrollando creencias y actitudes adecuadas, que permitan implementar nuevas ideas y procesos creativos en cualquier orden de la vida. Solo así es posible preparar a las nuevas generaciones para un mundo en constante cambio.

Precisamente el libro, que tienen en sus manos, coordinado por las profesoras M^a Carmen Bellver Moreno e Irene Verde Peleato, se encuadra en ese tipo de trabajos que permiten desarrollar creencias y actitudes creativas adecuadas. Ayuda a promover las estrategias de intervención necesarias para desarrollar la creatividad en diferentes lenguajes artísticos de la educación social y tiene como finalidad, mostrar la aplicación práctica de los distintos ámbitos relacionados con la creatividad, en relación a la práctica de los educadores sociales en particular y en general a los distintos profesionales ocupados de la intervención socioeducativa.

La obra tiene el acierto de ser un tanto interdisciplinar, pues aun- que se parte de una perspectiva globalmente educativa, se incorpo- ran aproximaciones desde la teoría de la educación, la mediación y expresión artística en todo su alcance, los métodos de investigación, la evaluación educativa, la didáctica o las nuevas tecnologías.

En suma, presenta un acercamiento teórico riguroso al conocido tema de la creatividad, a la vez, que aporta novedades interesantes para la intervención que el especialista en educación social no encon- trará en trabajos previos.

El manual está organizado en 16 capítulos divididos en dos partes. Una primera parte, titulada Fundamentación teórica sobre creatividad de la que forman parte los capítulos 1 a 5 y, una segunda parte que lleva por título Estrategias de intervención basadas en la creatividad desde diferentes lenguajes artísticos formada por los capítulos 6 a 16.

El primer capítulo, elaborado por Vicente Alfonso-Benlliure y M^a Carmen Bellver Moreno lleva a cabo una aproximación a la creatividad como fuente de desarrollo personal y bienestar y reivindica la necesidad de que se contemple en la educación superior.

Irene Verde Peleato y M^a Carmen Bellver Moreno son las autoras del segundo capítulo que se centra en cómo la creatividad por medio del aprendizaje permanente se torna en motor de la innovación y factor clave del desarrollo de las competencias personales, laborales, empresariales y sociales de todas las personas, así como de su bienestar social. Se proponen estrategias concretas para introducir cambios en la institución universitaria en cuanto a construir contextos educativos orientados hacia la promoción de la creatividad y la innovación.

El tercer capítulo, elaborado por María Consuelo Bernal Santa-creu e Inés Moragrega Vergara, está dedicado a explicar el concepto de creatividad, características de la persona creativa y factores que intervienen en el proceso creativo así como las etapas del mismo.

Piedad Sahuquillo Mateo, Verónica Riquelme Soto y Paz Cánovas Leonhardt son las autoras del cuarto capítulo en el que presentan de qué manera creatividad y familia suponen un binomio indisociable en los procesos educativos ya que la creatividad se encuentra condicionada por dos elementos clave para el desarrollo de las personas: el entorno ecológico en el que el sujeto se desarrolla y construye, al igual que los vínculos relacionales y afectivos que mantiene.

Por último, el quinto capítulo, a modo de preámbulo de la segunda parte del libro, escrito por Ascensión Moreno González trata el concepto de Mediación Artística a través de sus diferentes lenguajes y su vinculación con proyectos artísticos para la transformación social, la inclusión y el desarrollo comunitario.

En cuanto a la segunda parte del libro, el sexto capítulo cuyos autores son Jesús Jara, Amaia Prieto Marín, Davinia Palomares-Montero y Fernando Marhuenda Fluixá presenta la experiencia desarrollada en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, en la asignatura de “Didáctica y Organización Socioeducativa” del Grado de Educación Social a lo largo de varios cursos académicos sobre el humor y el clown como recursos educativos.

El séptimo capítulo elaborado por Irene Verde Peleato, Bernardo Ortín Pérez y Jara Sánchis Peris pone en valor el arte de contar y escuchar cuentos como estrategia poderosa de trabajo para las y los educadores, todavía aún poco explotada por colectivos como el de los educadores sociales.

El octavo capítulo, escrito por Elisabet Marco Arocas versa sobre el uso indispensable de los diferentes recursos y medios visuales y audiovisuales, artes y tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el aula para provocar la inquietud, despertar el interés y la creatividad, así como estimular y potenciar la adquisición de conocimientos y competencias centrándose en la fotografía y el cómic como ejemplos de las muchas herramientas visuales que se podrían implementar en el contexto educativo universitario.

Josep María Aragay Borràs es el autor del noveno capítulo que pretende ser un reclamo para incorporar las artes y en concreto la música como metodología de intervención social, más aun, en segundo término, una semilla para redefinir las artes comunitarias desde la educación social porque el arte tiene el poder de trabajar desde los cuerpos, la emoción y, especialmente —como el deporte y la música—, desde lo colectivo.

El décimo capítulo elaborado por Elisabet Català Collado y Eva Cristina Mesas Escobar invita a trabajar en educación social a través del arte. Además de la función pedagógica que tiene el proceso de aprendizaje de la expresión plástica y la creación, se da una función de encuentro con los demás y una función de autoconocimiento y descubrimiento del mundo. La expresión artística es un territorio que ayuda a las personas a construir no sólo lenguajes discursivos, sino fundamentalmente no discursivos (afectivos, simbólicos y emocionales).

Natalia Gandía Carbonell y M^a Carmen Bellver Moreno abordan en el décimo primer capítulo la danza movimiento terapia como parte del grupo de las terapias creativas o terapias expresivas que trabajan la expresión personal del sujeto a través de un medio determinado, alentando la acción de expresar.

El décimo segundo capítulo de Irene Verde Peleato, Laura Candel Artal, presenta el cine como recurso pedagógico para despertar y en-

riquecer las competencias para la vida tales como la reflexión, comunicación y diálogo más allá de que sea una fuente lúdica de disfrute.

Sandra García de Fez y José Daniel López Jiménez son los autores del capítulo décimo-tercero centrado en la fotografía como una herramienta cercana al estudiantado universitario que invita a tener un papel dinámico en la captación de la realidad y en su posterior análisis.

El capítulo décimo-cuarto de Inmaculada López-Francés, Isabel Viana y Evelyn Montezuma recoge y presenta la aplicación del Teatro de la Oprimida en la asignatura de Pedagogía Social del Grado de Educación Social en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia como recurso para aprender y transformar el espacio social y personal.

El capítulo décimo quinto escrito por Margarita Bakieva, Judith Quintano Nieto y Sonia Ortega Gaité abordan de qué manera habitamos en un nuevo ecosistema comunicativo, en el que emergen nuevas prácticas comunicativas y de interacción social. La tecnología digital facilita que la sociabilidad humana se extienda y amplie. Las sociedades conectadas desarrollan un uso generalizado de las TIC que, según el dominio y apropiación de las mismas, hace que se conviertan en Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP).

El último capítulo del libro, el décimo-sexto, de María Jesús Perales Montolío, Jorge Cascales Ribera y Begoña García-Romeu del Romero presenta las técnicas creativas como estrategias adecuadas para desarrollar una evaluación significativa de las intervenciones socio-educativas, hayan utilizado, o no, técnicas creativas en su desarrollo.

FISHBEIN, M. y ADJEN, I. (1980). *Understanding attitude and Predicting social behavior*. New Jersey: Prentice Hall.

NICKERSON, R.; PERCKINS, D. y SMITH, E. (1987). *Enseñar a pensar*. Barcelona: Paidós.

Primera parte
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
SOBRE CREATIVIDAD

CREATIVIDAD: UN RETO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Vicente Alfonso-Benlliure¹
M^a Carmen Bellver Moreno²

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad es una de las cualidades más fascinantes del ser humano. De hecho, es una de las características que más nos diferencia del resto de animales. Aunque algunos animales, como por ejemplo los chimpancés o los cuervos, sean capaces de solucionar problemas de forma perspicaz, su conducta depende fundamentalmente del instinto y/o del ensayo-error.

La creatividad tiene muy buena “prensa” a nivel conceptual pero recibe “malos tratos” cuando toma cuerpo. Casi nadie se manifiesta en contra de la creatividad pero esa misma gente puede reaccionar negativamente cuando se les propone un cambio. Pero “si siempre se ha hecho así”, protestan. Desafortunadamente, el concepto “creatividad” está plagado de mitos que dificultan un verdadero entendimiento de qué es y cómo se puede desarrollar. Educar en y para la creatividad es un verdadero reto en todas las etapas educativas, en especial las de nivel superior, orientadas a desarrollar personas creativas capaces de construir su propio proyecto vital (Rodríguez, 2018). Es preocupante que muchos profesionales todavía conciben y basen sus intervenciones educativas en visiones míticas de la creatividad. Éstas les alejan de su cometido profesional y les impiden influir de forma positiva sobre el desarrollo creativo de sus alumnos. Este capítulo trata fundamentalmente de describir qué es y qué no es la creatividad, y que esa visión menos estereotipada y más realista de

¹ Universitat de València, Dept. Psicología Evolutiva y de la Educación; vicente.alfonso@uv.es

² Universitat de València, Dept. Teoría de la Educación; m.carmen.bellver@uv.es

la creatividad nos sirva de base para poder promoverla en entornos educativos.

La creatividad reside en la capacidad del ser humano para pensar en las cosas no solamente como son, sino como podrían ser. Los seres humanos no vivimos permanentemente en el presente inmediato, el aquí y ahora, sino que podemos repasar voluntariamente el pasado y proyectarnos psicológicamente sobre el futuro. Esa gran amplitud de conciencia, como todo en esta vida, tiene efectos beneficiosos y también trae consigo alguna complicación. Entre los primeros, sin esa capacidad para ir más allá de la realidad existente e inmediata el ser humano todavía viviría en las cavernas. Literalmente. Los antropólogos aseguran que usar herramientas y planificar, las dos capacidades que dependen de anticipar futuras posibilidades, desempeñaron un enorme papel en el éxito evolutivo del *Homo sapiens* (Gopnick, 2009). Y precisamente, los sapiens se impusieron evolutivamente a los neardentales gracias a su versatilidad, su capacidad para innovar y construir “ficciones” de la realidad (Harari, 2014).

Gracias a nuestra capacidad para manejar y experimentar con la realidad (tanto físicamente a través del uso de herramientas, como mentalmente a través del uso de símbolos) los seres humanos podemos influir sobre el ambiente, cambiándolo, modificándolo, y a veces, mejorándolo. Es la gran ventaja evolutiva del ser humano con respecto a otras especies. El ser humano ha sido capaz de descubrir las posibilidades del fuego, pintar la capilla Sixtina, caminar sobre la superficie lunar, curar la viruela, componer el vals de las flores o cocinar “erizos gratinados al perfume de cava”. A base de pequeños y grandes cambios, nuestra vida es hoy muy diferente a como lo era antes de la domesticación de plantas y animales, antes de revolución científica, de la industrial o antes de que apareciera internet. Nuestra vida como especie ha cambiado mucho y nos hemos situado en la cima de la cadena alimenticia. Por el contrario, la vida de una ballena, un león o una lagartija sigue siendo igual hoy que hace 20.000 años.

Una de las desventajas de esa amplitud psicológica a la que nos referíamos es que nuestro bienestar también se vuelve más complejo. Somos el único animal capaz de ser infeliz preocupado por lo que quizás nunca llegue a ocurrir. Pero ya sabemos que nada es gratis en esta vida. Hoy la psicología sabe que nuestro bienestar tiene mucho

que ver con mantener un cierto nivel de estabilidad u orden psicológico (Csikszentmihalyi, 1990). Nuestro cerebro es el resultado de millones de años de evolución. Su funcionamiento es subsidiario del largo proceso de desarrollo de la especie humana. Esto conlleva que, para conseguir bienestar, nuestro cerebro necesite hacer aquello a lo que se ha acostumbrado a lo largo de ese tiempo. Aunque nuestra cultura occidental se empeña en brindarnos fórmulas de acceso rápido al bienestar, la verdad es que nuestra mente ofrece sus mejores prestaciones cuando se implica intensamente y pone en práctica talentos y habilidades personales (fluir psicológico). Los entornos educativos deberían tener esto muy presente, puesto que si son capaces de conectar con los intereses de los alumnos y de graduar el nivel de dificultad al nivel adecuado (como suele ocurrir en Educación Infantil), los alumnos se entregan, disfrutan, aprenden y desarrollan sus potenciales. Hoy sabemos que ese tipo de experiencias están muy cercanas a lo que llamamos bienestar o felicidad. Las personas no fluyen psicológicamente cuando están estresadas, tienen prisa o no les gusta lo que hacen. Las personas fluyen cuando se implican en tareas que les agradan, que se les da más o menos bien y cuando el entorno no presiona negativamente y la tarea pide un cierto nivel de esfuerzo. Esa demanda de esfuerzo hace que estas experiencias (ya sea escribir, escalar, relacionarse, diseñar, enseñar, etc.) supongan una verdadera “inversión” psicológica, cuyos dividendos se recogen en forma de desarrollo personal y bienestar.

2. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA CREATIVIDAD

Hasta los estudios de Galton en la segunda mitad del siglo XIX, el concepto de creatividad iba casi siempre asociado a los de genialidad, misterio y divinidad. El citado autor estudió a personas especialmente dotadas y planteó una concepción hereditaria de la creatividad. Su mérito fue separarla de lo sobrenatural y comenzar a reivindicar su carácter humano.

De entre los autores más relevantes del siglo XX, podemos destacar a Guilford. Su intervención en 1950 ante la American Psychological Association se considera el punto de partida de una nueva etapa

en el estudio de la creatividad. Dentro de una tradición diferencial (focalizada en la identificación de las diferencias individuales), propuso su Modelo de la Estructura del Intelecto (Guilford, 1977) e hizo un gran esfuerzo por diseñar instrumentos de evaluación, pues entendía que la creatividad podía ser observada, medida y educada como cualquier otra conducta humana. Las ideas creativas de Guilford llegaron en un contexto y momento adecuados a nivel socio-político: guerra fría, carrera tecnológica y espacial, nuevos mercados, industria del ocio, etc. Como consecuencia, se produjo en EE.UU un vuelco en el estudio de la creatividad en forma de recursos económicos y personales.

Guilford (1977) introdujo la distinción entre pensamiento divergente y convergente. El primero tiene que ver con la capacidad para producir múltiples ideas (fluidez), inusuales (originalidad) y variadas (flexibilidad). Este tipo de pensamiento se basa en la ruptura con las ideas prevalecientes, la inhibición de conexiones recurrentes y la generación de ideas alternativas (León, Altmann, Abrams, González, & Heilman, 2014). Por su parte, el pensamiento convergente se basa en la lógica y tiene en cuenta los referentes contextuales para adecuar las respuestas a las demandas del entorno.

A partir de la década de los 70, desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva, la creatividad comenzó a conceptualizarse como una serie de procesos y estructuras cognitivas totalmente “normales” que dan lugar a una serie de resultados “poco normales” o extraordinarios (Weisberg, 1993). Todos estos procesos están al alcance de cualquier ser humano. El hecho de reconocer que la creatividad es un aspecto normativo del funcionamiento psicológico humano no niega la existencia de diferencias individuales, ni la existencia de barreras, prejuicios y hábitos de pensamiento que dificultan la producción de ideas novedosas.

De forma paralela a los estudios cognitivos, investigadores como MacKinnon (1975), Amabile (1983) o Eysenck (1993), encabezan una serie de estudios que centraron sus esfuerzos en variables como la personalidad, la motivación o el ambiente desde una perspectiva socio-cultural. Esta perspectiva ayudó a entender que la creatividad no es solo la característica de un sujeto sino un fenómeno psico-social, que tiene lugar cuando determinados elementos tanto personales como contextuales están presentes. En esta línea, las tendencias más

recientes tratan de enfocar un tema complejo desde una perspectiva también compleja, evitando reduccionismos. Los modelos explicativos de la creatividad más aceptados son aquellos que atienden a su naturaleza multifacética. Estos modelos llamados componenciales incluyen tanto componentes cognitivos (inteligencia, conocimientos...) como afectivo-personales (personalidad, motivación...) y socioculturales (dominios, ámbitos...). Entre ellos, podemos destacar los modelos de Amabile (1996), Csikszentmihalyi (1990), Feldhusen (1995), Runco y Chand (1995), Sternberg y Lubart (1991), Kauffman y Beguetto (2009). Todos ellos tienen en común el reconocer la necesaria pero insuficiente participación de los componentes implicados, y la compleja interacción entre ellos para que la creatividad sea posible.

En el siglo XXI, las tendencias en investigación pasan por desarrollar y refinar las perspectivas teóricas existentes y establecer conexiones entre ellas y el desarrollo de modelos integradores de carácter multidisciplinar que busquen unificar las diferentes teorías (Kozbelt, Beguetto y Runco, 2010). También intentar responder a cuestiones controvertidas todavía abiertas como son la especificidad-generalidad de dominio (¿en qué se parecen y en qué se diferencian la creatividad de un pintor y la de un matemático?), la relación entre creatividad e inteligencia (¿son más creativas las personas con altas capacidades?, ¿qué ocurre con las personas con discapacidad intelectual?), la creatividad individual vs grupal (¿en qué se asemejan?, ¿qué peculiaridades tiene la creación colectiva?), la mejor forma de promocionarla atendiendo a las diferencias temperamentales, culturales, al momento evolutivo, etc. A pesar de sus más de cien años de historia, el estudio científico de la creatividad todavía se encuentra en fases iniciales. Los investigadores de la creatividad tenemos grandes y emocionantes retos creativos por resolver.

3. RADIOGRAFÍA DE LA CREATIVIDAD

Podemos decir que la creatividad tiene lugar cuando una persona, trabajando de una determinada forma, es capaz de tener buenas ideas en un entorno que puede promover o dificultar la aparición de esas ideas. A esta descripción se la conoce como Teoría de las 4 ps (Rhodes, 1961) y sigue aportando una estructura básica pero útil pa-

ra repasar la creatividad desde cuatro perspectivas fundamentales: persona, proceso, producto y presión ambiental.

3.1. Persona: las características del sujeto creativo

No existen personas creativas y personas no creativas. Existen personas que han desarrollado más ese potencial y otras que no lo han hecho. Afirmar que una persona no es creativa es como decir que no tiene estatura o inteligencia. En forma de potencial, la creatividad está distribuida normalmente entre la población.

Si todos tenemos un potencial creativo ¿cómo se explica que algunas personas manifiesten su creatividad y otras no? Son muchas las razones pero podemos destacar tres: porque no les enseñaron, por las diferencias individuales a nivel de talento y por diferencias individuales a nivel de personalidad. Repasémoslas brevemente.

La creatividad, al igual que la inteligencia, puede ser entrenada, estimulada y enseñada. Cuanto antes se haga, mucho mejor. Muchas personas pasan por la vida ignorando sus posibilidades creativas y creyendo que “es cosa de otros”. Desafortunadamente, aunque la Psicología conoce ese carácter normativo de la creatividad, la sociedad en general y muchas escuelas en particular, todavía creen que es algo propio de gente excéntrica y un tanto loca. Este mito ha hecho y sigue haciendo mucho daño. Si el potencial creativo no se desarrolla, permanece latente toda la vida. Por ello es tan importante que, en todas las etapas educativas, se incorpore el desarrollo de la creatividad como objetivo fundamental.

La segunda razón tiene que ver con las diferencias individuales a nivel de dotación genética o talento. Estas diferencias existen y marcan el nivel potencial que una persona será capaz de desarrollar. Si alguien nace con un talento concreto, este permanece en estado de latencia si no se promueve y se ejercita. El desarrollo tiene lugar en la continua interacción entre nuestras disposiciones genéticas y las experiencias de aprendizaje reales de cada uno de nosotros. Estas marcarán hasta qué punto se plasma el potencial personal. Puedo tener escrito en mis genes que podría medir 2,13 metros. Pero serán mi dieta, hábitos de ejercicio, etc. los que finalmente determinen si llego al nivel de Pau Gasol. Lo mismo ocurre con el potencial creativo.

Sobre las posibilidades creativas de cada individuo influye también su nivel intelectual. Podríamos decir que la relación entre inteligencia y creatividad es similar a la que existe entre el dinero y la felicidad: un determinado nivel económico es necesario para cubrir necesidades básicas (sustento, cobijo, etc...) pero una vez cubiertas estas necesidades, más dinero no conlleva más felicidad. Un cierto nivel intelectual es necesario para la creatividad. Pero esta correlación desaparece a partir de un determinado momento a partir del cual más inteligencia no necesariamente conlleva mayores logros creativos (teoría del umbral). Así pues, la inteligencia es una condición necesaria pero insuficiente para permitir la creatividad (Sternberg y O'Hara, 1999).

La tercera razón por la que no todo el mundo desarrolla igualmente sus potenciales creativos tiene que ver con su personalidad. Los modelos más actuales consideran la personalidad como un conjunto de elementos no cognitivos que interactúan con los cognitivos en el procesamiento creativo de la información, la producción de asociaciones inusuales, la construcción de configuraciones azarosas, etc. Entre las características de personalidad más frecuentemente ligadas a la creatividad se pueden destacar la apertura a la experiencia, la perseverancia, la tolerancia al riesgo, etc. Ninguna de ellas la garantiza, pero su presencia resulta de gran ayuda puesto que el proceso creativo lleva implícitos el error, el fracaso, el rechazo social, etc.

El modelo de personalidad de los Cinco Grandes (FFM, Costa y McCrae, 1992) postula la existencia de cinco factores de personalidad: apertura a la experiencia (A), responsabilidad (R), extraversión (E), amabilidad (Am), y neuroticismo (N). De todos ellos, el que ha mostrado un vínculo más consistente y contrastado con conducta creativa ha sido la apertura (e.g., Dollinger, Urban y James, 2004; Prabhu, Sutton y Sauser, 2008; Shimonaka y Nakazato, 2007). La entendemos como la "amplitud, profundidad, originalidad y complejidad de la vida mental y experiencial de un sujeto» (John, Naumann y Soto, 2008, p. 138): Las personas con mayor apertura muestran una elevada curiosidad por experimentar, descubrir y aprender que las predispone favorablemente hacia la conducta creativa. Esta apertura facilita el pensamiento creativo permitiendo la entrada de más información en el foco de la atención y que esa información sea más

variada e inusual (Kandler, Riemann, Angleitner, Spinath, Borkenau y Penke, 2016).

Mientras que la apertura a la experiencia tiene un efecto sobre la creatividad en todos los ámbitos de actuación humana, el resto de factores parecen significativos solo en determinados dominios. Eso es lo que propone el modelo del “Parque de Atracciones” (APT, Amusement Park Theoretical Model) de Kaufman y Baer (2005). Por ejemplo, el Neuroticismo se muestra como un rasgo de personalidad relevante en el ámbito del arte (Burch, Pavelis, Hemsley y Corr, 2006; Kaufman, 2001); Responsabilidad en algunos estudios con científicos (Sánchez-Ruíz, Hernández-Torrano, Pérez-González, Batey y Petrides, 2011), extroversión con músicos (Pavitra, Chandrashekar y Choudhury, 2007) y managers de comunicación (Furnham, Crump, Batey y Chamorro-Premuzic, 2009); Introversión, de nuevo con artistas (Busse y Mansfield, 1984; Roco, 1993), etc. Finalmente, de entre los cinco grandes, el factor Amabilidad es el que en menos ocasiones aparece ligado a la creatividad (Romo, Sánchez-Ruíz y Alfonso-Benlliure, 2017).

3.2. Proceso: El trabajo creativo

A pesar de su “mala prensa” el trabajo, el esfuerzo, la disciplina y la constancia forman parte ineludible de la creatividad, pues esta supone un largo y casi siempre empedrado camino. La creatividad no es fruto de un único momento de inspiración o insight (momento eureka que se suele llevar el “mérito” por su espectacularidad) sino de un proceso que ni comienza ni termina con la “iluminación de la bombilla”. Antes hubo horas de estudio, planificación y trabajo. Después, llegarán la puesta en práctica de la idea, su elaboración, las valoraciones para comprobar si resulta ser tan buena como parecía, etc.

La culminación del proceso creativo en forma de resultados (obra publicada, investigación, campaña publicitaria, diseño industrial, etc.) no es más que la punta del iceberg, la parte visible de un largo y difícil proceso repleto de esfuerzo, errores, dudas... El proceso creativo tiene un carácter secuencial, una serie de etapas que usualmente supone la identificación de un problema, su definición, la planificación, la incubación, la generación de ideas, la selección de la más pertinente, aplicación, seguimiento... Pero no es un proceso lineal. Más

bien en espiral, caracterizado por continuos avances y retrocesos. En algunos momentos del proceso cobran protagonismo las habilidades divergentes (e.g., redefinición, generación de ideas) y en otras las de carácter convergente (planificación, selección de ideas).

Aceptar que la creatividad implica un duro proceso de trabajo y esfuerzo no le resta un ápice de grandeza. Más bien todo lo contrario. No es correcto identificar el proceso generador como la “parte creativa” (pensamiento divergente) y el proceso de selección como la “parte no creativa” (pensamiento evaluativo o convergente). La creatividad avanza con ambos “motores”. La esencia del conocimiento científico reside en plantear las preguntas oportunas. El propio Einstein consideraba que la formulación de un problema era más importante que su propia solución. El punto de partida de la creatividad tiene mucho que ver con la capacidad para plantearse preguntas, de “ver y descubrir” problemas para resolver. El proceso de creación se desencadena ante el hallazgo de un problema, que después habrá que definir y formular mediante el empleo de determinadas estrategias para, finalmente, darle una solución.

La relevancia de los procesos de búsqueda y formulación de problemas en la definición del proceso creador quedó avalada de forma experimental, con el trabajo de Getzels y Csikszentmihalyi (1976) presentada en su libro *The creative vision: A longitudinal study of problema finding in art*, que marcó un hito en la conceptualización psicológica de la creatividad. Este enfoque defiende una relación significativa entre la conducta de encontrar problemas y la creatividad de la conducta final, es decir, que a mayor inversión personal en la formulación del problema, mayor calidad creativa del producto. Su estudio longitudinal atribuyó un valor predictivo de estas variables sobre el éxito profesional en el mundo del arte 7 años después. Así pues, no todo es ponerse a inventar e imaginar. Buscar nichos de necesidades, definir y redefinir el problema son buenas estrategias y una buena inversión de tiempo y esfuerzo para aumentar la calidad del producto final.

3.3. *Producto: Las ideas creativas*

La creatividad es también la característica de un producto o idea. ¿Cómo sabemos que algo es creativo? Básicamente, cuando la idea

aúna originalidad (es infrecuente o inusual) y adecuación (sirve para algo). Un maletín con retrete incorporado, una motocicleta con ruedas triangulares, una peluca para bebés o una bufanda con bolsillos pueden ser inventos muy originales pero poco creativos pues su utilidad es bastante dudosa. La enésima canción del verano, una tortilla francesa, un partido “sin pena ni gloria”, un proyecto docente “del montón” no son ideas creativas, quizás solo pertinentes. Una idea, producto u obra creativa lo es cuando reúne ambas características (originalidad y adecuación) en feliz matrimonio. De la originalidad de nuestras ideas se encarga el pensamiento y la afectividad divergentes. Gracias a ellos, las ideas no son convencionales, ni esperadas, ni estereotipadas aunque siempre tengan conexiones con ideas preexistentes. De la adecuación de las ideas se encarga el pensamiento y la afectividad convergentes. Gracias a ellos, las ideas se adaptan a lo que demanda el contexto en cuestión.

El criterio de adecuación es fácil de aplicar en todos los ámbitos de actuación humana excepto en uno: el arte. Es fácil saber si la nueva propuesta docente ayudó a los alumnos a aprender mejor el contenido a trabajar. Es fácil saber si la nueva estrategia de mercado ayudó a mejorar el posicionamiento del producto o el nivel de ventas. Es fácil saber si una nueva técnica culinaria mejora el sabor de un guiso. Pero es difícil saber si un cuadro, performance, escultura, u obra de teatro son realmente “adecuados”. Hoy en día valoramos la aportación de obras pictóricas como “Blanco sobre blanco” de Malevich, de construcciones como la pirámide del Louvre de Ieoh Ming Pei o de piezas musicales como la ópera Carmen de Bizet, pero en su día fueron obras muy controvertidas y fue necesaria la perspectiva que otorga el tiempo para calibrar su verdadero valor.

Finalmente, al hablar de criterios para valorar la creatividad de los productos no debemos olvidar citar los trabajos de Guilford (1977) y los criterios básicos para llevar a cabo las comparaciones entre sujetos incluidos en muchos de los test de producto creativo. Esos criterios son cuatro:

- 1.- Fluidez o cantidad de respuestas distintas que el sujeto es capaz de dar.
- 2.- Flexibilidad o número de categorías conceptuales a las que pertenecen las respuestas aportadas por el sujeto.

- 3.- Originalidad o infrecuencia estadística de las respuestas en relación a la población de referencia.
- 4.- Elaboración o grado de personalización, tratamiento y producción de la respuesta.

En definitiva, las ideas creativas son fundamentales porque suponen la culminación del proceso creativo, en el que los procesos cognitivos y afectivos interactúan para ir más allá del mero pensamiento y/o emoción y se materializan en una aportación personal.

3.4. Presión ambiental: El entorno, ¿creativo?

¿Qué música compondría Mozart si fuera nuestro coetáneo en lugar de pasar sus años mozos en su Salzburgo natal del siglo XVIII? ¿Qué hubiera hecho Buñuel si hubiera nacido antes de la invención del cine? ¿Y si Stephen Hawking hubiera nacido en el seno de la tribu de los korubos en el Amazonas? No es difícil imaginar que aunque su talento fuera el mismo, sus producciones hubieran sido muy diferentes de las que conocemos.

La creatividad no tiene lugar en el “vacío” sino en un entorno que la posibilita o la dificulta pero siempre le da forma. Más allá de mitos y leyendas, la creatividad se fundamenta en el conocimiento compartido por un grupo de gente y la capacidad personal para ir más allá de ese conocimiento. Ni siquiera los grandes genios, capaces de proponer ideas que cambiaron el curso de la Historia, una disciplina científica o una rama artística hicieron sus propuestas de “la nada”. Antes tuvieron que incorporar lo que sus congéneres habían asimilado hasta la época y ser buenos aprendices. Esos aprendizajes supusieron la plataforma de lanzamiento para sus grandes propuestas.

Cada persona nace en un entorno cultural en el que es socializado y que le aporta una interpretación de la realidad. El propio lenguaje ya es una forma de manejar y asimilar mentalmente el mundo. A través de influencias directas y cercanas como la familia, la escuela o las amistades pero también lejanas, indirectas y a veces sutiles como los medios de comunicación, las tradiciones, las creencias espirituales, etc., las personas vamos aprendiendo en qué consiste esto de relacionarse, alimentarse, comportarse, afrontar los miedos, vivir, etc.

El entorno cultural supone un orden imaginado que recibe al recién llegado con el disfraz de verdad absoluta. En el pasado, otras personas inventaron relatos sobre dioses, patrias, normas y costumbres que son transmitidos de generación a generación. Por supuesto, estas invenciones son necesarias para la convivencia y para la propia supervivencia. La paradoja es que este orden siendo fundamental para la cohesión social, al mismo tiempo coacciona la libertad de los individuos dando forma a sus objetivos, deseos, miedos, etc.

El entorno influye en las representaciones mentales de la realidad que construimos en nuestra mente para tratar de entenderla. Pero la realidad siempre es más compleja que la representación mental que cada persona pueda hacer de ella. Aunque no lo percibamos, la Tierra se mueve. Por ello, es importante no confundir nuestras representaciones mentales (mapas de la realidad) con la propia realidad. Confundirlos supone aceptar que el mundo está finalizado, cerrado y que no hay espacio para nuevas ideas, propuestas, proyectos, formas de trabajar. Darnos cuenta de la diferencia entre “mi mundo interno” y el mundo externo es la base de las llamadas terapias cognitivas. Darnos cuenta de que la realidad es siempre “redefinible”, susceptible de cambio, y por tanto, “mejorable”. Uno de los múltiples efectos positivos que viajar trae consigo (especialmente si hay salto cultural) es que nos ayuda a reflexionar sobre la idea de que lo que aprendimos en nuestra querida patria, pueblo y familia, no es más que una de las opciones, ni la única ni la mejor, de entender y vivir la vida.

La dualidad “conservación vs innovación” está presente en nuestro orden social y en todas las esferas de nuestra vida. Nuestras instituciones sociales tienden hacia el conservadurismo. Económicamente no es rentable un estado de innovación permanente. Hay que rentabilizar esfuerzos y avances del pasado. Pero tampoco hubiéramos llegado donde estamos si esa tendencia a la conservación, a mantener “las cosas como están”, no se viera contrarrestada por la curiosidad, el inconformismo, el deseo de cambio. El desarrollo de cualquier persona también tiene lugar en forma de interacción dialéctica entre fuerzas a veces antagónicas. El entorno puede ayudar o dificultar el desarrollo de los potenciales creativos. Tradiciones, normas, personas y mensajes poco favorecedores (“Suspendido, eres un zoquete”; ¿Quién te crees que eres?; “Nunca llegarás a nada”) dificultan la creatividad.

Afortunadamente también existen los mentores, las becas, los apoyos y retos que suponen trampolines para el desarrollo personal.

Gran parte de la conducta creativa individual es consecuencia de la asunción explícita o implícita de que muchas cuestiones que consideramos “esenciales” no son más que convencionalismos. Mucho antes de que el lector naciera, en nuestro entorno cultural se “decidió” que el norte se representaría en la parte superior de los mapas, que el trabajo “dignifica”, que los hombres no deben llorar en público, que los profesores deben tener las respuestas correctas... Si un convencionalismo ha resultado útil para un grupo de personas durante un determinado periodo de tiempo, debemos valorar su aportación pero no olvidarnos de analizarlo, revisarlo y en algún momento, cambiarlo por otro mejor.

Desafortunadamente, son más frecuentes los entornos educativos coaccionadores que los que permiten a sus miembros pensar, explorar, equivocarse, cambiar libremente, etc. Pero por supuesto, también existen espacios que respetan, permiten y estimulan la creatividad. En España, una Comunidad Autónoma pionera (Canarias) lleva desde 2014 impartiendo una asignatura obligatoria en Educación Primaria denominada “Educación Emocional y para la Creatividad”. Los resultados sociales de esa decisión/inversión se recogerán a medio-largo plazo pero a nivel personal, hoy en día ya hay muchos alumnos de esa comunidad beneficiándose de un proceso educativo verdaderamente focalizado en su desarrollo integral.

En definitiva, no podemos estudiar la creatividad sin tener en cuenta el medio social e histórico en el que las personas llevan a cabo sus procesos creativos. Esta visión socio-psicológica de la creatividad nos describe mejor la realidad del fenómeno. Nos ayuda a entender que no es sólo cosa de talentos personales sino de cuan sensible y receptivo es el entorno. Y también nos alerta de la importancia de la educación y la promoción de la creatividad desde el ámbito social.

4. PROMOVER LA CREATIVIDAD EN ENTORNOS EDUCATIVOS

Como se ha ido desarrollando a lo largo de este capítulo, entendemos que educar en la creatividad es un reto para formar personas versátiles, originales, con capacidad inventiva y de amplia visión de futuro que les capacite para afrontar los retos de su vida personal y profesional.

Actualmente, la creatividad se considera el pilar fundamental de la educación del siglo XXI, para conducir la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas contemporáneos: desafíos a nivel personal (pérdida de valores, vacío existencial, abrumador peso económico, estrés crónico, pérdida del sentido de la vida, etc..) así como social (desintegración familiar, creciente ola de adicciones, marginación, consumo desenfrenado, brecha abismal entre las clases sociales) (Klimenko, 2008). Todas ellas problemáticas que nos sugieren reubicar la creatividad y otorgarle un rol fundamental en todos los niveles educativos: educación obligatoria, postobligatoria y en enseñanzas superiores. El interés por la creatividad en todos estos niveles educativos responde a las nuevas demandas generadas por cambios en los procesos formativos y ante los nuevos escenarios generados por las nuevas tecnologías de la información, el acelerado avance de la ciencia, la globalización e internalización de las instituciones, y las problemáticas sociales (Solar, 2006).

En este sentido, la creatividad se erige como un valor personal y social que permite generar soluciones eficaces para los retos sociales y personales de hoy, además de una necesidad fundamental del ser humano cuya satisfacción permite alcanzar una mayor calidad de vida. La creatividad es así un bien social, una decisión y un reto de futuro, imprescindible para un futuro de progreso, de justicia, de tolerancia y de convivencia (De la Torre y Violant, 2006). No obstante, constatamos que el alto prestigio que se le concede a nivel teórico contrasta con la resistencia y los movimientos de evitación en su aplicación práctica en el ámbito educativo.

La universidad es una de las mayores instancias productoras de conocimiento, no obstante debemos primar su rol como motor de cambio social y de futuro. En concreto, en el ámbito de la educación superior, la creatividad es un tema casi olvidado en las aulas

universitarias. Nos encontramos en un momento en que se cuestiona la formación de profesionales versátiles y eficaces en el ámbito universitario.

La forma de aprender en el ámbito universitario está cambiando; por tanto, para mejorar la gestión de los procesos de aprendizaje, las y los docentes no pueden seguir trabajando desde una visión aislada de sus asignaturas: “urge definir más proyectos colegiados a fin de que nuestro alumnado despliegue sus capacidades y mejore su autonomía de acción en torno a cuestiones o problemas fundamentales de su interés científico y profesional” (Santos, 2016, p.18).

En este marco, entendemos que la creatividad, es una potente herramienta de innovación educativa, con capacidad de transformar tanto la metodología docente, como el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En concreto, en las disciplinas académicas de orientación social y educativa consideramos fundamental que se recupere la creatividad como estrategia de empoderamiento personal y como un recurso potente de inclusión social y desarrollo comunitario.

Zabalza (2011) especifica que los cambios en educación se producen como efecto de distintos niveles de decisiones de carácter muy jerarquizado: a) el primer nivel afecta a la legislación o normativas que marcan el nuevo marco de referencia. Este primer nivel afecta a cuestiones como la estructura del sistema y su financiación, normativa de acceso y promoción en los estudios, etc.; b) el segundo nivel de toma de decisiones corresponde a las universidades, desde una utopía de autonomía, en el que la mayoría de las decisiones van relacionadas con la financiación de la misma; c) el tercer nivel corresponde a cada uno de los centros académicos (Facultades, Escuelas Técnicas, etc.), y es clave en el desarrollo de la innovación docente, puesto que marca las posibilidades reales o las dificultades para que las cosas varíen en la dirección correcta, y; d) el último nivel de toma de decisiones es el que corresponde al docente.

Así, el desafío que se presenta en la universidad parte necesariamente del cambio de concepción de modelo de docencia (Zabalza, 2011) y en concreto, de metodología docente. Si desde los niveles anteriores (legislación y financiación de las universidades), resulta muy complicado actuar, habrá que hacerlo desde las propias instituciones

y, también, desde las prácticas docentes y su metodología. Un cambio que, sin duda, afecta a cuestiones importantes y determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como:

- El *rol docente*: enseñar no es transmitir información sino generar y gestionar espacios de aprendizaje. El alumnado debe convertirse en un sujeto activo de sus propios aprendizajes; debe participar; discutir; debatir; presentar trabajos; etc. debe convertirse en un aprendiz autónomo. El docente se ha convertido en “mediador” para que los estudiantes adquieran un aprendizaje autónomo. La participación y control del docente debe ser mayor en los primeros años de los estudios universitarios, pero que se va diluyendo posteriormente, puesto que aparecen otras variables importantes que intervienen en el aprendizaje y que afectan directamente al rol del docente: los compañeros, los libros y el propio estudiante y, por ende, la metodología de aula.
- Los cambios en la concepción del *binomio “enseñanza-aprendizaje”*, donde la responsabilidad ya no recae completamente en la figura del docente sino que el aprendizaje y la forma en que éste se produce, atiende a variables como la organización curricular, el clima de trabajo, la cultura institucional, las expectativas y condiciones del futuro profesional, etc.
- Aceptar una nueva concepción del *espacio* dedicado tradicionalmente a la clase-aula. Es posible trabajar en la universidad en aulas sin mobiliario y sin pantalla dónde proyectar una presentación. Es posible aprender trabajando en el suelo y con pinturas, pinceles o tijeras y papel para reciclar.

Estos cambios conectan con la denominada “docencia transdisciplinar” entendida como dialógica, compleja, sensible, integradora, consciente, innovadora, creativa, multidimensional y ética (Cabrerá, y De la Herrán, 2015). Esta concepción de la docencia responde a un proceso vivenciado en el que se parte de una metodología que implica, entre otros aspectos, cuidado, sensibilidad, respeto por las personas que están siendo formadas para que lleguen a ser profesionales competentes. Se requiere pues la integración del *currículum* a través de procedimientos que impliquen interdisciplinariedad y transversalidad.

En esta línea, en el campo de las disciplinas académicas relacionadas con la acción social y educativa, estamos convencidos que la utilización de la creatividad y el arte en todas sus expresiones, integrados en los *curricula*, invita a tejer propuestas innovadoras y creativas que respondan a las crecientes necesidades y expectativas de los colectivos que se encuentran en mayor situación de riesgo y exclusión social. El arte, en todas sus manifestaciones, puede ser el vehículo de acercar la cultura a los ciudadanos, especialmente para aquellos que se encuentran en situaciones de mayor dificultad de acceso a la misma.

En esta línea reivindicamos la línea de la mediación artística, como cruce de distintas disciplinas como son la pedagogía, la educación social, la psicología y el trabajo social, que desarrolla su intervención socioeducativa a través de proyectos artísticos y culturales con personas y grupos en situación de exclusión social y con comunidades vulnerables (Moreno, 2016).

En el ámbito de la educación social, esta mediación artística la entendemos como un *acompañamiento* en el que la creación artística se convierte en una metodología activa (y así queda reflejado a lo largo de este documento) que tiene como objetivo mejorar la vida de las personas implicadas, fomentar la inclusión social, promover la autonomía y desarrollar la cultura de la paz.

4.1. Un modelo para la intervención psicoeducativa de la creatividad

Coincidimos con Betancourt (2007), que educar en creatividad implica partir de la idea de que ésta no se enseña de manera directa sino que se “propicia” enseñando de forma creativa y desarrollando metodologías innovadoras y creativas que favorezcan la horizontalidad y transversalidad. Alfonso-Benlliure (2000) propone un modelo componencial para entender y desarrollar la creatividad a nivel psicoeducativo, sirviendo de referencia también para localizar las potencialidades y limitaciones de los alumnos, tanto a nivel individual como grupal (ver figura 1). La creatividad supone construir un puente entre la situación actual, siempre mejorable, y una situación futura, mejorada y deseada. Tres son los pilares del puente sobre los

que trabajar a nivel educativo para cimentar la creatividad: 1) Conocimientos; 2) Habilidades de pensamiento; 3) Habilidades afectivo-personales.

4.1.1. Acceder a los conocimientos

Los conocimientos son la materia prima de la creatividad pues ésa no puede darse en el vacío. Si la base de conocimientos se encuentra bien nutrida e interrelacionada ser creativo es más probable. Para hacer propuestas originales y adecuadas, es necesario conocer primero el estado de la cuestión, las respuestas convencionales, para después poder ir más allá, desafiar los límites establecidos. Un conocimiento extenso otorga la capacidad de “jugar” libremente con las ideas, combinarlas, saber qué es novedoso y qué es repetido, etc. El pensamiento divergente es imposible sin un almacén de información del que recuperar los datos cuando se afronta una tarea. El pensamiento convergente no es posible sin un grupo de patrones, criterios y referencias con los que analizar y contrastar los problemas y las nuevas ideas.

Este pilar es el de mayor especificidad de dominio a la hora de ser trabajado por los educadores. Aunque el pensamiento analógico ayuda a transferir los conocimientos de un dominio a otro, facilitando las relaciones remotas, en realidad los conocimientos que ponen las bases para el pensamiento creativo de un alumno de económicas son muy diferentes de los que permiten esa creatividad en un alumno de magisterio. Todos los profesores deben contribuir al desarrollo de la creatividad de sus alumnos, comenzando con la tarea de facilitar el acceso a la información relevante en su campo. La forma en la que el alumno acceda al conocimiento determinará la organización, flexibilidad y posibilidades de recuperación de esa información. Aunque no es lo mismo educar creativamente que educar para la creatividad, ésta última se ve claramente beneficiada si se predica con el ejemplo.

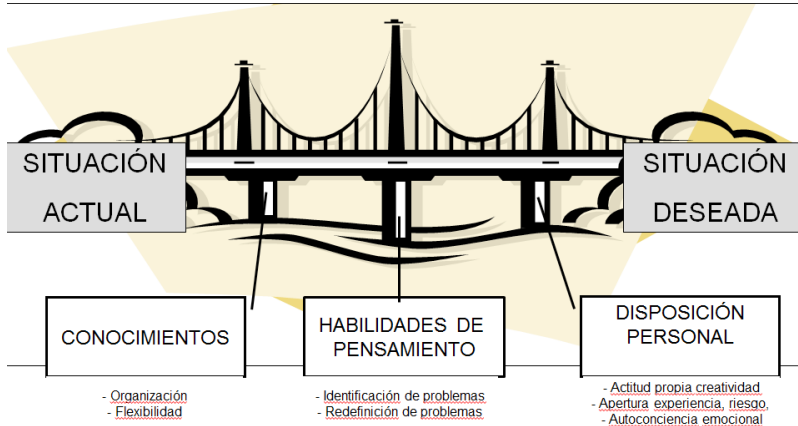


Figura 1: Modelo componencial de la creatividad (Alfonso-Benlliure, 2000)

4.1.2. Entrenar habilidades de pensamiento creativo

Una vez se adquieren los conocimientos básicos, hay que manejarlos de forma que maximicen las probabilidades de dar con ideas inusuales y útiles. La capacidad para combinar conceptos y generar otros más complejos, buscar características similares entre diferentes dominios, o realizar muchas otras actividades que van más allá de la información directamente obtenida estarían entre esas habilidades. Existen habilidades de pensamiento creativo específicas en cada dominio (matemáticas, literatura, danza, pintura, música) pero también algunas con validez transversal. De entre ellas, destacamos fundamentalmente dos: La identificación de problemas y la redefinición.

La *Identificación de problemas* es la habilidad que permite dar con situaciones susceptibles de ser mejoradas (lo que llamamos “problema”). Supone identificar hacia dónde se van a dirigir los esfuerzos creativos, y poner en práctica habilidades analíticas en busca de errores, lagunas, contradicciones, relaciones ocultas, etc. En definitiva, de dar con información que forma parte del problema pero que suele pasar desapercibida. Todo lo que nos rodea fue descubierto o inventado por alguien que puso en práctica su capacidad para identificar un problema, una necesidad y ver cómo satisfacerla (el bolígrafo, las lámparas, el teléfono...). El mundo no está “cerrado” sino “abierto”.

de par en par” para aquellas personas que son capaces de identificar nuevos problemas, nuevos retos (una nueva forma de gestionar los impuestos, una nueva propuesta escénica, una nueva estrategia de marketing, etc.).

En muchas ocasiones la diferencia entre una persona creativa y otra que no ha aprendido a serlo, radica en su forma de procesar la información. Muchas personas “miran” la realidad pero raramente “ven” esa realidad. A la hora de procesar la información, nuestra mente no es una cámara de fotos o vídeo ni nuestra memoria un ordenador. Nuestra mente aporta información al proceso (expectativas, miedos, deseos, necesidades...) al tiempo que elimina mucha otra información que no considera urgente en ese momento. Nuestra mente prefiere trabajar con información “consistente” que con información “verdadera”. Somos agentes activos durante todo el procesamiento de la información, incluida la propia percepción.

La mayor parte de las situaciones de la vida cotidiana son en realidad situaciones abiertas, inconclusas. A nivel educativo, es mucho más factible que los alumnos aprendan a resolver creativamente los problemas cuando se les ha entrenado en la identificación de problemas relevantes en el campo en el que trabajan. Se suele ser más creativo con problemas auto-descubiertos que problemas impuestos. Cuando el proceso creativo comienza con la identificación de una necesidad no satisfecha o una pregunta de investigación formulada por el propio alumno en base a sus inquietudes, es mucho más factible que ese proceso desemboque en un aprendizaje creativo. Los rincones y ambientes de aprendizaje, los proyectos de investigación personalizados o los programas de enriquecimiento para alumnos con altas capacidades están basados en este principio y a él deben sus excelentes resultados educativos.

El pensamiento creador no se queda en la identificación de problemas, en la crítica sin más, sino que los define, los formula y los soluciona. La otra habilidad cognitiva especialmente relevante a nivel transversal es la *Redefinición de problemas*. Se trata de la capacidad para reinterpretar las situaciones basándose en nueva información, en nuevas perspectivas, y la habilidad para buscar y forzar enfoques alternativos. Sternberg y Lubart (1991) la incluyen entre las habilidades de la inteligencia sintética, habilidades que afirman son las más genuinamente creativas.

Los docentes más eficaces a la hora de promover la creatividad son conscientes de la importancia de que sus alumnos no confundan sus representaciones mentales de la realidad con la propia realidad. Les ayudan a entender la complejidad de ésta y a aceptar el carácter inacotable de la misma. La realidad no se amolda a los convencionalismos. Cualquier realidad es potencialmente redefinible dada la inevitable subjetividad de cualquier definición. En realidad, los problemas son construcciones subjetivas creadas al imponer un significado particular en una situación inherentemente equívoca.

Ayudar a ver convencionalismos y desarrollar el hábito de revisar periódicamente la utilidad de los mismos es un modo de proceder de forma creativa y mejorar los entornos educativos. ¿Y si los alumnos de un mismo curso no hicieran lo mismo al mismo tiempo?; ¿Qué pasaría si agrupamos a los alumnos por sus capacidades e intereses en lugar de por su edad?; ¿Y si el mundo universitario y el empresarial tendieran puentes hacia espacios de encuentro?; ¿Y si los alumnos formaran parte de diferentes grupos y cursos en función de la materia?; ¿Y si...?

Las personas que tienen ideas más creativas son aquellas que han aprendido a “romper tendencias rígidas de pensamiento”, utilizando estrategias cognitivas que aumentan las posibilidades de producción y superando los múltiples bloqueos que nos atenazan. Los mecanismos mentales de la creación funcionan rompiendo cadenas, convirtiendo lo extraño en familiar y lo familiar en extraño. La mayor parte de las llamadas técnicas de pensamiento creativo (Brainstorming, Seis Sombreros para pensar, Sinéctica, etc.) tratan de promover la identificación de problemas, la redefinición de éstos o ambas simultáneamente.

4.1.3. Más allá de lo cognitivo...

La creatividad no es sólo una forma de pensar sino también una forma de ser y sentir. El tercer componente de este modelo de intervención, el componente afectivo-personal, incluye variables de personalidad, emocionales y actitudinales, es decir, aquellas características afectivas que tienen una influencia determinante sobre los procesos cognitivos que generan las ideas creativas.

Estas características afectivo-personales son las más dificultosas de trabajar y los cambios como consecuencia de intervenciones educativas se consiguen solo gradualmente. No podemos enseñar formas de ser, pensar o sentir pero podemos diseñar situaciones en las que los alumnos tomen consciencia de sus tendencias de respuesta y cómo afectan a la consecución de sus objetivos. Determinadas características de personalidad ayudan tanto a la hora de dar con ideas interesantes (apertura a la experiencia, perseverancia...) como a la hora de evaluarlas, defenderlas, difundirlas (tolerancia al riesgo, independencia de juicio...). Es importante detectar qué características de personalidad facilitan la expresión creativa de cada alumno y cuáles suponen un muro a derribar.

El autoconocimiento, la autoconsciencia y la expresividad emocionales también ayudan a expresar la propia individualidad a través de los productos creativos. Las emociones aportan energía al proceso creativo y son fuentes de información y originalidad potencial. Reconocer y sentir las emociones, escuchar la información que aportan, canalizarlas y expresarlas de forma personal no solo facilita la creatividad (Russ, 1993) sino que es una práctica vinculada al bienestar personal.

Finalmente, y por encima de todos, el ingrediente afectivo-personal más importante (y que debería ser el primer paso en todo programa de entrenamiento en creatividad) es la actitud que el alumno tiene hacia la propia creatividad. Sin una disposición favorable, de poco sirven los talentos, los conocimientos o las estrategias creativas. La fuerza de las actitudes basadas en creencias implícitas es muy grande. A base de repetir las se convierten en tendencias de pensamiento reflejas que conforman la visión que el alumno tiene de sí mismo. Si el alumno no entiende qué es la creatividad y que es una parte de sí mismo como la personalidad o la inteligencia, jamás será creativo. Tomar consciencia del potencial creativo propio y mantener una actitud abierta hacia la exploración de sus posibilidades es el primer gran paso para que el potencial se traduzca en acciones creativas reales.

En definitiva, estos tres componentes del modelo de creatividad descrito, interactúan entre sí para posibilitar la aparición de la creatividad en entornos educativos. Cualquier intervención que se olvide de uno de ellos estará abocada al fracaso. Los tres son necesarios pero insuficientes por sí solos. Muchas ideas se perderán en los ecos

de nuestra mente si no van acompañadas de la adecuada actitud y disposición temperamental. La motivación y la perseverancia, son fundamentales para superar las vicisitudes del proceso creativo, pero de poco sirven si no hay preparación intelectual y flexibilidad mental. En definitiva, la creatividad es un fenómeno complejo que requiere de un acercamiento coherente cuando hablamos de intervenir en contextos educativos. Solo atendiendo a esa complejidad conseguiremos afrontar con expectativas de éxito el reto de su promoción.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso- Benlliure, V. (2000). *Un análisis de la interacción entre los componentes cognitivo y afectivo-personal de la creatividad*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer. Verlag.
- Amabile, T. (1996) *Creativity in Context*. Boulder: Westview.
- Burch, G. S., Pavelis, C., Hemsley, D. R. y Corr, P. J. (2006). Schizotypy and creativity in visual artists. *British Journal of Psychology*, 97, 177-190.
- Betancourt Morejon, J. (2007). Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas. *línea*], disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-278-6-condicionesnecesarias-para-propiciar-arosferas-creativas>.
- Busse, T. V. y Mansfield, R. S. (1984). Selected personality traits and achievement in male scientists. *The Journal of Psychology*, 116, 117-131.
- Cabrera, J. y De la Herrán, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar, *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 505-526.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five factor inventory (NEOFFI): Professional manual*. Odesa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir: Una Psicología de la Felicidad*. Barcelona. Kairós.
- De la Torre, S. y Violant, V. (2016) (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad*. Archidona: Aljibe
- Dollinger, S. J., Urban, K. K. y James, T. A. (2004). Creativity and openness: Further validation of two creative product measures. *Creativity Research Journal*, 16, 35-47.
- Eysenck, H.J. (1993). Creativity and personality: A theoretical perspective. *Psychological Inquiry*, 4, 147-178.
- Feldhusen, J. F. (1995). Creativity: A knowledge base, metacognitive skills and personality factors. *Journal of Creative Behavior*, 29, 255-268.

- Furnham, A., Crump, J., Batey, M. y Chamorro-Premuzic, T. (2009). Personality and ability predictors of the “Consequences” Test of divergent thinking in a large non-student sample. *Personality and Individual Differences*, 46, 536-540.
- Getzels, J. W. and Csikszentmihalyi (1976) *The creative vision. A longitudinal study of problem finding in art*. New York: J. Willey and Sons.
- Gopnik, A. (2009). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Planeta.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Barcelona. Debate.
- Guilford, J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- John, O. P., Naumann, L. P. y Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. *Handbook of personality. Theory and Research*, 3, 114-158.
- Kandler, C., Riemann, R., Angleitner, A., Spinath, F. M., Borkenau, P. y Penke, L. (2016). The nature of creativity: The roles of genetic factors, personality traits, cognitive abilities, and environmental sources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 230-249. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/pssp0000087>.
- Kaufman, J. C. (2001). The Sylvia Plath effect: Mental illness in eminent creative writers. *Journal of Creative Behavior*, 35, 37-50.
- Kaufman, J. C., y Baer, J. (2005). *The amusement park theory of creativity. Creativity across domains: Faces of the muse*, (pp. 321-328). New York: Psychology Press.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11(2), 191-210.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. En J. C. Kaufman y Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*, (pp. 20-47). New York: Cambridge University Press.
- Leon, S. A., Altmann, L. J., Abrams, L., Gonzalez Rothi, L. J., & Heilman, K. M. (2014). Divergent task performance in older adults: Declarative memory or creative potential? *Creativity Research Journal*, 26, 21-29. doi:10.1080/10400419.2014.873657.
- MacKinnon, D., (1975). IPAR'S contribution to the conceptualization and study of creativity. En Getzels, J. y Taylor, I.A., (Ed.) *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.
- Moreno, A. (2017). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Ciudad: Ediciones Octaedro.
- Pavitra, K. S., Chandrashekar, C. R. y Choudhury, P. (2007). Creativity and mental health: A profile of writers and musicians. *Indian Journal of Psychiatry*, 49, 34-43. doi: <http://dx.doi.org/10.4103/0019-5545.31516>.
- Pérez, M. (2002). La Educación a través del arte en la Educación Social: Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 9, 287-299.

- Prabhu, V., Sutton, C. y Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20, 53-66.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappa*, 42, 205-210.
- Roco, M. (1993). Creative personalities about creative personality in science. *Revue Roumaine de Psychologie*, 37, 27-36.
- Rodríguez, A. (2018). *EducaEmoción: La Escuela del Corazón*. Madrid. Santillana Activa.
- Romo, M., Sanchez-Ruiz, M. J., & Alfonso-Benlliure, V. (2017). Creatividad y personalidad a través de dominios: una revisión crítica. *Anuario de Psicología*, 47(2), 57-69.
- Runco, M. A. y Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 243-267.
- Russ, S. W. (1993). *Affect and creativity*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sánchez-Ruiz, M. J., Hernández-Torrano, D., Pérez-González, J. C., Batey, M. y Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 34, 461-473.
- Santos, M.A. (2016). (Coord.) *Sociedad del conocimiento: aprendiendo en la universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, D.L.
- Shimonaka, Y. y Nakazato, K. (2007). Creativity and factors affecting creative ability in adulthood and old age. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 55, 231-243.
- Solar, M. (2006). Creatividad en las Capacidades Múltiples (Howard Gardner). *Comprender y Evaluar la Creatividad: Un Recurso para Mejorar la Calidad de la Enseñanza*, 1, 31-39.
- Sternberg, R.J y O'Hara L. (1999). Creativity and Intelligence. En Sternberg, R.J. (Ed.) *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. y Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and Paradigms. En Sternberg, R.J. (Ed) *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. NewYork: Freeman.
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 3 (3), 75-98.

CREATIVIDAD E INNOVACIÓN, PROMOVIENDO EL CAMBIO

Irene Verde Peleato¹
M^a Carmen Bellver Moreno²

1. INTRODUCCIÓN

El Parlamento Europeo aprobó declarar 2009 como “Año Europeo de la Creatividad y la Innovación” cuyo objetivo general era respaldar los esfuerzos de los Estados miembros para promover la creatividad por medio del aprendizaje permanente, como motor de la innovación y como factor clave del desarrollo de las competencias personales, laborales, empresariales y sociales de todos los individuos, así como de su bienestar social (Unesco, 2017).

El modelo de vida marcado por la globalización y la vida social virtual nos van adentrando en unos procesos de adaptación rápida, también en la institución universitaria, muchas veces inconscientes, que nos apartan a menudo de nuestro singular camino que no es otro que vivir y ser felices. Hace falta recurrir a la capacidad que tiene el ser humano de pensar cosas nuevas y de implementar dichas ideas de una manera distinta (Ordóñez, 2010). Si bien, sigue habiendo dificultades y limitaciones que acaban por ser condicionantes con los que se convive cotidianamente e impiden que la creatividad y la innovación no sean del todo posibles, si hay una apuesta por trabajar en este sentido porque las organizaciones están demandando profesionales creativos e innovadores.

Algunas estrategias concretas pueden dar luz respecto a cómo empezar a introducir cambios significativos en la institución universitaria en cuanto a construir contextos educativos orientados hacia la promoción de la creatividad y la innovación y, por lo tanto, hacia la facilitación de procesos creativos.

¹ Universitat de València, Dept. Teoría de la Educación; irene.verde@uv.es

² Universitat de València, Dept. Teoría de la Educación; m.carmen.bellver@uv.es

2. CREATIVIDAD E INNOVACIÓN

La manera de enseñar en general que se ofrece en la institución universitaria se encuentra inmersa ante un desafío que requiere de una revolución pedagógica poliédrica. Están surgiendo nuevos modelos que quieren experimentar vías para fomentar el pensamiento divergente como habilidad para hacer conexiones entre campos aparentemente separados y formular nuevas maneras, el razonamiento de vectores múltiples y conclusiones abiertas e inesperadas. Y bajo la categoría de innovación educativa se tiende a aglutinar la pluralidad creciente de enfoques. Así, emerge transversalmente, de estos movimientos, la reivindicación de la capacidad creativa del alumnado a todos los niveles, desde su entrada en la educación infantil hasta que alcanza los estudios superiores. Se sostiene, cada vez, más la convicción de que la creatividad y la innovación son competencias que hay que potenciar en educación y que pueden desarrollarse si se trabajan de la forma adecuada.

La transformación radical que la universidad está atravesando en la actualidad no es de menor alcance que las turbulencias que experimentó en la década de los años sesenta del siglo pasado. Se le exige a la institución universitaria que sea la que lidere, a través de sus facultades de educación, el estandarte para romper las fronteras de lo conocido y transitar hacia enfoques distintos, que requieren capacidad de adaptación a los cambios del contexto, haciendo uso de la creatividad y la innovación con visión de futuro. Hacer este recorrido implica creación y generación de nuevas ideas y conceptos o nuevas asociaciones entre ideas y conceptos existentes que, habitualmente, se encaminan a producir soluciones y sucesos novedosos y originales.

Sin duda, la creatividad y la innovación implican acción. Entender los conceptos es fundamental, pero más importante es saber utilizarlos e incorporarlos como herramientas creativas e innovadoras en la vida cotidiana, tanto personal como profesional (si es que se pueden separar claramente estos dos ámbitos). Sabbagh y Ast (2011) consideran que la diferencia entre creatividad e innovación radica en que la primera suele utilizarse para referirse al acto de producir nuevas ideas, enfoques y acciones, mientras que la segunda se entiende como el proceso de generar y aplicar tales ideas creativas en un contexto específico. La cúspide de la creación es la generación de

ideas, y la de la innovación, la implementación de las ideas. Por lo tanto, la distinción entre estos dos conceptos está entre generación e implementación.

De este modo, creación e innovación son dos conceptos en estrecha relación. Creatividad e innovación, juntas, tienen el poder de transformar organizaciones agonizantes en dinámicas y enérgicas. De ahí que sean dos de los elementos necesarios para favorecer cambios. También en la institución universitaria.

3. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES CREATIVOS E INNOVADORES

“Las organizaciones exitosas del futuro serán aquellas que han pensado que la creatividad es fundamental para liberar todo el potencial de una empresa y de su gente”

(De Bono, 1994).

A pesar de que la creatividad es una palabra constante en los foros sobre educación, expertos en el tema (Amabile, 1983; Sternberg y Lubart, 1997; Alonso Monreal, 2000; Rinaudo y Donolo, 2000; Eli-sondo, Donolo y Rinaudo, 2009) han estudiado las relaciones entre creatividad y educación concluyendo en que todavía es escasa la contribución de la educación en el despliegue de la creatividad de niñas y niños, adolescentes y personas adultas.

Ejemplos flagrantes de infravaloración de la creatividad se encuentran precisamente en las escuelas, donde a veces ésta es desvalorizada e incluso castrada más en la medida que se va ascendiendo de etapa educativa. Marín y de La Torre (1991) apuntan que la creatividad debe considerarse un valor educativo que ha de plantearse en normas legales, proyectos y programaciones. No puede quedar reducida a una palabra de relleno que cruza transversalmente los planes de estudio, sino incorporarse a todas las materias curriculares y traducirse en actividades concretas.

La promoción de ideas y pensamientos creativos parece ser una de las finalidades relevantes para el sistema universitario. Sin embargo, se constata que prácticas educativas comunes no están del todo orientadas hacia el logro de este objetivo general. Investigadores de

diversos países en materia de procesos creativos han subrayado la poca aportación de las universidades en la promoción de la creatividad (Cohen, 1997; Csikszentmihalyi, 1998; Rinaudo y Donolo, 2000; Alencar, 2002; Cheung et al., 2003). Estos y otros autores plantean severas críticas a los sistemas educativos de muchos países y en concreto a la educación superior por su poca contribución al desarrollo de la creatividad. Sin embargo, conviene destacar que en algunos contextos comienzan a generarse propuestas que intentan articular creatividad, innovación y educación, muchas de ellas con importantes resultados. Es el caso de escuelas y universidades en países como Suecia o Singapur donde se enseñan técnicas de pensamiento creativo dentro de los planes de estudio.

Elisondo et al, (2009) sostienen que se están demandando cambios profundos en los sistemas de educación incluida la educación superior, imponiéndose reformas que exigen mucho más que un enfoque lineal en la formación de profesionales. Afortunadamente, están aflorando actitudes de apertura ligadas a una reflexión ética que considera la creatividad y la innovación como ejes determinantes del quehacer educativo. La educación hoy tiene la misión de formar al ser humano tanto para la vida en familia y en comunidad como para el mundo laboral, perpetuando la cultura y transformando la sociedad.

Hubner (2009) apuesta por la formación del recurso humano en el siglo XXI como condición necesaria, aunque no suficiente, para lograr el bienestar de las personas y las comunidades. La capacidad humana de aprender, crear e innovar adquiere una nueva relevancia social. La formación se convierte, así, en la clave principal de la sociedad actual porque se tiene constancia de que una sociedad dispuesta a aprender y hacer frente a los cambios en claves éticas y sostenibles es una sociedad que cuida y desarrolla su capital humano y social. Aprender hoy significa flexibilidad, interacción y una acción colaborativa que impulsa el intercambio dentro de una comunidad o entre comunidades (en el marco de una disciplina, organización, entre organizaciones diferentes, en el trabajo, entre estudiantes, etc.). En este sentido, uno de los potenciales más fuertes con que podemos contar para aprender y mejorar en cualquier ámbito y organización es precisamente el de las otras personas y el capital social que supone las formas que se emplean para compartir y desarrollar conocimiento con “los otros” (Hargreaves, 1996; Carneiro, 2007).

La creatividad, el pensamiento creativo y la capacidad de innovar son relevantes en el proceso de aprendizaje. Impulsar la creatividad y el deseo de trabajar por la innovación en las aulas universitarias no tiene por qué ser un proceso complejo. Se puede optar por empezar por un rediseño alternativo y estimulante del espacio físico o se pueden replantear los tiempos de “sesión de clase” y planificar más momentos de reflexión creativa con las y los estudiantes, etc. Enseñar al alumnado que sus voces creativas importan es un gran paso, quizás el primero que haya de dar en los centros universitarios. En definitiva, hay que estimular la creatividad de verdad, más allá de ser una expresión de cansancio ante la rutina.

4. CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS EDUCATIVOS ORIENTADOS HACIA LA PROMOCIÓN DE LA CREATIVIDAD Y LA INNOVACIÓN

Personas investigadoras en el tema tienen claro que la inteligencia creativa se puede desarrollar en la institución escolar en todas sus etapas. En el caso de la educación superior, la pregunta clave es cómo hacerlo. ¿Cómo se puede potenciar la creatividad en las aulas universitarias? A continuación, se presentan dos ideas concretas huyendo de caer en listas demasiado largas e inasumibles.

4.1. Más trabajo interdisciplinar

La creatividad y la innovación tienen que ver con la formulación y resolución de problemas, la sola consideración de contenidos conceptuales en las guías docentes ofrece al estudiantado pocas herramientas para trabajar en situaciones reales. Así pues, los procedimientos y las estrategias de trabajo de cada área no pueden estar ausentes como contenidos en los planes de estudios universitarios. Las producciones creativas dependen de los conocimientos que la persona posee sobre el área en la que trabaja. Resulta difícil pensar que alguien pueda hacer contribuciones significativas en algún área sin conocer los supuestos conceptuales y procedimentales básicos de la misma. Cabe pues preguntarse por el papel de los contenidos curriculares ya que el conocimiento es uno de los elementos centrales para la generación

de ideas y producciones creativas (Sternberg y Lubart, 1997, 1999; Csikszentmihalyi, 1998; Weisberg, 1999).

Los conocimientos pertenecen a campos determinados cuyas reglas, estructuras y accesibilidad deben comprenderse en el marco de los procesos de construcción científica y cultural propios de cada momento histórico. Los conocimientos no son entidades aisladas ni acabadas, sino que se interrelacionan permanentemente “en espiral” con conocimientos anteriores, con los hallazgos actuales y con los nuevos problemas de investigación de las comunidades científicas. Entendemos que estas características de los campos de conocimiento tienen que ser consideradas en los diseños curriculares de las asignaturas universitarias.

Dillon (2006) argumenta a favor del integracionismo y su vinculación con la creatividad. Según este autor, el integracionismo es un término que engloba conceptos como “inter y multi”-disciplina. Su aplicación en el *currículum* se constata en un principio pedagógico que es la “conexión” cuyo propósito es ofrecer herramientas para facilitar el trabajo integrativo entre diferentes disciplinas o áreas de conocimiento. La interdisciplinariedad facilita la diversidad de perspectivas y conexiones entre ideas de campos disímiles y parecen ofrecer más oportunidad para la creatividad que el reduccionismo y atomismo que predomina en muchos de los programas universitarios. Conocimientos profundos, actualizados y diversos, herramientas para la acción, preguntas, enigmas y problemas parecen ser elementos indispensables en los *curricula* universitarios que pretendan orientarse hacia el estímulo de los pensamientos y las producciones creativas. Así pues, el trabajo a través y entre diversas disciplinas es esencialmente creativo, ya que supone integrar contenidos de dos o más disciplinas para crear algo nuevo. En el diseño integrativo es central el reconocimiento de las tensiones epistemológicas y metodológicas de las disciplinas y los contextos donde estas se desarrollan, entre dichas tensiones se ubica la creatividad.

4.2. Una concepción distinta del contexto áulico

La creatividad y la innovación no sólo se vinculan con variables estrictamente cognitivas. Las emociones y los sentimientos también juegan un papel relevante durante el proceso creativo y deben estar pre-

sentés en el aula. Csikszentmihalyi (1996) marca un hito importante en el estudio de la creatividad indicando que la creatividad opera dentro de un sistema que abarca más que el aspecto cognitivo incluyendo, también, el medio y el contexto. La creatividad, insiste, no se produce en el interior de las personas sino, más bien, en la interacción entre éstas, su pensamiento y el contexto sociocultural en el que se encuentran (Fernández, Eizagirre, Arandía, Ruiz, y Ezeiza, 2012).

Según de la Torre y Violant (2002), el identificador más relevante del proceso didáctico creativo viene marcado por satisfacción, agrado, bienestar como componentes emocionales que comparten tanto el alumnado como el profesorado. Las expectativas, las valoraciones personales y sociales, los intereses y las motivaciones son variables de alta incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, en la promoción de la creatividad estas variables subjetivas y emocionales parecen jugar un papel decisivo en el proceso de despliegue de los potenciales creadores.

La construcción de contextos creativos de enseñanza-aprendizaje implica reconocer que la creatividad incorpora una variedad de procesos (resolución de problemas, pensamiento divergente, pensamiento convergente), una serie de hechos motivacionales y de personalidad (como el autoconcepto, la autoconfianza, la curiosidad, la motivación intrínseca y la flexibilidad) y un conjunto de condicionantes contextuales. En este sentido, Hamel (2012) propone que los contextos educativos sean entornos de pasión, espacios que muestren a las y los estudiantes el placer de pensar, aprender, descubrir y crear, como así también el compromiso y la responsabilidad con que dichas actividades tienen que llevarse a cabo.

La creatividad está relacionada con las posibilidades de formular y resolver cuestiones. La propuesta de Amabile (1996) se centra en construir ambientes perceptiva y cognitivamente estimulantes en los que se desarrollen diferentes talentos y habilidades específicas. La autora sostiene que el autocontrol alcanzado por la libre elección de las tareas y de los métodos conduce sin duda a la creatividad. También es importante la motivación intrínseca hacia el trabajo y la libertad en el manejo del tiempo y de los recursos. Grandes compañías como Pixar, Virgin, Lego, Google o también reconocidas instituciones universitarias del norte de Europa o norteamericanas, recurren a estrategias para inspirar la creatividad y la colaboración en equipo.

Los contextos que fomentan la creatividad tienen en cuenta diseños flexibles de actividades de aprendizaje con propósitos claramente definidos en situaciones concretas de resolución de problemas específicos que promueven la autonomía del estudiantado, la elección de temas e incluso metodologías. Libertad, autorregulación, significatividad, autonomía, diversidad son características de las actividades de aprendizaje que se relacionan estrechamente con la creatividad y amplían las posibilidades de que el alumnado despliegue potencialidades creadoras en el aula.

Las prácticas educativas que tienen en cuenta los intereses del estudiantado promueven la libertad de elección y acción de los mismos y el autocontrol de los aprendizajes (Jeffrey y Craft, 2004; Jeffrey, 2006). Asimismo, es relevante concebir las aulas como un entorno especial en donde se entrecruzan un conjunto de condicionantes que determinan las relaciones que en estos espacios se establecen. El clima de la clase, las percepciones y expectativas mutuas, las emociones y los sentimientos, cuestiones no siempre tenidas en cuenta y valoradas en las aulas universitarias parecen ser también determinantes a la hora de expresarse, participar y exponer ideas, pensamientos y producciones alternativas.

Lamentablemente, motivación, interés, pasión, placer, son palabras que no surgen fácilmente a la hora de definir algunos contextos educativos y quizás menos aún la educación superior (Mon, 2008). Sin embargo, son palabras que estrechamente se relacionan con la construcción de conocimientos en general y con la creatividad y la innovación en particular.

5. DOCENTES: MODELOS CREATIVOS

El papel del docente es central en la promoción de la creatividad, tanto por su estilo de enseñanza, sus propuestas pedagógicas como también por los modelos que ofrece. Es decir, y tal como plantean Sternberg y Lubart (1997), el mejor modo de fomentar la creatividad es proporcionar modelos de rol creativo.

“... las cosas más importantes son a menudo aquellas que no se enseñan directamente (...) no podemos prescribir ninguna asignatura o conjunto de ejer-

cicios que les ayuden más que el hecho de que nosotros mismos seamos un modelo de papel creativo” (p. 304).

La contribución de la figura docente a la creatividad de sus estudiantes parece ir mucho más allá de las propuestas pedagógicas explícitas que realiza. Formas de concebir (concepciones sobre la ciencia, el método científico, los avances, la ética, etc.) y tratar (cuestionar, refutar, ofrecer distintos puntos de vista) los contenidos (teorías, metodologías y actitudes), maneras de actuar en la clase, valor que se le asigna a las ideas de las y los estudiantes, rasgos personales (apertura a la experiencia, perseverancia, asunción de riesgos, tolerancia a la ambigüedad, voluntad, etc.) entre otras cuestiones, parecen incidir más en la creatividad de los alumnos que los ejercicios creativos. Además, es central, como en cualquier ámbito, la pasión y el placer que se demuestra en lo que se hace, esto también resulta estimulante para la creatividad, la propia. La figura docente puede favorecer o inhibir la creatividad del estudiantado a partir de lo que hace, pero también de lo que no hace, de lo que dice y también de lo que calla, de lo que siente y de lo que demuestra, a partir de cómo es y de cómo quiere que sean sus estudiantes (Hargreaves, 1994).

Sternberg y Lubart (1997) destacan la importancia de ofrecer al alumnado modelos de rol creativo, es decir que la persona docente demuestre conductas y modos de formulación y resolución de problemas característicos de las personas creativas. Además, señala la relevancia de que los docentes estimulen a los alumnos a cuestionar las asunciones o verdades, a tolerar a la ambigüedad, a asumir riesgos sensibles y a perseverar ante los obstáculos. De la Torre y Violant (2002) aluden a las características del profesorado creativo e innovador que posee una disposición flexible hacia las personas, las decisiones y los acontecimientos y están abiertos a los cambios. Además, en cuanto a su capacidad y conocimiento, dispone de una percepción rica en matices, puede relacionar distintas ideas, hechos y experiencias. Las y los docentes creativos también demuestran una serie de habilidades tales como: inducir a los sujetos para que se sensibilicen a los problemas, promover el aprendizaje por descubrimiento, crear un clima de seguridad, estimular procesos y preguntas divergentes, aplicar técnicas creativas, entre otras.

En el contexto universitario, el papel de las y los docentes en la creatividad va más allá de las estrategias didácticas que utilizan en el contexto del aula. El rol central de la figura docente es como representante de ámbitos especializados. Establecer relaciones significativas con personas que forman parte de los ámbitos especializados es, según Csikszentmihalyi (1998), uno de los elementos determinantes del proceso creativo. Los docentes, potenciales facilitadores de contactos con otros miembros de los ámbitos especializados, pueden favorecer el despliegue de las potencialidades creadoras del estudiantado y estimular hacia la adquisición y construcción de nuevos conocimientos. Es por ello que se deben propiciar las relaciones entre docentes y estudiantes no solo en actividades académicas sino en propuestas extra-académicas como las acciones de investigación, colaboración en docencia y extensión en las que puede participar el estudiantado. En el marco de estas actividades, las interacciones entre docentes-estudiantes pueden cobrar un papel significativo tanto para el aprendizaje como para la creatividad, ya que serían para los estudiantes oportunidades de ingresar en ambientes específicos y desempeñar actividades concretas de futuro rol profesional orientados por docentes especializados.

6. ESTRATEGIAS QUE FACILITAN EL PROCESO CREATIVO

Ponti y Langa (2013), recogen en su obra siete estrategias que facilitan el proceso creativo y, por ende, la innovación. Si bien estas estrategias están mucho más experimentadas en el mundo empresarial, conviene tenerlas en cuenta para transferirlas al contexto educativo porque, en definitiva, se reducen a cuestiones muy simples pero que promueven cambios significativos en la manera en que funcionan las instituciones escolares, incluida la universidad, como organizaciones que son.

Todas estas estrategias vienen a incidir en aspectos que, de maneras diferentes, han estado presentes en la pedagogía durante muchos años y en diferentes teorías. Conceptos como el autoconcepto-autoestima, la interacción entre iguales, el trabajo cooperativo, la motivación o el factor emocional como condicionantes del aprendizaje

quedan reflejados de una manera novedosa en estas estrategias que a continuación se exponen:

6.1. “Perderse en el tiempo”: Pensar Zen

La presión de tiempo es un permanente en nuestras vidas. El reloj y los plazos nos esclavizan haciéndonos víctimas de las prisas y adictos a la inmediatez. La expresión “perder el tiempo” tiene demasiadas connotaciones negativas (Redorta, 2018). Sin embargo, “perderse en el tiempo” es una acción aliada de los procesos creativos. Sin tiempo para pensar difícilmente se puede ser una persona creativa ni tener la capacidad de innovar. Dejándose llevar por la rutina, también es más que probable acabar haciendo lo de siempre. La creatividad y la capacidad de innovar requieren de espacios de reflexión, de conexión con el mundo interior. Las personas razonablemente creativas construyen espacios en su vida que favorecen la expansión de la mente creadora. Saber crear estos espacios y ese tiempo de reflexión es una práctica inteligente, además de muy saludable,

Autores como Rock, Siegel, Poelmans y Payne (2012) proponen la “dieta mental” que consiste en un conjunto de propuestas que aseguran una reducción de los niveles de estrés y sensación de colapso que, habitualmente, el ser humano siente como fruto de las excesivas demandas externas, aparte de las internas. Estos autores proponen una combinación de actividades para conseguir lo que se llama tiempo de conexión o la experiencia de fluir como estado emocional positivo (Csikszentmihályi, 1998), a partir de la que la persona está preparada para afrontar cualquier actividad de forma plena. Son actividades muy conocidas y de sentido común. Se trata de ponerlas en práctica de una forma decidida, regular y programada distribuyendo el total del tiempo del día en seis porciones equilibradas: tiempo relacionado con la actividad física, tiempo para dormir, tiempo de recreo, tiempo para el juego, tiempo para enfocarse en cuestiones profesionales y tiempo para la reflexión, meditación (Ponti y Langa, 2013).

En esta línea, Honoré (2004) recoge en su obra el sobrevalorado culto a la velocidad, que afirma se está convirtiendo en el estándar social de todo el mundo y analiza un enfoque innovador que ha surgido en contra como el *slow movement* o corriente cultural que promueve pausar las actividades humanas. La propuesta es tomar el control del

tiempo en vez de someterse a su tiranía, dando prioridad a las actividades que redundan en el desarrollo de las personas, encontrando un equilibrio entre la utilización de la tecnología orientada al ahorro del tiempo y el tomándose el tiempo necesario para disfrutar de actividades como pasear o socializar.

Parar, conectar pensar, fluir... más lentamente. También en la universidad.

6.2. *¿Qué pasaría si...?: Pensar “Po”*

Es una palabra muy utilizada en pensamiento creativo. Edward de Bono (1967), acuñó el término *provocative operation* que significa “operación provocativa” y plantea que si se quiere ser una persona creativa hay que aprender a desafiar los convencionalismos adheridos a lo que nos rodea. De Bono propone ser personas provocativas en la forma de pensar y de plantearse la realidad. *Po* significa preguntarse constantemente cosas, desafiar lo que parece obvio, intentar ver de qué manera las cosas podrían ser distintas, etc.

Foucault (1966), decía que todo su trabajo giraba en torno a una sola pregunta: ¿cómo las cosas podrían ser de otra manera? o adoptar nuevas miradas para que las cosas puedan ser diferentes. Una variante de las provocaciones son las preguntas fantásticas. A través de ellas se nos plantea “¿qué pasaría si...?” en cualquier ámbito de nuestra actividad creativa. Un mago de esta técnica fue el lingüista Gianni Rodari para quien la conjugación de dos términos lo suficientemente alejados semánticamente entre sí obliga a cada uno de ellos a moverse en un terreno resbaladizo donde se desdibujan sus límites y pasan a constituirse en nuevos términos con una nueva dimensión. La propuesta de este autor es la creación de historias a partir de binomios fantásticos combinando lo que no parece combinable. ¿Qué pasaría si en los estudios universitarios se juntasen dos materias, inicialmente, difíciles de ser compatibles?

Otra cuestión que plantea esta estrategia es que “para innovar hay que desafiar el *statu quo*”, el poder establecido y la forma habitual de hacer las cosas. Muchas organizaciones reconocidas mundialmente como innovadoras han experimentado que, para seguir siéndolo, deben impulsar formas estructuradas de desafiar los propios conven-

cionalismos más profundos. Escuelas, universidades, negocios con ánimo de lucro, organismos no gubernamentales, etc. funcionan como jerarquías, burocracias que poco tienen que ver con el espíritu crítico y de comunicación multidireccional que necesitan las organizaciones para innovar. Así pues, invitamos a pensar ¿qué pasaría si se desafiase muchos de los convencionalismos en los que vive inmersa la organización universitaria?

6.3. La magia de la co-creación: Pensar Open

La creatividad necesita espacios íntimos, como ya se ha quedado expuesto en la primera estrategia, pero también de interacción. Pensar *open* se refiere a tender puentes de diálogo entre diferentes realidades, abrir los conceptos a mundos distintos al nuestro. Es difícil que una organización o persona tengan, por sí solas, una idea. Las relaciones y el *networking*³ pueden mejorar muchísimo una idea embrionaria. Esta estrategia conocida como *Open innovation* tiene su origen en un profesor de la universidad de Berkeley, Chesbrough y se resume en que se pueden encontrar mejores ideas si se mira con ojos inteligentes alrededor y si se es capaz de incorporar talento ajeno a los proyectos propios (Chesbrough y Garman, 2009). En definitiva, pensar open es una actitud que supone de pasar de ser personas cerradas a personas entrelazadas y conectadas con el entorno. La innovación nace de la habilidad para combinar presentimientos (que, a veces, tienen dos personas o equipos de trabajo en lugares diferentes y tan solo hace falta conectarlos).

Una de las claves de pensar de forma abierta es “saber escuchar”. La creatividad está estrechamente vinculada a la habilidad de la escucha activa y no tanto a la escucha selectiva que es la más practicada

³ *Networking* término utilizado mayormente en el mundo de los negocios para hacer referencia a una actividad socioeconómica en la que profesionales y emprendedores se reúnen para formar relaciones empresariales, crear y desarrollar oportunidades de negocio, compartir información y buscar clientes potenciales. Durante las últimas décadas del siglo XX, el concepto de *networking* se ha relacionado con herramientas que facilitan el camino hacia el éxito y, actualmente, su significado se ha expandido más allá de sus raíces originales como práctica de negocios, hasta alcanzar otros terrenos como el científico o el doméstico. Quizás en el educativo aún falte trabajarlo.

por los seres humanos y que se reduce a integrar solo lo que interesa o conviene para beneficio propio. Previamente, en otro apartado, se ha insistido en que la creación proviene de la integración de ideas diferentes, incluso opuestas. Expertos de la Universidad de Harvard han demostrado que muchas personas son más innovadoras precisamente porque tienen el hábito de rodearse en todo momento de gente con la que debatir y dialogar sobre sus obsesiones creativas y, por lo tanto, las organizaciones en las que trabajan se tornan también más innovadoras (Dyer, Gregensen y Clayton, 2012).

Las personas estamos dotadas fisiológicamente de neuronas espejo, que se activan cuando un animal o persona se mueve de la misma manera que observa cómo la ejecuta un congénere suyo. Nuestras neuronas imitan a modo de reflejo la acción del otro (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). La neurociencia ha explicado que éstas células neuronales tienen una función importante en las capacidades cognitivas ligadas a la vida social. La imitación de movimientos, gestos, tono de voz, etc. nos acercan a las otras personas y nos hacen crear la relación o *rapport* que facilita la comunicación humana. Comunicar no es sólo hablar, es mucho más. La comunicación, la forma de comunicarnos establece el tipo de relación con los demás. Como seres relacionales, siempre dependemos, de alguna manera, de la comunicación con nuestros semejantes.

6.4. Aprender a trabajar en equipos creativos: Pensar Flow

Pensar *Flow* es aprender a trabajar en equipo con personas que se escuchan y trabajan de manera conjunta de forma creativa para conseguir resultados. El espíritu *Flow* busca cambiar personas aisladas por un equipo creativo de alto rendimiento.

Acudir en un libro académico a los monjes budistas tibetanos puede parecer poco serio o científico pero, precisamente, porque nos ocupa el tema de la creatividad, nos tomamos la libertad de romper con el convencionalismo que supone lo correctamente aceptado en la literatura académica —muchas veces demasiado alejada de la vida real—. Coinciden los monjes del Tíbet que los grandes venenos para la vida son (el enganche, el enojo, los celos, la ignorancia y el orgullo).

En el terreno de la creatividad, estos venenos son: el ego, la autocrítica y los juicios prematuros. En primer lugar, sustituir el ego por la escucha de la que ya se ha hablado en otra estrategia y reemplazar la envidia y los celos tan característicos de la especie humana por la compasión y la comprensión hacia el otro. En segundo lugar, sustituir la autocrítica, el miedo al ridículo o a pensar de una manera auténtica por confianza y valentía. Lo que, sin duda, implica vencer resistencias y desinhibirse mentalmente. Por último, el tercer veneno es el juicio prematuro. En el momento de euforia creativa de un equipo de personas es habitual que alguien intente romper el entusiasmo de una nueva idea haciendo una crítica. Criticar las ideas cuando surgen es bastante común y se convierte en una de las prácticas más peligrosas contra la creatividad. Es en el momento de euforia cuando el equipo debe desarrollar la idea-sueño en profundidad.

La creatividad tiene mucho con la pedagogía del juego (Froebel, 1913; Montessori, 1936; Huizinga, 1972; Vigotsky, 1978) en sus múltiples técnicas creativas (Michalko, 2006). Quizás muchas personas adultas han dejado de ser imaginativas y creativas porque han dejado de permitirse jugar. Los más pequeños, cuando juegan, están en un estado de desinhibición cognitiva que permite cualquier idea, por absurda que parezca, forme parte del juego. Basta con observar y escuchar, detenidamente, el juego de las niñas y niños para observar que hacen un uso ilimitado de recursos imaginativos.

Contrariamente a los miedos, prejuicios y otras limitaciones con las que se suele iniciar una sesión que requiera creatividad, debe primar lo que De Bono (2006) llamó pensamiento lateral o pensamiento “salvaje”, también en las aulas universitarias. Gray, Brown y Macanuso (2012), proponen dividir cualquier sesión creativa en tres partes diferenciadas: divergencia, exploración y convergencia con el fin de generar grandes cantidades de ideas, explorarlas y, finalmente, seleccionar las mejores. Proponen estos autores que los equipos creativos se compongan entre 6 y 12 participantes.

- Divergencia corresponde a la fase de proponer ideas por locas que parezcan, hacer presentimientos, proponer provocaciones, realizar preguntas, etc. Es una fase clave en el proceso creativo para que los resultados sean satisfactorios. Hay que definir bien el reto creativo, formularlo en forma de pregunta, incor-

porar contenidos emocionales y que resulte atractivo para las personas participantes.

- Exploración que supone sentir curiosidad por las ideas hasta ahora expresadas en el equipo creativo y diseccionarlas para ver si pueden funcionar o no. Analizarlas con actitud positiva. Es el momento en el que los participantes pueden preguntar cosas o pedir explicaciones sobre las ideas que han surgido.
- Convergencia se presenta como movimiento opuesto a la divergencia y su objetivo es cerrar el proceso creativo y ofrecer resultados. Significa selección, decisiones, etc. En este ejercicio vuelve a hacerse presente la lógica y el análisis. Se trata de hacer tangible la idea. Hacer real lo que hasta ahora es solo un concepto.

6.5. Sin emociones no hay innovación: Sentir EMO

Dejamos por un momento las estrategias relacionadas con el pensar para pasar a las de sentir. Las personas somos seres emocionales. Contrariamente a lo que se nos ha hecho creer, somos irracionales. Sentir y experimentar emocionalmente una idea es tan importante como reconocerla y estructurarla racionalmente. Lejos de vincular la innovación con la tecnología y con procesos sofisticados, innovar significa emocionar.

Si se quiere demostrar inteligencia creativa a través de las emociones y las experiencias, quizás haya que plantearse, cada quién desde su profesión, de qué manera como profesional ¿puede transformar su trabajo en una propuesta de valor emocional y experiencial?

Las personas acostumbramos a hacer las cosas de una determinada manera y nos cuesta mucho adquirir hábitos nuevos. Esto es fundamental para desarrollar una inteligencia creativa basada en el concepto de sentir Emo. Es cierto que, en muchas ocasiones, las emociones están dormidas porque no se nos ha enseñado a hacerlas nuestras a aceptarlas y utilizarlas como herramientas de transmisión de ideas y de creatividad.

En educación, se aprende mucho incorporando experiencias emocionales a las clases magistrales.

6.6. *La pasión interna: Sentir Happy*

Sentir *happy* se refiere a la motivación intrínseca. Una de las tesis más conocidas del sociólogo francés Baudrillard (1981) es que en el mundo posmoderno no hay realidad, sino simulacro de la realidad, una suerte de realidad virtual creada por los medios de comunicación. En un mundo en el que por ejemplo la publicidad se hace más real que la propia realidad, hay que encontrar caminos, y la creatividad es uno, que permitan a las personas conectarse de nuevo con sus pasiones internas. Sin altas dosis de motivación es difícil que fluya la creatividad.

Robinson (2009), en su obra sostiene que todas las personas tienen un “elemento” o estado de nirvana creativo. Cuando se realizan actividades para las que se tiene dotación y que agradan, se entra en la propia zona creativa, nadando en un elemento que hace que la persona sea creativa e innovadora de forma automática. La clave está en aprender a pensar de forma diferente para alcanzar “el elemento” empezando por cuestionarse aquellas capacidades que de por sí se dan por sentado. Para ello, hay que añadir a los cinco sentidos que ya existen un sexto: la *intuición*. Y junto con la intuición tener muy en cuenta estos otros cuatro sentidos: el *sentido de la temperatura*, el *sentido del dolor*, el *sentido vestibular* (equilibrio y aceleración) y el *sentido kinésico* (percepción de las partes del cuerpo). Tomando conciencia de estos sentidos y añadiéndolos a los que ya se poseen, se tiene una mayor predisposición para reformular una pregunta clave para encontrar el Elemento. Se trata de cambiar la pregunta ¿Cómo soy de inteligente? por esta otra *¿De qué modo soy inteligente?*

Las organizaciones, incluida la universidad, han de focalizarse en construir entornos de pasión (Hamel, 2012) en vez de dejarse caer en entornos de rutina y aburrimiento porque la innovación y la voluntad de cambio son productos de la pasión. La fuerza del entorno es facilitadora de la creatividad y la innovación, o dicho de otra manera, cuando alrededor hay ganas de hacer cosas, esas ganas se contagian.

6.7. Colaboración inteligente: Pensar TEAM

Al hilo de lo expuesto en el apartado anterior, las relaciones personales impactan de manera muy concreta y relevante en el bienestar y la felicidad y en la creatividad.

La realidad demuestra que las personas tendemos más a competir que a colaborar. En el proceso creativo se hace necesario abandonar hábitos de enfrentamiento y mentalidades de ganar-perder por estructuras mentales basadas en la colaboración para ganar-ganar. Esto exige desarrollar un nuevo paradigma que no es otro que el de la cooperación y la colaboración. Saber pensar en términos de ganar-ganar es esencial para el desarrollo de la inteligencia creativa. La innovación requiere la creación de sinergias y de mecanismos de cooperación y se fundamenta en un pensamiento basado en la reciprocidad (juntas las personas hacen más que separadas) y en la abundancia (habrá mayor recompensa porque se crearán ideas más brillantes con la ayuda de todas las partes implicadas). La colaboración consiste en saber escucharse el uno al otro y entender que puede haber formas muy diferentes de entender una idea, un hecho.

La receta pues, conseguir deshacerse del ego y fundirse con los demás para conseguir hacer realidad ideas y proyectos que merezcan la pena. Hoy, el trabajo de investigación, propio de las universidades no se concibe si no es creando sinergias en equipo.

7. LA INNOVACIÓN DESDE LA CREATIVIDAD Y EL ARTE EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

Desde el curso académico 2016/17 un grupo de profesores y profesoras de la Universitat de València, hemos estado involucrados en desarrollar diversos proyectos de innovación y creatividad en el Grado de Educación Social, coordinados por la profesora M^a Carmen Bellver Moreno. El principal impulso de esta iniciativa parte de entender que el alumnado de este grado universitario, en los cuatro años de formación, debe formarse para desarrollar su actividad en la comunidad social, abarcando diferentes ámbitos que incluyen desde la infancia hasta la mal denominada “tercera edad” a través de centros de

menores, centros naturales de ocio y tiempo libre, escuelas de adultos, prisiones, residencias, centros de día, instituciones comunitarias dedicadas a la prevención y a la reinserción de personas drogodependientes, etc.; para lo que era necesario que utilizar metodologías prácticas centradas en la realidad y reivindicar la creatividad como competencia para lograr aprendizaje y transformar la realidad social. En las instituciones universitarias, durante demasiado tiempo se ha centrado el proceso de enseñanza-aprendizaje en pensar y aprender a través del lenguaje verbal o escrito cuando el lenguaje icónico o artístico también son excelentes recursos didácticos. El cine, el cómic, la fotografía, el teatro o el trabajo manual, entre otros son capaces de potenciar, tanto la sensibilidad, por medio de la capacidad de observación y percepción, como la creatividad, a través de la reflexión, la asociación de ideas y el estímulo hacia nuevas formas de pensamiento, y también la dimensión expresiva, mediante la exteriorización de emociones y sentimientos.

Así, “Educar a través del arte o, lo que es lo mismo, utilizar las artes en las estrategias educativas para intentar conseguir metas supraeducativas no exclusivamente técnicas, que tienen que ver con la mejora de la calidad de vida de las personas” (Pérez Muñoz, 2002, p.290) es una reivindicación que viene haciendo un grupo de docentes y gran parte del alumnado de la titulación de Educación Social en la Universidad de Valencia. Reivindicación que lleva implícita una demanda de espacios más adecuados para trabajar desde metodologías centradas en el alumnado y desde un planteamiento del aula como taller/espacio de construcción en el que, en muchas ocasiones, sobran las mesas y las sillas y faltan materiales más vinculados a la expresión artística. la creatividad ha quedado relegada de las aulas universitarias.

Como ya se ha especificado anteriormente, desde el curso escolar 2016/17, se han desarrollado tres proyectos de innovación educativa centrada en la creatividad y arte en la intervención socioeducativa. Los principios que han estado en la base de este Trabajo conjunto del profesorado recoge gran parte de los anteriormente desarrollados en este capítulos: a) trabajo en equipo; b) establecer líneas “open” es decir, abrir nuevos ámbitos de introducción compleja en el ámbito universitario, como es la creatividad y c) trabajo coordinado desde distintas asignaturas del grado de educación social.

El primer proyecto titulado “La creatividad e innovación como herramienta de transformación social y mejora educativa” con referencia, UV-SFPIE_RMD16-519821, y desarrollado en el curso escolar 2016/17, nace con la finalidad de incorporar la creatividad y arte en sus distintas dimensiones (música, teatro, cine, etc.), en la metodología docente del grado de Educación Social, puesto que son herramientas para la acción social vinculadas a la cultura. Destacar que en la titulación de Educación Social existen antecedentes aislados de diversas actuaciones puntuales relacionadas con el teatro, el cine, o la danza etc. en las que se han venido implicando tanto el profesorado como el alumnado del grado. Con esta propuesta se pretendía dar un paso más, puesto que el objetivo final del presente proyecto persigue que dentro de las metodologías docentes de distintas asignaturas del grado de Educación Social, se incorporen recursos educativos que desarrollen los elementos curriculares potenciando la competencia creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado y aunar estas iniciativas. La investigación ha demostrado que no hay una metodología exclusiva para trabajar en las aulas universitarias, y que hay diversas y diferentes maneras de entender qué quiere decir educar y cómo recrear esta práctica, día a día, en las facultades, lo que exige al colectivo docente desplegar nuevas estrategias de enseñanza más de acuerdo con lo que las instituciones que esperan al alumnado egresado demandan en la actualidad.

De forma esquemática, el proyecto se ha llevado a cabo en dos fases. La primera fase del proyecto pretende desarrollar, en distintas asignaturas de la titulación de Grado en Educación Social, unos talleres como puede observarse en la tabla 1, dentro de la planificación de las guías docentes de cada una de las asignaturas implicadas.

Tabla 1. Talleres del proyecto de innovación “La creatividad e innovación como herramienta de transformación social y mejora educativa” curso 2016-17

GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL		
ASIGNATURA	CURSO	TALLER
PEDAGOGÍA SOCIAL	1º curso	TALLER: LAS FALLAS COMO RECURSO CREATIVO
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	1º curso	TALLER DE CÓMICS
EDUCACIÓN SOCIAL COMPARADA	2º curso	TALLER: CICLO DE CINE
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN PROCESOS DE DESADAPTACIÓN SOCIAL	3er curso	TALLER: ARTE Y EXCLUSIÓN SOCIAL
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS E INSTITUCIONES SOCIOEDUCATIVAS	3er curso	TALLER: EVALUANDO LA CREATIVIDAD
POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	3er curso	TALLER DE FOTOGRAFÍA: LA CIUDAD COMO ESPACIO EDUCADOR
PROGRAMAS DE ACCIÓN SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVA	3er curso	TALLER DEL HUMOR

Fuente: Elaboración propia

La segunda fase se ha centrado en la celebración el 4 de mayo de 2017 de la I Jornada “Expres-arTE” en la que se invitó a todo el alumnado y profesorado del Grado a participar de un día de trabajo fuera de las aulas planteado desde el juego y el arte como ejes principales de la jornada. Se presentaron talleres de relatos cortos con la técnica de sombras chinescas y, posteriormente, se realizó una gymkana con diferentes postas en las que hubo presentaciones audiovisuales realizadas por el propio alumnado, juegos de simulación, dilemas morales, exposición de cómics y fotografías para la sensibilización y la posterior reflexión. La jornada terminó con una actividad “Siente-Te” de expresión artística y libre cuya finalidad era la creación conjunta de un mural gigante pintando con pintura de dedos.

Los resultados extraídos de la evaluación cualitativa del proyecto, a partir de lo que los propios docentes implicados en el proyecto han expresado, nos conduce a subrayar la experiencia como satisfactoria y a la necesidad de seguir trabajando en esta línea porque, como queda demostrado por la investigación, el arte, en todas sus manifesta-

ciones es un recurso terapéutico y, también, un mecanismo propulsor de inclusión social (Sáez, Escarbajal y García, 2001). El arte pone en comunicación a las personas de una manera empática.

Este proyecto de innovación, por una parte ha impulsado un trabajo en equipo del profesorado implicado, esta labor constante de cooperación, ha dado mayor coherencia al grado en su conjunto que el alumnado ha valorado de forma muy positiva el proyecto y además, desde otras asignaturas del grado se han dinamizado la implantación de estrategias que vinculan arte y educación social, aportando creatividad en el trabajo del educador social, que muchas veces es necesaria a la hora de buscar soluciones alternativas que suplan las carencias de recursos.

En cuanto al desarrollo de las competencias propias del educador social desarrollar la creatividad, ha permitido adquirir y desarrollar un buen número de competencias “transversales” de la titulación (G7. “Resolución de problemas y toma de decisiones”; G9. “Capacidad de trabajo en equipos multi e interdisciplinarios”; G11. “Reconocimiento y respeto a la diversidad y fomento de la interculturalidad”; etc.).

A partir de esta valoración positiva, tanto del alumnado como del profesorado, durante el curso escolar 2017/18 hemos continuado trabajando en la línea de la creatividad, centrándonos en el ámbito de las emociones, concretamente mediante el proyecto de innovación desarrollado: *Creatividad, arte, y emoción: PROYECTO”EMoCIoN-ArTE”*, (UV-SFPIE_GER17-589296) dentro de la modalidad de Grupos Estables y Redes de Innovación Continua. La finalidad de este proyecto era formar educadores sociales *emocionalmente inteligentes* (es decir que sea capaz de reconocer y manejar sus propias emociones” y competentes *formadores/educadores socio-emocionales* en el desarrollo de su labor profesional trabajándolas de forma sistemática.

Se desarrollaron dos líneas fundamentales: a) la formación del profesorado del Grado de Educación Social en el ámbito de las emociones con la finalidad de aportar estrategias y herramientas de reconocimiento y manejo de las propias emociones; y b) Celebración de la II Jornada de Creatividad centrada en el uso de la creatividad para el desarrollo y gestión de las emociones, en la que participaron tanto profesorado como alumnado del grado de educación social.

El tercer proyecto desarrollado durante el curso escolar 2018/19, “Creatividad, socioeducativa” (UV-SFPIE_GER18-850224) que ha culminado en la presente publicación en la que se presentan diversas estrategias de artes plásticas y escénicas aplicadas en la intervención educativa y social, que pueda ser utilizado como modelo de trabajo para educadores, profesores y alumnado.

8. CONSIDERACIONES FINALES

No cabe duda que la creatividad es una temática de relevancia social, cultural y educativa. Hay cierto consenso general sobre la necesidad de crear y consolidar contextos sociales, educativos y comunitarios que promuevan procesos creativos.

El desarrollo de la inteligencia creativa supone la integración de muchas facultades mentales (imaginación, fantasía, memoria, reconocimiento cognitivo, desinhibición cognitiva, etc.) que acaba por dar alas para innovar. Es clave romper las creencias negativas respecto a la capacidad de ser más creativos. NO hay personas “no creativas”, solo hay personas que han sido limitadas durante su vida en la familia, en la escuela, en la universidad, en los entornos laborales y que han acabado por no reconocerse como seres potencialmente creativos. No cabe duda de que necesitamos un mundo donde haya mucha más gente innovadora, sin miedo a romper límites y de rebasar aparentes barreras.

Así pues, el hecho de que haya personas más creativas se debe a la combinación de varios hechos vitales y al impacto que éstos han tenido sobre las creencias y las conductas de cada persona. Si una persona recibe una educación (en casa y en la institución escolar) que pone el acento en la libertad (no exenta de cierta disciplina), el poder equivocarse sin represalias, el cultivo de la imaginación y la fantasía, la experimentación constante, el diálogo constructivo con personas que piensan diferente, etc. Con toda seguridad que esa persona tendrá más posibilidades de convertirse en una persona creativa. Si, además, identifica sus pasiones vitales y las vincula con su desarrollo profesional es muy probable que pueda verter todo el potencial creativo en una idea o proyecto específicos.

No hay personas creativas *per se*. Se puede tener una disposición genética a determinadas habilidades (artísticas, lingüísticas, musicales, matemáticas, etc.) pero la creatividad es mucho más que eso y depende de muchos factores, a veces, difíciles de acotar y controlar. El entorno por ejemplo es clave. Vivir, aprender y trabajar en un entorno facilitador de la creatividad puede ser la palanca para empujar las potencialidades de una persona. Por otra parte, hay que considerar también aspectos emocionales y de estructura de la personalidad. Los miedos, normalmente, bloquean la inteligencia creativa. Se puede ser una persona más extrovertida o más introvertida, pero la personalidad creativa siempre necesita de una chispa de inconformismo. Personas que han sido grandes creadoras han sido normalmente personas inquietas, diferentes, contestatarias, rebeldes, etc.

En otro orden de cosas, se debe hacer referencia al juego como base de todo un proceso imaginativo y, por extensión, creativo. El juego supone una relajación importante de los centros de decisión cognitivos. En el juego la niña y el niño convierten un charco de agua en un inmenso mar o un escarabajo en un dinosaurio. En este “como si” radica el secreto de la creatividad. Las personas adultas hemos perdido gran parte de esta habilidad. Dejándonos influenciar demasiado por lo que sabemos, por lo que es posible, por los problemas, etc. Y esto provoca dificultades para ser personas creativas a medida que se avanza en edad. Además, hemos ido dejando perder la capacidad para jugar con otras personas. Cuando se nos pide ser creativos en equipo nos asaltan muchos miedos del tipo hacer el ridículo o que no nos tomen en serio. A tiempo estamos de recuperar el juego en los centros escolares y laborales.

Un gran problema es que la institución escolar, a medida que se avanza en etapas educativas, ha ido sustituyendo la imaginación por conocimiento hasta lograr desterrarla. Hay una conciencia creciente, por parte de docentes y especialistas en creatividad, de que se debiera fomentar mucho más el ejercicio de la creatividad en la institución escolar permitiendo que las personas inquietas, atrevidas, intrépidas sean capaces de hacer sus propias lecturas de la realidad y no tanto ser tildadas de disruptivas. No ayuda mucho en materia de creatividad el hecho de que las aulas estén en nuestro país algo masificadas y que el personal docente no está especialmente formado al respecto. Esta sería la clave, formar a las y los educadores y docentes para

incorporar en los planes de estudio más asignaturas o temáticas relacionadas con la creatividad, la innovación, las habilidades emocionales y sociales y el juego.

Para concluir, decir que la creatividad inteligente debe convertirse en un hábito, una costumbre, si se quiere que sea algo importante en la vida de las personas. En este sentido, pueden ser útiles algunas estrategias que no consejos. Es importante buscar tiempo de calidad para la reflexión de forma regular; recomendable, desafiar convenciones y perspectivas ortodoxas sobre las cosas “pensar al revés”; fundamental, conversar con personas que piensan diferente y escucharlas para integrar algo de su punto de vista en el propio; imprescindible, retener los sueños creativamente productivos e intentar hacerlos realidad; indiscutible, aprender a ser personas creativas en equipo; esencial, conectar con el propio mundo emocional; y, por último, pero no menos importante, disfrutar de la vida haciendo lo que de verdad motiva y apasiona.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. (2002). O Estímulo à Criatividade em Programas de Pós-Graduação segundo seus Estudantes Psicologia. *Reflexão e Crítica*, 16 (1), 63-69.
- Alonso Monreal, C. (2000). Qué es la creatividad. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder: Westview Press.
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacra and simulation*. Michigan: University of Michigan Press.
- Carneiro, R. (2007). The Big picture: understanding learning and meta-learning challenges. *European Journal of Education*, 42(2), 151-171.
- Cohen, D. (1997). Singapore wants its universities to encourage lives creativity. *The Chronicle of Higher Education*, septiembre, 71-72.
- Chesbrough, H. y Garman, A. (2009). How innovation can help you to cope in lean times. *Harvard Business Review*, 1-10.
- Cheung, C., Rudowicz, E., Xiao Dong, Y. y Kwan, A. (2003). Creativity of university students: what is the impact of field and a year of study? *Journal of Creative Behavior*, 37 (1), 42-63.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper-Collins.

- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Ed. Paidós.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- De la Torre, S. y Violant, V. (2002). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo. *Creatividad y sociedad*, 3, 21-38.
- Dillon, P. (2006). Creativity, integrativism and a pedagogy of connection. *Thinking Skills and creativity*, 1, 69-83.
- Dyer, J.; Gregersen, H.; y Christensen, C. (2012). *El ADN del innovador*. Barcelona: Deusto.
- Elisondo, R. C.; Danolo, D. y Rinaudo, M^a.C. (2009). Contextos de educación en la universidad: perspectivas de los alumnos potencialmente más creativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 49, N^a Extra 6.
- Fernández, I., Eizagirre, A., Arandia, M., Ruiz, B. y Ezeiza, A. (2012). Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 23-40.
- Foucault, M. (1966) *Les Mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines*. París: Gallimard.
- Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Sevilla: MAD.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Gray D., Brown S. y Macanuffo J. (2012). *Gamestorming. A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers*. San Petersburgo: Piter.
- Hamel, G. (2012). *Lo que ahora importa*. Barcelona: Deusto S. A. Ediciones.
- Hargreaves, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell. Traducción española (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Honoré, C. (2004). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA.
- Hubner, D. (2009). Un futuro innovador y creativo para Europa. *Panorama Pinforegio*, 29, 4-7.
- Huizinga. J. (1972). *Homo ludens. El juego y la cultura*. Madrid: Alianza editorial.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (3), 399-414.
- Jeffrey, B. y Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30 (1), 77-87.
- Marín, R. y De La Torre, S. (1991). *Manual de creatividad*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Michalko, M. (2006). *Thinkertoys: A Handbook of Creative-Thinking Techniques*. (2nd ed.). Berkeley, CA: Ten Speed Press. ISBN 978-1-58008-773-5.

- Mon, F. (2008). Análisis del estado de la creatividad de los estudiantes universitarios. Universitat de Girona. Disponible en <http://www.increa.uji.es/arxius/publicacionesincrea/124.pdf>
- Montessori, M. (1936). *El secreto de la infancia*.
- Ordóñez, R. (2010). *El cambio, creatividad e innovación*. México: Ediciones Granica S. A.
- Ponti, F. y Langa, L. (2013). *Inteligencia creativa. 7 estrategias para descubrir y potenciar tu creatividad*. Barcelona: Amat.
- Redorta, J. (2018). *Cómo sobrevivir a la sociedad del malestar y el conflicto. Sentirse mejor es un derecho en un mundo que nos esclaviza*. Córdoba: Almuzara.
- Rock, D., Siegel, D., Poelmans, S., y Payne, J. (2012). The healthy mind platter. *The Neuroleadreship Journal*, 4, 1-23.
- Rinaudo, M.C. y Donolo, D. (2000). Casandra y la educación. En Guerci de Siufi, B. *Pensando la Universidad*. San salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Robinson, K. (2009). *Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Madrid: Debolsillo.
- Sabbagh, A. y Ast, F. (2011). De la creatividad a la innovación. Un modelo para avanzar desde ideas originales hasta proyectos rentables. *Incae Business Review*, 2(1), 20-28. Disponible en <http://www.revistaincae.com/media/pdf/346-de-la-creatividad-a-la-innovacion.pdf>
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en la cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2017). *Proteger el patrimonio y fomentar la creatividad*. Temas prioritarios de la UNESCO. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/proteger-patrimonio-y-fomentar-creatividad>
- Vigotsky L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Weisberg, R. (1999). Creativity and Knowledge: A Challenge to theories. En Sternberg R. (Edit.) *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

APRENDIZAJE Y DESTREZA EN LA UTILIZACIÓN SOCIAL DE TÉCNICAS DE CREATIVIDAD

María Consuelo Bernal Santacreu¹
Inés Moragrega Vergara²

La creatividad es el rasgo único y definitorio de nuestra especie, y su objetivo último, comprendernos a nosotros mismos (Wilson, 2018).

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de creatividad ha sido escasamente estudiado hasta hace bien poco, cuando un grupo de investigadores empezaron a interesarse sobre el tema, dando lugar a varios trabajos con los que consiguieron que la comunidad científica les prestara atención. Desde la psicología se tenía un conocimiento limitado de este término y era considerado análogo al ingenio o al talento. Sin embargo, la creatividad siempre ha estado presente como una cualidad inherente al ser humano. Actualmente, se piensa en la creatividad como en una combinación de otras muchas dimensiones, considerándose una forma de pensamiento divergente que genera ideas creativas mediante la exploración de muchas posibles soluciones.

El término de creatividad como tal se lo debemos a Guilford (1950) que, a mitad del s XX, comienza con su estudio y contrapone dicho término al de pensamiento convergente, entendido éste como la habilidad de responder correctamente, aunque de forma estandarizada, no creativa, sino con una única solución para cada problema. Desde ese momento, la creatividad adquiere importancia y empieza

¹ Idocal. Dpto. Psicología Social. Universitat de València; m.consuelo.bernal@uv.es

² Dpto. Psicobiología. Universitat de València; ines.moragrega@uv.es

a aparecer en la mayoría de los estudios psicológicos sobre la inteligencia humana. Por su parte, Torrance (1962) comienza a estudiar la creatividad en niños, investigando tanto aquellos factores que impiden su desarrollo como aquellos que lo potencian, destacando entre estos últimos la curiosidad, la flexibilidad, la sensibilidad ante los problemas, la redefinición, la confianza en sí mismo, la originalidad y la capacidad de perfección. Por último, destacar también la gran influencia de Csikszentmihalyi (1988, 1998, 1999) el cual, con su modelo de sistemas, enfatiza que la creatividad es el producto de la interacción entre los pensamientos de un individuo y su contexto sociocultural, incluyendo sus elementos históricos, culturales, institucionales, sociales, económicos y psicológicos.

Todas estas aportaciones históricas han propiciado que existan muchas definiciones sobre creatividad, dependiendo del autor o del momento histórico en que se encuentren. Algunas definen la creatividad como el conjunto de aptitudes propias del ser humano entre las que estarían la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente (Guilford, 1950). Otros autores la conceptualizan como la cualidad que nos hace sensibles a las carencias, a las preocupaciones, a intentar buscar soluciones o alternativas, a indagar, valorar y modificar las circunstancias, si es necesario (Torrance, 1962). Por su parte, Csikszentmihalyi (1996), define el acto creativo como cualquier hecho que transforma o cambia algo previamente establecido y lo convierte en algo nuevo. Marina y Marina (2013) exponen la idea de que *Crear* consiste en producir de manera intencionada aportaciones valiosas.

Con todo ello, la creatividad requiere de la presencia de una serie de características individuales, habilidades, conocimientos, aspectos sociales y culturales, además de ciertos recursos; tales son:

- Características individuales: como, por ejemplo, inconformismo, exponerse al riesgo, soledad, independencia en la toma de decisiones, tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad y perseverancia en las tareas.
- Motivación: la motivación propia o intrínseca suele dar lugar a resultados más creativos, en comparación con la motivación extrínseca o procedente de otras personas.

- Aspectos cognitivos: la creatividad suele estar relacionada con la manera de pensar y actuar, como la preferencia por los problemas complejos y abstractos, o la aceptación de diferentes puntos de vista y alternativas de respuesta.
- Acceso a los recursos: contar con una gran cantidad de recursos no es señal inequívoca de creatividad, es más, podría darse el efecto paradójico consistente en que cuantos más recursos se posean a nivel personal o social, menos necesidad habrá de cambiar y de buscar situaciones nuevas que potencien la creatividad.

En conclusión, podemos decir que la creatividad se abastece de múltiples fuentes e interacciona con todas ellas: cerebro, mente, personalidad, motivación, emociones y afecto. Estos factores están presentes por naturaleza en cada uno de nosotros, lo cual demuestra que todos podemos ser creativos, y no sólo eso sino que, además, es posible favorecer su desarrollo, tanto a nivel individual como social y educativo.

2. FISIOLÓGÍA DE LA CREATIVIDAD

La creatividad puede considerarse como una capacidad psíquica del ser humano que engloba sistemas funcionales complejos con una organización jerárquica en continuo cambio y desarrollo a lo largo de la vida. Nos estamos refiriendo a un proceso de pensamiento asociado a la imaginación, la originalidad y la intuición, y, en este sentido se halla significativamente influido por el ambiente social y educativo. La influencia del aspecto social sobre la creatividad es incuestionable y, en consecuencia, habrá ambientes que la potencien y otros que claramente la inhiban. A su vez, la creatividad comparte un nexo de unión claro con el desarrollo emocional (Lowenfeld & Lambert, 2008). Todo ello tiene implicaciones para cualquier sistema educativo que pretenda potenciar el mayor y mejor de los aprendizajes en aquellos individuos a los que va dirigido.

Actualmente, vivimos en una sociedad con una alta exigencia respecto al desempeño, tanto educativo como laboral, y es ahí donde la creatividad surge como un foco de gran interés por su implicación en el mismo. El abordaje de la creatividad se ha llevado a cabo desde di-

ferentes perspectivas a lo largo del tiempo, principalmente desde una aproximación centrada en el proceso, en la persona, en el producto y también en el medio (Violant & de la Torre, 2006). La educación es el contexto, donde, en un primer momento, más se exige el fomento de la creatividad en todos sus ámbitos y niveles educativos (Klimenko, 2017). Con el fin de potenciarla de manera efectiva se necesita entender previamente sus factores constitutivos y sus relaciones con el cerebro, específicamente con la neuroanatomía y neurotransmisión, así como con la maduración cerebral. Dicho conocimiento servirá de guía y potenciará al máximo las posibilidades de éxito cuando se trate de impulsar y fomentar los aspectos creativos desde el ámbito educativo.

Las últimas investigaciones respecto a la creatividad y cerebro parecen estar de acuerdo en que existen múltiples zonas cerebrales implicadas en el pensamiento divergente. A nivel cerebral, el pensamiento creativo no parece depender críticamente de ningún proceso mental o región cerebral concreta o específica, sino que se halla relacionado con un complejo entramado de circuitos y redes que se activan en función de qué aspectos específicos de creatividad estén presentes en ese momento. De esta forma, existe una serie de regiones encefálicas responsables de la aparición de propuestas nuevas y originales cuya activación depende, entre otros factores, del estilo de pensamiento que estemos empleando en ese momento, es decir, del tipo de tarea creativa. Por tanto, cuando hablamos de la creatividad no nos estamos refiriendo a un constructo unitario sino a un complejo proceso donde participan funciones diversas que pueden implicar muchas localizaciones neurológicas diferentes.

Según Heilman (2016), la creatividad como proceso implica varias etapas que, a su vez, se asientan en diferentes sustratos neuronales: 1) la preparación, que consiste en el desarrollo de conocimientos y habilidades críticas; 2) la innovación, que supone el desarrollo de soluciones creativas; y 3) la producción creativa como tal. En este sentido, la capacidad de elaborar asociaciones novedosas estaría relacionada con áreas frontales y temporales mientras que la superación de dificultades se hallaría más relacionada con la región temporal medial posterior (Abraham, 2014).

Algunos estudios indican que el desarrollo adecuado de las funciones cognitivas es necesario para que las personas puedan desa-

rollar la originalidad y el pensamiento divergente (Ramírez-Villén, Llamas-Salguero & López-Fernández, 2017). De acuerdo con esto cabe recordar que las últimas áreas que maduran son las áreas prefrontales y su implicación en el pensamiento creativo parece indiscutible por el control inhibitorio que ejercen frente a otros tipos de pensamiento o procesos cognitivos que pueden contrarrestar o inhibir la creatividad. Además, los lóbulos frontales guardan una estrecha relación con otras áreas del cerebro, como son las partes del lóbulo temporal y parietal que almacenan información semántica. Estas conexiones pueden activar áreas remotas cuya activación serviría para, por ejemplo, encontrar usos inusuales a objetos cotidianos.

Por su parte, los procesos creativos parecen estar relacionados con estados de relajación y oníricos, con la meditación, los estados de conciencia alterados y el aumento de la flexibilidad cognitiva entre otros. Todos ellos correlacionan con la obtención de ondas *alfa* cerebrales y, en cierta medida, únicamente se pueden manifestar cuando se produce una inhibición de norepinefrina. Este neurotransmisor, típicamente se dispara en momentos de estrés, y cierto es que en dichos momentos el proceso creativo sufre un bloqueo ya que el organismo debe priorizar la respuesta de lucha-huida para hacer frente a un posible peligro. Es decir, los estímulos externos (peligros, amenazas) adquieren entonces mayor relevancia que los internos, los cuales resultan imprescindibles para la creatividad. En este sentido, se ha observado que fármacos como el propranolol, un antagonista de la noradrenalina parecen aumentar la flexibilidad cognitiva en los sujetos, mientras que la estimulación del nervio vago produce un aumento de norepinefrina, disminuyendo dicha flexibilidad cognitiva y otras medidas de creatividad (Heilman, 2016).

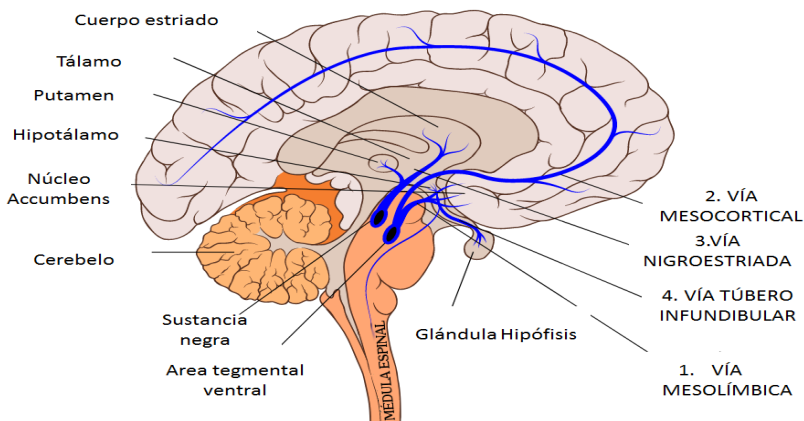
Otro neurotransmisor muy implicado en la creatividad es la dopamina. Pacientes con la enfermedad de Parkinson muestran niveles de dopamina bajos provocados por la destrucción de los axones de la sustancia negra cerebral, origen de las vías dopaminérgicas en el encéfalo. En consecuencia, el tratamiento farmacológico trata de suplir este déficit dopaminérgico con sustancias que actúan como agonistas de la dopamina, como es el caso de la L-DOPA, la cual aumenta la sensibilidad a la dopamina en el cerebro y reduce los problemas asociados al control de los movimientos corporales. Tras el tratamiento farmacológico también se ha observado en estos pacientes un incre-

mento de la flexibilidad cognitiva, de la capacidad creativa, así como un aumento significativo de la motivación para canalizar esa creatividad mediante manifestaciones artísticas (Lhommée et al., 2014). Sin embargo, y como nota negativa, este despliegue creativo puede llevar consigo un alto precio la posible aparición de ideas delirantes, paranoia, nerviosismo, irritabilidad, fuga de ideas, verborrea... que se exacerban si el sujeto hace un uso abusivo o no adecuado de la medicación. Además, la implicación de la dopamina en la creatividad también se ve reforzada por las narraciones de personas bajo los efectos de las drogas, en los que se logran estados de conciencia alterados que, en ocasiones y en ciertas personas, pueden despertar intereses creativos y mayor motivación por las tendencias artísticas. Esta tendencia podría ser similar a lo que sucede en personas con esquizofrenia, a las que siempre se les ha supuesto un pensamiento original, incluso en exceso. En estos pacientes se observa una hiperactividad dopaminérgica en la vía mesolímbica (vía 1) que sería la responsable de los llamados síntomas positivos de la esquizofrenia (alucinaciones, delirios, pensamientos de grandiosidad, etc.). Se denominan positivos porque se dan por exceso, es decir, son síntomas que no deberían aparecer, pero están presentes. Sin embargo, en otra vía dopaminérgica que se proyecta a la corteza, la vía mesocortical (vía 2), los receptores de dopamina actúan en menor medida, y ello provoca una sintomatología negativa (depresión, anhedonia, etc.), síntomas que se llaman negativos porque se muestran por defecto. Estos últimos a veces pueden ser provocados por la medicación al tratar de frenar el aumento de dopamina que produce los síntomas positivos. Sin embargo, en el tálamo, principal estación de relevo del sistema nervioso central y puerta de entrada de la consciencia, se observa una carencia de receptores dopaminérgicos que es la responsable que las personas con esquizofrenia tengan un *filtro* de entrada a ciertos estímulos bastante reducido, por lo que pueden sufrir alucinaciones y trastornos del pensamiento.

En cambio, en las personas sin enfermedad una menor densidad de estos receptores provoca una mayor flexibilidad, aumento de ideas y que, además, éstas sean más originales y creativas (Thivissen, 2015), alejándoles de la perseverancia y la rigidez cognitiva que muestran en ocasiones las personas con esquizofrenia. El resto de las vías dopaminérgicas son la nigroestriada (vía 3) y la tuberoinfundibular (vía 4). La primera transmite dopamina desde la sustancia negra hasta el

cuerpo estriado y es una vía neuronal asociada con el control motor. Sus principales trastornos son la enfermedad de Parkinson y la Corea de Huntington, así como algunas de las discinesias que se presentan en pacientes tras la toma de antipsicóticos. La vía tuberoinfundibular es una vía transmisora de dopamina desde el hipotálamo hasta la glándula hipófisis que influye sobre ciertas hormonas, en especial la prolactina, hormona implicada en la secreción de leche, lo que explica la aparición de galactorrea, producción inapropiada de leche tras el consumo de algunos neurolépticos (fármacos utilizados en el tratamiento de la esquizofrenia). Estas dos últimas vías tienen una relación menos directa con la creatividad según los datos de los que disponemos hasta la fecha (ver Figura 1).

Figura 1: Vías dopaminérgicas. Modificado de: De Campylobacter- Trabajo propio, CC BY-SA 4.0 <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=67209970>



3. CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA CREATIVA

Podríamos definir la creatividad como aquella cualidad o rasgo personal de los individuos que favorece la elaboración de respuestas novedosas, poco frecuentes, adaptadas a la realidad y originales respecto a los conocimientos adquiridos en un contexto determinado (Serna-Jaramillo, 2016). Aunque la creatividad suele relacionarse de

manera casi exclusiva con aquellas personas que tienen dones o talentos especiales en el campo de las bellas artes, va más allá de este ámbito. En este sentido, cuando relacionamos personalidad y creatividad hay varias preguntas que solemos hacernos: ¿Son las personas creativas de una manera determinada? ¿Hay patrones de personalidad que facilitan la labor creativa? ¿Se hallan cerca creatividad y locura? Quizá la respuesta a las dos primeras preguntas sea más sencilla, y ésta sea un sí bastante rotundo. Respecto a la tercera, más que con la locura, la creatividad estaría más relacionada con la genialidad.

Con el fin de profundizar en la pregunta acerca de si se hallan cerca creatividad y locura, lo que conocemos como “genialidad loca” probablemente sea producto de un mayor desarrollo de la inventiva de la persona, en comparación con su capacidad racional y crítica. Así, pocos dudan de la genialidad de Van Gogh, aunque también es bien conocida su agitada salud mental. Existen muchas teorías que establecen un vínculo entre genialidad y locura, y también diversos estudios que muestran una relación entre la demencia frontotemporal y el aumento de la capacidad artística. En este sentido, lesiones a nivel cerebral localizadas principalmente en la zona orbital de la corteza prefrontal producen cierta desinhibición social y un aumento de la impulsividad que, traducidos al ámbito artístico produzcan obras más originales y creativas, posiblemente relacionadas con la parte inconsciente del individuo, de sus recuerdos, reminiscencias o sueños. Con todo ello, podemos afirmar que ni todos los locos son genios ni todos los genios son locos. En palabras de Francisco Mora (2007), *“el genio es una persona con extraordinarias capacidades, focalizadas en alguna materia, y con capacidad para alumbrar ideas abstractas nuevas y expresarlas, es decir, de crear”*.

Para dar un compendio de las características de la persona creativa hemos de atender a sus componentes, y, en este caso parecen claros 3 constituyentes esenciales de la misma: en primer lugar, la cognición y el conocimiento son una parte de la creatividad ya que se necesita pensar de determinada manera y se requiere tener conocimiento de aquel campo en el que se crea. El segundo constituyente es la personalidad y la toma de decisiones con respecto a la acción, para superar los obstáculos o tolerar la ambigüedad. Y, en tercer lugar, pero no por ello menos importante, otro componente importante es la emoción, que dará origen a la motivación requerida para el acto creativo.

Se trata, por tanto, de un proceso complejo, dinámico e integrador, que involucra tanto factores perceptivos, como cognoscitivos y emocionales (Guilera, 2011) y por ello los siguientes subapartados se centran en ahondar en lo que cada uno de ellos aporta a la creatividad: el funcionamiento cognitivo, la personalidad y la emoción.

3.1. Funcionamiento cognitivo y ejecución creativa

En gran parte de la literatura se considera que las personas creativas muestran una mayor capacidad de resolución de problemas, lo que les hace más productivos al integrar de manera efectiva sus recursos intelectuales, emocionales y ejecutivos, y les permite avanzar de manera óptima en sus cometidos. En ese sentido, la creatividad se hallaría muy cerca de la inteligencia, tanto ejecutiva como emocional y, por tanto, sería una cualidad de toda persona talentosa, de la inteligencia triunfante. De acuerdo con esto, hasta mediados del siglo XX la creatividad era considerada un sinónimo de inteligencia, hasta que, en 1983, Guilford, aún consciente de su similitud, propuso una diferenciación entre ambas, describiendo la creatividad como un tipo de pensamiento divergente, es decir, opuesto al convergente (Guilford, 1983). A partir de entonces, la creatividad es conceptualizada como un elemento esencial dentro del estudio de la inteligencia, pero con ciertas distinciones.

La inteligencia es una variable psicológica determinante para el aprendizaje que permite un pensamiento abstracto y la correcta adaptación y resolución de diferentes tareas y situaciones. La creatividad se traduce como resultado del trabajo inteligente, capaz de modificar la realidad y aportar soluciones a problemas específicos. En este sentido, Mora (2007) la describe como *“la acción o proceso de producir algo nuevo, diferente, original y útil y encajarlo en el contexto de una cultura determinada que dé sentido a lo creado”*. Parte de la inteligencia tiene que ver con la gestión de emociones. Nos referimos a la denominada inteligencia emocional, la cual desempeña un papel crucial en el desarrollo psicosocial del individuo ya que facilita tanto la adaptación y funcionamiento social como el proceso de aprendizaje. Los procesos cognitivos vinculados con el aprendizaje se ven optimizados por un adecuado conocimiento y manejo de las

emociones. En el punto 3.3. se trata el papel de las emociones en relación con la creatividad.

Diversos estudios han tratado de dilucidar el tipo de relación existente entre inteligencia y creatividad. En este sentido se ha observado que una inteligencia elevada no siempre correlaciona con una alta creatividad, aunque parecen necesarios unos niveles mínimos de inteligencia para que esta última aflore (Ferrando, Prieto, Ferrándiz & Sánchez, 2005; Sainz et al., 2011). No obstante, las diferentes metodologías utilizadas en las distintas investigaciones, unido a divergencias en las características sociodemográficas de las muestras estudiadas (edad, nivel educativo y sociocultural) han producido resultados dispares y, en ocasiones, contradictorios. Con todo ello, algunos autores han llegado a replantearse el concepto mismo de inteligencia como constructo único. Especial mención merece Gardner, quien desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, muy popular hoy en día, la cual aboga por la existencia de varios tipos de inteligencia (Gardner, 1983), que se recogen en la tabla siguiente:

Tabla 1: Tipos de inteligencia según Gardner (1983)

Inteligencia	Descripción y ejemplos
Espacial Visual	Presente en artistas, arquitectos, programadores informáticos (son capaces de visualizar la imagen). Como ejemplos tenemos a Miguel Ángel, Goya o Picasso.
Lógica-matemática	Típica del pensamiento científico (ej.: Newton, Einstein, Marie Curie).
Lingüística	Manifestada a través del uso de la palabra hablada o escrita (ej.: Blasco Ibáñez, Machado, Unamuno, Descartes).
Kinestésica	Observada por medio del movimiento (ej.: Nacho Duato, Sara Baras, Gemma Mengual).
Musical	Puesta de manifiesto en las composiciones de Mozart, Beethoven, los Beatles, etc.
Interpersonal	Capacidad que tenemos las personas para comprender a los demás. Aquí destacan importantes terapeutas, como Carl Roger, y líderes carismáticos, como Gandhi o Martin Luther King
Intrapersonal	Capacidad de reconocer tus propios pensamientos y emociones, distinguirlos y recurrir a ellos para guiar tu conducta.

Fuente: elaboración propia.

Todos estos tipos de inteligencia están presentes en mayor o menor medida en todas las personas. Cuando algún individuo destaca en alguna de ellas se considera que es debido a que ha sido capaz de desarrollar esa habilidad concreta, potencialmente presente o no en él, por medio del aprendizaje y la experiencia. El proceso creativo permite que cada individuo desarrolle sus recursos en el ámbito más propicio para él, a la vez que trata de descubrir y cultivar otras capacidades más o menos afines.

Respecto al conocimiento que se requiere para que tenga lugar el hecho creativo, parece claro que determinados factores psicológicos pueden determinar la capacidad o ejecuciones creativas de una persona (Hennessey & Amabile, 2010). No obstante, el simple hecho de crear no es sinónimo de creatividad. El proceso creativo implica un *hacer* constructivo y productivo que necesita de la activación de ciertos procesos de superiores inherentes a cada persona para elaborar estrategias y productos creativos únicos. En este sentido, la creatividad requiere de flexibilidad y fluidez de pensamiento, capacidad para aportar ideas nuevas y originales o, sencillamente, pensar de forma diferente (Lowenfeld & Lambert, 2008). Si se considera la creatividad como la habilidad para detectar y generar gran cantidad de respuestas ante diferentes y variados problemas su fin último será la solución de problemas, y ésta requerirá, a veces, de una solución común más o menos sencilla (por ejemplo, un cálculo aritmético), y en otras ocasiones será necesaria una respuesta más creativa (por ejemplo, cómo salir de una “sala de escape”).

Una vez aparece el problema se debe obtener información sobre el mismo y, para ello, hemos de ser capaces de ver la cuestión desde diferentes puntos de vista, así podremos plantear con precisión el objetivo a alcanzar y encontrar nuevas soluciones. Si el problema ofrece múltiples soluciones es más probable que se estimule el pensamiento creativo, el cual nos permitirá seleccionar aquellos resultados que resulten más interesantes y viables. Ahora bien, es importante recordar que existen una serie de condiciones generales que deben darse para que el proceso creativo produzca óptimos resultados, y éstas son (Marín Ibáñez, 1975):

- Condiciones espaciales: se refiere a la importancia de contar con un lugar adecuado para poder plasmar gráfica o verbalmente todas las ideas producidas y trabajar de manera creativa

(es recomendable disponer de un espacio mínimo, aislado y que disponga de los materiales necesarios).

- Condiciones temporales: es aconsejable reservar un lapso de tiempo para que puedan aparecer las ideas creadoras, de tal manera que cuanto más tiempo se disponga para la elaboración de dichas ideas más valioso será el resultado (de acuerdo con esto, cantidad es igual a cualidad). Así, una idea vaga y general en sus inicios puede ir adquiriendo forma definida con el tiempo.
- Condiciones de objetivos o actitudes: la tarea creativa implica la elaboración de productos nuevos y valiosos, por lo que no basta con ponerse a trabajar; es necesario que el nuevo resultado sea, al menos, tan valioso y eficaz como los anteriores. En este sentido, es importante mantener una actitud positiva hacia cualquier tipo de respuesta en situaciones complicadas, incluidas las más sencillas.

Además del tiempo y el espacio, para que el trabajo creativo sea eficaz hay que proponerse objetivos claros y aunarlos con una buena capacidad de síntesis y de relación. La síntesis implica la integración de materiales dispersos para alcanzar unidades de sentido, de tal manera que se indaga sobre los puntos valiosos y se trazan nuevos modelos que incluyen y relacionan aspectos comunes de algo que en un principio podría parecer incompatible. La relación de conceptos, por su parte, ayuda a encontrar patrones nuevos. Con todo ello se genera una respuesta que no era conocida con anterioridad y que será capaz de resolver el problema; es entonces cuando podemos hablar de un resultado creativo. El proceso por el que se llega a dicha solución ha de pasar normalmente por una serie de ensayos que irán mejorando las soluciones halladas hasta llegar a la solución correcta.

En palabras de Robert Sternberg (2006, citado por Marina & Marina, 2013): *“La creatividad es la capacidad para ir más allá de lo dado y engendrar ideas nuevas e interesantes. Lo más interesante es que la creatividad sirve de puente de unión entre la capacidad analítica y la capacidad práctica. Necesita el análisis para evaluar sus creaciones. Y es imprescindible para evitar que la inteligencia práctica se convierta en una repetición de rutinas”*.

3.2. Factores de personalidad implicados en el pensamiento creativo

Respecto a la personalidad de los individuos creativos, Lowenfeld y Lambert (2008) relacionan la creatividad con la adaptabilidad, y Flanagan (1991) señala la inventiva como una forma superior del pensamiento creativo. Por su parte, MacKinnon (1962), en sus estudios con personalidades creadoras destacadas, se centró en las características de tipo motivacional y temperamental asociadas a la creatividad, llegando a la conclusión que las personas creativas son intuitivas e introvertidas, y se interesan tanto por lo estético como por lo teórico.

A raíz de todas estas investigaciones ha emergido un conjunto de rasgos de personalidad relativamente estables relacionados con la creatividad, entendida ésta como una disposición, capacidad o actitud (Shalley, 1991). Así, rasgos tales como fluidez, flexibilidad, imaginación, originalidad, análisis, síntesis y sensibilidad para los problemas, además de una alta valoración de cualidades estéticas, amplitud de intereses, independencia de juicio, autonomía, intuición, tolerancia a la ambigüedad, pensamiento independiente, un razonable nivel de inteligencia y un locus de control interno, muestran una relación positiva con la creatividad. Las personas que destacan por estas cualidades suelen mostrar un alto rendimiento en sus tareas, son independientes, están abiertos a nuevas experiencias por lo que son capaces de contemplar una situación desde diferentes puntos de vista y encontrar soluciones innovadoras a los problemas, muestran un nivel elevado de autoconfianza, perseverancia y disciplina, prefieren las tareas que suponen un reto y se sienten cómodos con la toma de riesgos; además, poseen la habilidad de implicar y entusiasmar a los demás (Gruzelier, Thompson, Redding, Brandt & Steffert, 2014).

Es habitual encontrar en los estudios sobre creatividad dos modalidades en su concepción: como un continuum, o como propiedad de “unos pocos” (Mayer, 1999). Respecto a la primera modalidad, hay autores que consideran a la creatividad como una cualidad que todos poseemos y que se expresa en mayor o menor grado en función de varios factores (hereditarios, cognitivos, rasgos personales, ambientales, técnicos, etc.). En contraposición, en la segunda vertiente la creatividad es considerada patrimonio de unos pocos privilegiados.

Sefchovich y Waisburd (1987) entre otros, más en la línea de la primera modalidad, ponen de manifiesto que la personalidad creativa es inherente al hombre, aunque se puede malograr o no llegar a desarrollar su potencial óptimo durante la infancia, bien por efectos del entorno social o bien por la inhibición que puede provocar la escuela convencional. No obstante, la mayoría de autores cree que la capacidad creativa se puede recuperar prácticamente a cualquier edad con una intervención educativa apropiada, por medio de la superación de una serie de estereotipos y prejuicios marcadamente arraigados en la formación normativa y en la sociedad en general.

Uno de los autores con mayor investigación en este campo es Csikszentmihalyi (1988, 1998, 1999), el cual ha definido a las personas creativas como muy complejas, hasta el punto que parecen oscilar constantemente entre polos opuestos. Así, pueden mostrarse a veces enérgicas y otras veces tranquilas, inteligentes e ingenuas, disciplinadas e irresponsables, imaginativas y realistas, orgullosas y humildes, rebeldes y conservadoras. Un rasgo común es que desarrollan un pensamiento divergente, en el que confluyen un conjunto de ideas de forma simultánea. Además, suelen guiarse por una alta motivación intrínseca, relacionada con la curiosidad, y no tanto por una motivación más extrínseca, impulsada principalmente por reforzadores externos. No obstante, este autor considera que no existen rasgos de personalidad únicos implicados en la creación, sino que se trata de variables relacionadas con cada individuo.

También debemos señalar la existencia de una estrecha relación entre la creatividad y la confianza que cada persona posee sobre sus propias capacidades, de tal manera que en aquellas personas que muestran un autoconcepto más positivo, la mayor confianza en sí mismas actuará como un potenciador del proceso creativo y de su desarrollo (Broc, 1994). En esta misma línea, la relación entre creatividad y autoconcepto ha mostrado ser bidireccional: un individuo adquiere más seguridad y confianza en sí mismo si tiene la oportunidad de lograr expresar su creatividad; es decir, la capacidad creativa por su parte favorecerá el desarrollo de un autoconcepto óptimo (Harter, 1993).

Siguiendo a Marina y Marina (2013), resumimos a continuación los rasgos característicos que se le atribuyen a la personalidad creadora, entendiendo ésta como un espectro, es decir, una serie de ras-

gos graduales que correlacionan entre ellos y que pueden manifestarse en mayor o menor medida y son los siguientes polos: actividad frente a pasividad; expresividad frente a mutismo; innovación frente a repetición; descubrimiento de posibilidades frente al síndrome de impotencia adquirida o indefensión aprendida; apertura frente a cerrazón; independencia crítica frente a sumisión intelectual; y autonomía frente a dependencia. La personalidad creativa se movería mayormente en la parte del primer polo ya que es una personalidad resuelta, en el doble sentido de la palabra, resuelve los problemas y a su vez, avanza con resolución. Lo que hace, pues, es integrar los recursos intelectuales, ejecutivos y emocionales. Por tanto, cuando comenzamos a estudiar la creatividad y su aprendizaje resulta fundamental el estudio del origen de la personalidad creadora.

3.3. Emoción y creatividad

La relación entre creatividad y emoción ha sido ampliamente estudiada en los últimos años. Sloman (1981) define las emociones como procesos neuroquímicos y cognitivos relacionados con la arquitectura de la mente que incluyen la toma de decisiones, memoria, atención, percepción e imaginación. Pero cierto es que no hallamos consenso en cuanto a qué produce las emociones: algunas teorías consideran que en ellas dominan los procesos inconscientes, mientras que otras resaltan la importancia de las decisiones conscientes (LeDoux & Bernal, 1999; Ivcevic, Brackett & Maye, 2007). Sí hay acuerdo en que las emociones cumplen tres funciones en el desarrollo de la persona:

- 1) **Adaptativa:** prepara y moviliza a la persona para responder ante exigencias del ambiente.
- 2) **Social/expresiva:** facilita la interacción con otros y la creación de redes de apoyo social.
- 3) **Motivacional:** orienta la energía hacia una determinada meta o propósito.

Estas tres funciones se relacionan estrechamente con la creatividad, ya que involucran a la persona que desea *crear* algo, bien sea para resolver un problema o bien porque desea transformar su medio, su contexto, y para ello se siente con motivación suficiente para

proyectar esa actividad a través de un producto o algo tangible que la sociedad recibe y así dejar un legado o contribuir a un mundo mejor.

Diversos estudios coinciden en apuntar que la creatividad favorece la aparición de emociones positivas, las cuales tienden a hacernos sentir conscientes de un entorno físico y social más amplio por medio de una mayor atención al mismo (Isen, Daubman & Nowicki, 1987). De acuerdo con esto, De Rueda Villén y López Aragón (2013) aplicaron un programa de intervención basado en la utilización de música y danza creativa, y concluyeron que el desarrollo de la creatividad mejoraba la percepción y comprensión de las emociones propias y de los demás.

Como hemos comentado el tercer componente de la emoción es la motivación, la cual se genera cuando aparecen emociones positivas. Estas últimas nos hacen más creativos porque posibilitan que nos mostremos abiertos a nuevas ideas y, por tanto, a la divergencia de soluciones y pensamientos, con el fin de poder integrar información diversa de manera creativa y mantener nuestro interés en una tarea por más tiempo (Davidson & Begley, 2012; Díaz, Llamas & López-Fernández, 2016). Por ejemplo, personas muy comprometidas con su trabajo pueden sentir que a través de él mejoran en algo el mundo y esa es una meta en la vida que despierta emoción, la cual genera creatividad. Por otra parte, no podemos obviar la implicación del compromiso emocional: la persona creativa cuando se implica en una tarea, se entrega y comprometa hasta tal punto que le absorberle y se olvida de todo lo demás. Cada individuo tiene que encontrar lo que le gusta, lo que le interesa y satisface hacer. Si no se compromete se puede sentir aburrido y así es casi imposible ser creativo, es decir, necesita encontrar una misión, un sentido a lo que hace. Es como un juego divertido propio, exclusivo de cada individuo, de tal manera que la persona creativa no suele participar en los juegos de otras personas, sino que crea su particular e inédito juego.

Por todo ello, la inteligencia emocional resulta imprescindible para que se desarrolle el pensamiento creativo y durante éste juegan un papel destacado dos componentes principales: los impulsores y las barreras (Hiam, 2001). Los impulsores son aquellos estímulos presentes en el entorno que ayudan a la persona a ser creativa. Éstos pueden verse afectados por dos tipos de barreras que pueden bloquear la creatividad: las externas (aquellas propias del entorno

cultural, ambiental, productivo y económico) y las internas (aquellas que surgen de la inseguridad por la falta de conocimiento y habilidades). Es importante conocer tanto nuestras barreras como nuestros impulsores, saber identificarlos y aprender a controlarlos y para ello es imprescindible contar con un óptimo nivel de inteligencia emocional. Salovey y Mayer (1990) la definen como un tipo de inteligencia social que permite supervisar y entender tanto emociones propias como ajenas, discriminar entre ellas, guiar el pensamiento y valorar y regular las propias acciones. Goleman (1995) retoma estas ideas, y conceptualiza la inteligencia emocional como aquella capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorizar nuestras relaciones. Él mismo propuso la noción de competencia emocional, la cual combina habilidades cognitivas con rasgos psicológicos y de personalidad, con un modelo que a su vez comprende un conjunto de competencias que facilitan a las personas la gestión de sus emociones. Bar-On (2006) agregó a estas dos dimensiones (intrapersonal e interpersonal) una tercera: la gestión del cambio, entendida ésta como la capacidad de manejar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de una forma realista y flexible, haciendo frente a la situación inmediata para la solución de problemas y la toma de decisiones.

Como conclusión de este apartado comentar la aportación inapreciable de Csikszentmihalyi (1998) quien sostiene que las personas debemos aprender a fluir, a crecer en la búsqueda de las experiencias que nos permitan vivir en plenitud y desarrollar nuestros talentos y nuestra creatividad. La gestión de las emociones modula el proceso creativo, a la vez que resulta clave para la motivación y el aprendizaje. La educación constituye, por tanto, la oportunidad de enriquecer los entornos de aprendizaje y proporcionar experiencias que faciliten a las personas a convertirse en líderes de su propia vida y su formación y en poderosos agentes de cambio en la sociedad y la cultura

4. EL APRENDIZAJE DE LA CREATIVIDAD

La creatividad forma parte de nuestra manera de ser y de actuar. La competencia creativa es independiente y propia de cada persona, de tal manera que todos poseemos el potencial para mostrarnos crea-

tivos en determinadas circunstancias. La creatividad tiene un componente personal, asentado en la toma de decisiones, pero también una vertiente sociocultural. Estas influencias conforman nuestro modo de ser, pensar y decidir sobre lo que nos sucede en la vida. La creatividad es social en un doble sentido: recibe influencias del medio social y cultural, de ambientes y entornos cercanos; y recíprocamente influye sobre ellos transformándolos. Es importante conocer que no todas las personas son igualmente creativas, por cuanto existen distintos niveles de decisión que implican mayor o menor riesgo, es decir, unos deciden arriesgar más que otros saliendo de su zona de confort.

Nadie nace siendo creativo, pero podemos desarrollar nuestro talento creador y facilitar dicho aprendizaje, aunque para ello hay que poner en marcha nuestra inteligencia y capacidad de invención (Zarza-Alzugaray, 2019). Con el fin de generar buenas ideas es preciso perfeccionar la inteligencia que requiere la creatividad a través de la práctica y el entrenamiento, para lo cual existen diversas estrategias, de las cuales las más relevantes son: 1) Trabajar la curiosidad y el interés por medio de la observación a nivel social, hallando nuevas explicaciones y soluciones a los quehaceres diarios; 2) Entrenar la discriminación perceptiva de tal manera que seamos capaces de identificar las diferentes sensaciones procedentes de cualquier hecho sencillo y cotidiano; 3) Aumentar la flexibilidad cognitiva por medio del pensamiento lateral, el cual nos permitirá expresar una gran cantidad de ideas alternativas distintas a las habituales (Marina & Marina, 2013).

Como hemos tratado de plasmar en los apartados anteriores, la persona creativa es aquella que se arriesga, que se compromete, que decide buscar ideas, formas y propuestas nuevas y que, en cierto modo, desafía a la muchedumbre, a lo establecido. Es, por tanto, una decisión, porque no todos se arriesgan a transgredir lo que está establecido en el campo de conocimiento o de la vida. No se trata de ser extravagante, sino de tomar decisiones razonablemente justificadas. En esta línea, Sternberg (2002) propone ocho formas diferentes de ser creativo, que se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2: Las 8 caras de la creatividad según Sternberg (2002)

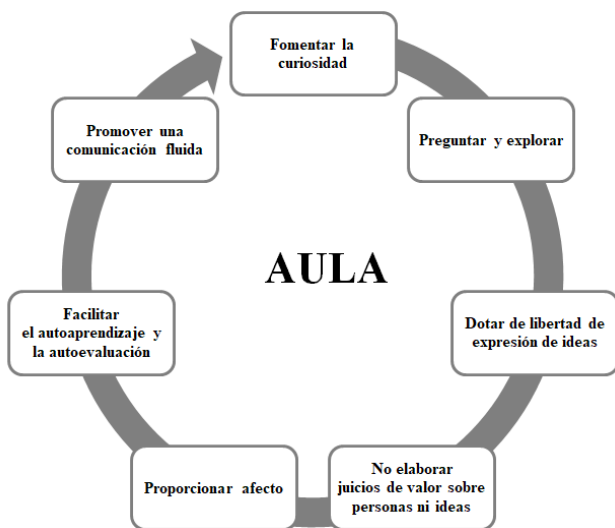
Forma de creatividad	Descripción y ejemplos
Réplica	El nivel de decisión más elemental, por cuanto se reduce a replicar una obra, idea o proyecto. La réplica no es copia ni repetición ya que en ellos no hay riesgo significativo.
Redefinición o replanteamiento del problema	Requiere mayor originalidad y decisión que la réplica, atreviéndose a reformular cuestiones o ideas que no satisfacen.
Incrementación progresiva	Comporta una aportación apreciada, con la ventaja de que no representa una amenaza a lo ya conseguido. Un ejemplo de este tipo son las mejoras que se realizan a creaciones o inventos. Un automóvil lleva cientos de pequeñas mejoras añadidas. Representa un salto importante requiriendo una preparación que no todos tienen. Son ideas compatibles con otras, aunque pueden llegar más allá de lo establecido.
Redirección de ideas	En otro sentido distinto al usual o conocido. Este tipo de creatividad desafía a la población o comunidad. Es comprar a la baja y vender al alza. Por ello puede generar oposición e implica desafíos.
Redirección del pasado	Cuando a partir de determinadas ideas potentes, como las de Freud, Marx, Picasso, Einstein, etc., se encuentran nuevos sentidos, interpretaciones o aplicaciones a las mismas.
Reiniciación	Es un nivel que aporta ideas muy nuevas, sumamente creativas. Las personas que alcanzaron un alto grado de creatividad también arriesgaron mucho.
Síntesis	Es la manifestación más alta de la creatividad y da sentido integrador a ideas vistas como incompatibles.

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, la creatividad es una habilidad que se puede manifestar más en unas personas que en otras en función del contexto social pero que siempre se podrá fomentar en las aulas, atendiendo así a las potencialidades de nuestros alumnos y con el uso de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La predisposición a aprender viene también determinada por factores culturales, personales y motivacionales que van a jugar un papel destacado en la tendencia a explorar alternativas a las soluciones cotidianas. No obstante, es importante conseguir una atmós-

fera creativa que favorezca el pensamiento reflexivo y creativo en la clase, incentive la curiosidad, fomente la autoevaluación y el autoaprendizaje, proporcione un clima de libertad, comunicación y afecto, promueva la flexibilidad de pensamiento y motive la formulación de preguntas. Con ese fin, resulta interesante despertar la curiosidad en el alumnado, indicando claramente cuál es el objetivo de la tarea a realizar y señalando la posibilidad de explorar alternativas viables a las respuestas habituales. En la siguiente figura se resumen algunos de los rasgos definitorios de un ambiente creativo en el aula:

Figura 2: Características favorecedoras del ambiente creativo en el aula



Fuente: elaboración propia a partir de Muñoz (1994).

Una educación creativa consistirá, por tanto, en una educación que favorezca el desarrollo y la autorrealización personal, en la cual resulte importante no sólo el aprendizaje de nuevas destrezas y estrategias de trabajo, sino también el desaprendizaje de una serie de actitudes y valores que pueden convertirse en barreras de dicho pensamiento creativo. En este sentido, respecto a la práctica docente, es importante elaborar y proponer tareas que signifiquen un reto y despierten la curiosidad y el interés del alumnado, que incluyan un componente lúdico-pedagógico alternativo a las rutinas habituales

presentes en el aula. En una sociedad como la nuestra, altamente tecnificada y productiva, la educación no debería ser una mera transmisión de conocimientos, sino que también debería contribuir al desarrollo de capacidades y al descubrimiento de soluciones originales y novedosas ante determinados problemas (Wyse & Ferrari, 2015). En palabras de Marina y Marina (2013): *“cada vez que decimos —para eso no tenemos receta—, estamos remitiéndonos a la creatividad y añorándola”*. Por tanto, fomentar la solución creativa de problemas es más que conveniente para el desarrollo de cualquier persona y a lo que debe aspirar cualquier sistema educativo que se precie.

5. CONCLUSIONES

Comprender la conducta humana es entender sus objetivos y saber cuáles son sus propósitos. Vivimos en un mundo en constante cambio que demanda soluciones nuevas a problemas antes desconocidos; es por ello que la creatividad ha adquirido un papel cada vez más destacado en nuestro ámbito educativo. El término creatividad apareció en un célebre discurso de Guilford en la sociedad Americana de Psicología en 1950; hoy en día este vocablo ya es aceptado universalmente.

La creatividad constituye un proceso reflexivo en el que cada individuo reconoce y valora sus propios objetivos, conocimientos, capacidades o recursos disponibles, así como la eficacia de las estrategias utilizadas (Gardner, 2011). Se trata de un proceso cognitivo influenciado por factores psicosociales (Amabile, 1983), y puede definirse como la interacción entre la aptitud, el proceso y el entorno por medio de la cual un individuo o grupo produce un resultado novedoso y útil dentro de un contexto social (Plucker, Beghetto & Dow, 2004). De acuerdo con esto, Pascale (2005) propone un modelo holístico de creatividad donde se contempla la integración de la persona con aspectos de su cultura y sociedad, la cual contribuye de manera individual al cambio en la manera de pensar y sentir de los miembros de su sociedad en un momento histórico concreto y en una cultura determinada (Csikszentmihalyi, 1988, 1998, 1999). Si el trabajo creativo forma parte de nuestras vidas podremos valorarlo de manera positiva y llegar a considerarlo en un sentido lúdico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (2014). Is there an inverted-U relationship between creativity and psychopathology? *Frontiers in Psychology*, 5, article 750.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Bar-On, R. M. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Broc, M. A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: a systems view of creativity. En R. J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper-Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live — And how you can change them*. New York: Hudson Street Press.
- De Rueda Villén, B., & López Aragón, C. E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 141-148.
- Díaz, C., Llamas, F., & López-Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media técnico profesional del área gráfica. Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC. *Revista Academia & Virtualidad*, 9(2): 41-58.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., & Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7, 21-50.
- Flanagan, O. (1991). *Varieties of moral personality: Ethics and psychological realism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Ed. Kairós.
- Gruzelier, J. H., Thompson, T., Redding, E., Brandt, R., & Steffert, T. (2014). Application of alpha/theta neurofeedback and heart rate variability training to young contemporary dancers: State anxiety and creativity. *International Journal of Psychophysiology*, 93(1), 105-111.
- Guilera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Sabadell, España: FUNDIT - Escola Superior de Disseny ESDi.

- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guilford, J. P. (1983). Transformations abilities or functions. *The Journal of Creative Behavior*, 17(2), 75-83.
- Harter, S. (1993). *Visions of self: Beyond the me in the mirror*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Heilman, K. (2016). Possible brain mechanisms of creativity. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31, 285-296.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 561-598.
- Hiam, A. (2001). *Cómo medir la creatividad*. Madrid, España: Ed. Universitaria Ramón Areces.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1122-1131.
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Maye, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236.
- Klimenko, O. (2017). Bases neuroanatómicas de la creatividad. *Revista Katharsis*, 24, 207-238.
- LeDoux, J., & Bernal, I. M. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona, España: Ed. Planeta.
- Lhommée, E., Batir, A., Quesada, J. L., Ardouin, C., Fraix, V., Seigneuret, E., Charbardès, S., Benabid, A. L., Pollak, P., & Krack, P. (2014). Dopamine and the biology of creativity: Lessons from Parkinson's disease. *Frontiers of Neurology*, 22(5), 55.
- Lowenfeld, V., & Lambert, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Ed. Síntesis.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 489-495.
- Marín Ibáñez, A. (1975). *Técnicas del pensamiento creativo*. Valencia, España: UPV.
- Marina, J. A., & Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Navarra, España: Ed. Ariel.
- Mayer, R. E. (1999). Fifty years of creativity research. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mora, F. (2007). *Neurocultura: Una cultura basada en el cerebro*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Muñoz, I. (1994). *El pensamiento creativo. Desarrollo del programa "Xenius"*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 61-84.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- Ramírez-Villén, V., Llamas-Salguero, F., & López-Fernández, V. (2017). Relación entre el desarrollo neuropsicológico y la creatividad en edades tempranas. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(1): 34-40.

- Sainz, M., Soto, G., Almeida, L., Ferrándiz, C., Fernández, M. C., & Ferrando, M. (2011). Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. *REIFOP*, 14(3), 97-106.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Sefchovich, G., & Waisburd, G. (1987). *Hacia una pedagogía de la creatividad*. México: Ed. Trillas.
- Serna-Jaramillo, A. J. (2016). *Creatividad, inteligencias múltiples y estrategias de aprendizaje en maestras y maestros en formación* (Tesis de Máster). Universidad Internacional de la Rioja. Medellín, Colombia.
- Shalley, C. E. (1991). Effects of productivity, goals, creativity goals and personal discretion on individual creativity. *Journal of Applied Psychology*, 76, 179-185.
- Singh, B. (1986). Role of personality versus biographical factors in creativity. *Psychological Studies*, 31(2), 90-92.
- Slovan, A. (1981). *Why robots will have emotions*. England: University of Sussex.
- Sternberg, R. J. (2002). La creatividad es una decisión (II). *Creatividad y Sociedad*, 2, 9-15.
- Sternberg R. J. (2006). Creativity is an habit. *Education Week*, 25(24), 47-64.
- Thivissen, P. (2015). El neurotransmisor de la creatividad. *Mente y cerebro*, 70, 42-46.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Violant, V., & de la Torre, S. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Archidona: Ed. Aljibe.
- Wilson, E. O. (2018). *Los orígenes de la creatividad humana*. Barcelona, España: Ed. Planeta.
- Woodman, R. W., & Schoenfeldt, L. F. (1989). Individual differences in creativity: An interactionist perspective. En J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (eds.), *Handbook of creativity*. Nueva York: Plenum Press.
- Wyse, D., & Ferrari, A. (2015). Creativity and education: comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), 30-47.
- Zarza-Alzugaray, F. J. (2019). Educación musical: Autoeficacia creativa, ansiedad rasgo y su relación con la personalidad eficaz en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 8(2), 7-14.

FAMILIA Y CREATIVIDAD: BINOMIO INDISOCIABLE EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Piedad Sahuquillo Mateo¹
Verónica Riquelme Soto²
Paz Cánovas Leonhardt³

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de la que formamos parte se caracteriza, entre otros aspectos, por ser un contexto en que constantemente se van sucediendo diversos cambios, donde las personas recibimos gran cantidad de información a lo largo del día y la novedad y celeridad son consustanciales a gran parte de acontecimientos. Esta es denominada como la sociedad del conocimiento, pero a la vez es considerada como la sociedad de la transformación de todo ese conocimiento en productos nuevos que generen beneficios para los integrantes de esta. El poder ser creativo en el momento cultural actual es una de las principales necesidades que se tiene. Así pues, se concibe que la creatividad es el factor transformador que invita a repensar lo establecido a la vez que, a la innovación, convirtiéndose en una compleja estrategia que no solo permite generar una mejora cognitiva, sino también una mejora a nivel personal, social y emocional.

El informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (UNESCO, 1997, p. 53) ya ponía de manifiesto “el valor de la creatividad en una sociedad abierta y pluralista” en la que “los esfuerzos

¹ Universitat de València, Dept. Teoría de la Educación; piedad.sahuquillo@uv.es.

² Universitat de València, Dept. Teoría de la Educación; veronica.riquelme@uv.es.

³ Universitat de València, Dept. Teoría de la Educación; paz.canovas@uv.es.

educativos y cívicos debe contribuir a propagar nuevas formas de intercambio y diálogo” con el fin de contribuir a un mundo más justo y equitativo, humanamente cada vez más positivo. Sin duda, estas son algunas de las principales razones que precisan de la consideración de la creatividad como elemento indisociable de los procesos educativos y, especialmente en el caso que nos ocupa, de los procesos educativos familiares, en la medida en que todos disponemos de un potencial creativo que es necesario cultivar y desarrollar, entendiendo a la familia “como escenario de aprendizaje y medio educativo” (Torío, 2018, p. 32). Partimos, pues, de la consideración de la creatividad como “sistema complejo en el que interactúan diferentes habilidades personales, estilos de pensamiento, personalidad, autoconcepto, inteligencia y variables relacionadas con el contexto social, escolar y familiar” (Krumm *et al.*, 2015, p. 23).

A nuestro entender, la creatividad constituye una dimensión fundamental en la actividad de toda persona, pues es una parte inherente del ser humano debido a su condición filogenética. Crear es algo propio de la condición humana y de la vida en sociedad, tal y como señala Gervilla (2003) ya que se crean contenidos o se resuelven situaciones con imaginación, obteniendo así diferentes resultados dependiendo de las características personales de cada individuo. La originalidad, la flexibilidad, la fluidez, la imaginación y la inteligencia son algunas de las características de una persona creativa y aunque la capacidad creativa depende de cada persona, la creatividad se educa.

Así, se encuentra condicionada por dos elementos clave para el desarrollo de las personas: el entorno ecológico en el que el sujeto se desarrolla y construye, al igual que los vínculos relacionales y afectivos que mantiene. Sin duda, el desarrollo individual de la creatividad requiere que las personas puedan comunicar sus vivencias, esperanzas, inquietudes y temores a través de procesos introspectivos que permitan descubrirla desde el autoconocimiento personal, la consciencia, los procesos reflexivos, la armonía, el equilibrio, la sensibilidad y el respeto hacia las características e idiosincrasia de cada ser humano. De este modo se favorece también la confianza en las cualidades creativas para ir trazando el camino de cada cual hacia la autenticidad.

En este sentido, el individuo desarrolla constantemente tal habilidad creativa a lo largo de su vida y de forma distinta en cada etapa

evolutiva, así, el desarrollo de esta capacidad es acorde a la edad evolutiva y las funciones cognitivas, puesto que existe una relación significativa entre la madurez neuropsicológica y la creatividad, como indican González, Arias-Castro y López-Fernández (2019, p. 125). Los procesos creativos se expresan de diversas maneras en cada una de las etapas evolutivas, así que, los niños manifiestan la creatividad de forma distinta a los adolescentes o adultos. Por lo tanto, dependiendo del dominio e interés que tenga el sujeto en una habilidad o temática determinada, la producción creativa será más elevada, o no, independientemente de la edad del individuo.

De este modo, la creatividad es una compleja habilidad que permite la generación de ideas originales e innovadoras frente a la resolución de diversas situaciones en el día a día del ser humano, siendo, así, una capacidad imprescindible en el proceso de adaptación del individuo en una sociedad que cambia de manera acelerada.

2. CREATIVIDAD, DESARROLLO HUMANO Y FAMILIAS

La sociedad de la que formamos parte se caracteriza, entre otros aspectos, por ser un contexto en que constantemente se van sucediendo diversos cambios, donde las personas recibimos gran cantidad de información a lo largo del día y la novedad y celeridad son consustanciales a gran parte de acontecimientos. El informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (UNESCO, 1997, p. 53) ya ponía de manifiesto “el valor de la creatividad en una sociedad abierta y pluralista” en la que “los esfuerzos educativos y cívicos debe contribuir a propagar nuevas formas de intercambio y diálogo” con el fin de contribuir a un mundo más justo y equitativo, humanamente cada vez más positivo. Sin duda, estas son algunas de las principales razones que precisan de la consideración de la creatividad como elemento indisoluble de los procesos educativos y, especialmente en el caso que nos ocupa, de los procesos educativos familiares, en la medida en que todos disponemos de un potencial creativo que es necesario cultivar y desarrollar, entendiendo a la familia “como escenario de aprendizaje y medio educativo” (Torío, 2018, p. 32).

Partimos, pues, de la consideración de la creatividad como “sistema complejo en el que interactúan diferentes habilidades personales, estilos de pensamiento, personalidad, autoconcepto, inteligencia y variables relacionadas con el contexto social, escolar y familiar” (Krumm *et al.*, 2015, p. 23). Sin duda, dicha complejidad implica la necesidad de atender y contribuir al desarrollo de las diferentes dimensiones que participan del proceso educativo del ser humano.

A nuestro entender, la creatividad constituye un elemento fundamental en la actividad de toda persona, pues es una parte inherente del ser humano debido a su condición filogenética. Para que cada persona pueda desarrollar la creatividad y emprender el camino hacia su desarrollo, se requiere de espacios de aprendizaje (tanto formales como no formales e informales) que den respuesta a esta necesidad.

Así, se encuentra condicionada por dos elementos clave para el desarrollo de las personas: el entorno ecológico en el que el sujeto se desarrolla y construye y, por supuesto, los vínculos relacionales y afectivos que mantiene. Sin duda, el desarrollo individual de la creatividad requiere que las personas puedan comunicar sus vivencias, esperanzas, inquietudes y temores a través de procesos introspectivos que permitan descubrirla desde el autoconocimiento personal, la consciencia, los procesos reflexivos, la armonía, el equilibrio, la sensibilidad y el respeto hacia las características e idiosincrasia de cada ser humano. De este modo se favorece también la confianza en las cualidades creativas de cada individuo, a fin de trazar un camino que respete la propia esencia y autenticidad, teniendo en cuenta la herencia común propia del ser humano, pero haciendo especial hincapié en la idiosincrasia, la identidad y la senda que cada cual va trazando en su vida.

Tras revisar las evidencias científicas en torno al constructo “*creatividad*” se observa cómo dicho concepto, en sus múltiples definiciones, se encuentra estrechamente vinculado con el pensamiento original, la imaginación constructiva y el pensamiento divergente. En palabras de Csikszentmihalyi (1999, citado por Soriano *et al.*, 2018, p. 556), el fenómeno de la creatividad debe ser comprendido como un proceso sistémico y continuo, resultante tanto de factores intra-individuales como ambientales. Del mismo modo, se constata que la creatividad es un elemento presente en la realidad de las personas, en

mayor o menor medida, y en ella las familias desempeñan un papel importante en su promoción durante todo el ciclo vital de las mismas. Como señala Marina (2014), entornos en los que se genere y potencie la creatividad, serán necesarios para ayudar a la manifestación de ésta en los niños y niñas en alguna de sus diferentes dimensiones.

Desde la propia familia, se hace necesario educar en la creatividad con el fin de que cada persona sea capaz de asimilar e interpretar la información que recibe, haciéndola suya y actuando de acuerdo a sus propósitos, entendiendo aquí la creatividad como habilidad crítica, dadas las características de complejidad, incertidumbre, turbulencia, cambio, progreso y competición que caracterizan nuestro contexto, como ya apuntábamos.

Todo ello en el marco de la integralidad (Casares, 2019, p. 108) que caracteriza al ser humano y su proceso educativo, en la medida en que las diversas dimensiones que nos configuran interactúan sistémicamente, tanto entre sí como con el propio entorno. Así, entendemos que educar requiere de procesos creativos que se desarrollen tanto en el educando como en el educador, ya que en la medida en que uno también se educa (y necesita hacerlo) cuando establece relaciones interpersonales con los demás, enriqueciendo así sus experiencias y aprendizajes de vida. Al mismo tiempo, esto guarda estrecha relación con el hecho de que en un mismo contexto cada persona puede (y de hecho así sucede) vivenciar y percibir las experiencias de modo diferente, incluso en el caso en que esas personas tengan características físicas prácticamente idénticas (como puede ser el caso de los hermanos gemelos). Favorecer los procesos creativos conlleva permitir diversificar los planteamientos atendiendo a las necesidades de cada cual.

La imaginación está a la base de la creatividad. Sólo el ser humano puede ser creativo, porque puede imaginar en su mente lo que “nunca ha sido” y tratar con sus acciones de hacerlo realidad. Pero la imaginación necesita ser nutrida, tener datos con los que operar. Así, desde los primeros años de vida, en las familias podemos contribuir a su cultivo mediante actividades cotidianas y cercanas como los cuentos infantiles, los relatos fantásticos, el juego, etc que desarrollan la imaginación de forma natural en los niños.

En este sentido, desde el punto de vista educativo, entendemos que el contexto familiar será adecuado y positivo en la medida en que responda a las necesidades cambiantes tanto de los miembros que la integran como del contexto que la envuelve. De hecho, la creatividad ha de ser un valor inherente a la realidad familiar, no solo al desarrollo individual de las personas, puesto que la capacidad de evolución e innovación de la familia individual y colectivamente está totalmente relacionada con su capacidad de apertura y respuesta a las informaciones procedentes tanto del medio externo como del sistema familiar, y de reelaboración o creación a partir de la misma, de los patrones de percepción y de acción ajustados al contexto. En relación con ello, la familia es comprendida como uno de los escenarios fundamentales en la promoción y desarrollo de la creatividad.

Esto se debe a que desde edades tempranas es importante llevar a cabo una adecuada estimulación de la capacidad de aprender a aprender a través de la observación del mundo que nos rodea, la promoción de la curiosidad y el desarrollo e interacción con el mundo simbólico, siendo éstas clave para el desarrollo del pensamiento creativo. Desde los primeros años de vida es fundamental que desde la familia y otros entornos ecosistémicos se cultive y promocióne la creatividad, tal y como plantean Artola *et al.* (2004):

La creatividad presenta determinadas características en cada edad, y esta depende principalmente de las experiencias en las cuales se halla inmerso el individuo, es por ello que en cada etapa se manifiesta de manera diferente los procesos creativos, por una parte los procesos que se dan en los jóvenes se basan en la originalidad y la innovación, pero para un adulto los procesos enfatizan en la capacidad de la consideración y el análisis.

Por su parte, Huidobro-Salas (2002; citado por Krumm *et al.*, 2015, p. 23) señala que el contexto que rodea a una persona es esencial para el desarrollo creativo, siendo la ausencia de obstáculos, la disponibilidad de recursos, la exposición a una variedad de modelos en la infancia, el reconocimiento de las conductas creativas y un ambiente familiar y social que fomente el individualismo, diferentes aspectos que mejoran la creatividad.

Del mismo modo, Monreal (2000) afirma que, en general, el entorno familiar se caracteriza por ser un ambiente desde el que se tiende a favorecer la creatividad de los niños, permitiendo que durante el transcurso de los diferentes estadios del ciclo vital se desarrollen como

individuos regidos por un pensamiento divergente y creativo. Junto a esto, tomando en cuenta a la familia como elemento fundamental de la sociedad, Chacón (2005, p. 18) alude a la importancia de que ésta se involucre en el desarrollo inicial creativo puesto que:

Es el primer agente que obstaculiza o favorece el desarrollo creativo. Dicho comportamiento está mediado por las posibilidades culturales de la familia, que al otorgar al niño las herramientas, los signos y símbolos que conforman esa cultura, pueden estar potenciando los procesos creativos o pueden estarlos limitándolos al proponer solamente los estereotipos de esa cultura.

Desde esta perspectiva, la creatividad es un fenómeno que depende de las interacciones entre las personas y los contextos que les rodean (Miller y Gerard, 1979; Palacios y Rodrigo, 1998; Garaigordobil y Berruero, 2007; Krumm, Vargas y Gullón, 2013; Krumm *et al.*, 2015; Soriano *et al.*, 2018), cobrando especial relevancia la familia. Es por ello que es amplia la evidencia científica (Martínez y Becedoniz, 2009; Barudy y Dantagnan, 2010; Loizaga, 2011; Bernal y Sandoval, 2013; Capano y Ubach, 2013) que señala que entre una de las funciones más importantes de la familia es aportar la adecuada estimulación para que los niños y niñas se relacionen con su ambiente físico y social de forma positiva, siendo la creatividad uno de los pilares que sostiene la parentalidad positiva y sus prácticas con la infancia y adolescencia.

3. PARENTALIDAD POSITIVA Y CREATIVIDAD

Ante ello, Krumm *et al.* (2015) exponen que los cuidados, la estimulación y los buenos tratos parentales desempeñan un rol esencial en la organización, el desarrollo y el funcionamiento cerebral temprano. Así, muchas de las capacidades que adquieren los niños dependen, en su mayoría, de la calidad de las interacciones con sus padres y/o cuidadores. Asimismo, se están desarrollando diferentes iniciativas de investigación y actuación socio-familiar (Walsh, 2004; González, 2013; Peña, Maíquez y Rodrigo, 2014; Rodrigo, Byrne, y Álvarez, 2014; FEMP y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015; Rodrigo, 2015; Torío, Peña y García, 2015; Rodrigo, 2016) desde las que se presenta una estrecha relación entre los estilos

educativos parentales, la parentalidad positiva y la producción creativa de los menores.

En palabras de Chacón, (2005, p. 19), se reconoce que el ambiente social, familiar y cultural es relevante para el estímulo creativo, por lo que resulta fundamental disponer de un entorno positivo que debe crearse con la ayuda del principal agente educativo que es la familia. La manera en la que cada familia educa a sus hijos e hijas se encuentra estrechamente vinculada con diferentes aspectos, tales como: creencias, vivencias sobre su propia crianza, el nivel socioeconómico, la propia gestión emocional, la resolución de los conflictos, disponer de una red de apoyo social, etc. De este modo, como indica González (2013, p. 12), el estilo educativo condiciona, en gran medida, el tipo de relación y comunicación que se establece entre los progenitores y sus hijos e hijas, por ello, resulta importante que los padres y madres tomen conciencia de su forma de interactuar, guiar y responder a sus demandas.

En ocasiones, los progenitores asumen estilos que reproducen patrones disfuncionales que vivieron durante su infancia o manifiestan reacciones desproporcionadas y poco oportunas para el desarrollo adecuado de sus hijos e hijas. Desde el ejercicio positivo de la parentalidad se pretende que los progenitores, o cuidadores, reflexionen sobre las consecuencias a las que conducen ciertas formas de educación. De este modo, “las familias también pueden trabajar en pro del crecimiento y desarrollo emocional y social, tanto de sus miembros como del sistema en su conjunto. En la medida en que esto se produce, las familias caminan hacia la funcionalidad que permite favorecer la cristalización de sus compromisos pero también las oportunidades de los sujetos que las configuran” (Cánovas, Sahuquillo y Riquelme, 2019, p. 210).

Así, en la familia van emergiendo necesidades a las que se deberá dar respuesta y satisfacer a través de relaciones interpersonales duraderas, desarrollando los sentimientos de bienestar, seguridad y relación afectiva necesarios para un desarrollo armónico integral. En palabras de Sahuquillo y Cánovas (2014):

[...] lejos de la uniformización del proceso educativo, se hace necesario reconocer la singularidad personal de menor, partiendo de él como eje fundamental de su propio proceso educativo, de desarrollo personal y social, y no de aquello que, desde una perspectiva adulta, pueda parecer adecuado sin conocer previamente sus necesidades.

Llegados a este punto, resulta innegable la necesaria implicación de la familia en todos estos procesos. Tal y como plantea Funes (2008), las familias pueden ser positivas, pero también convertirse en nocivas para el desarrollo de sus miembros (especialmente de los más pequeños), en la medida en que respetan y permiten, o no, el pleno desarrollo de las personas que las componen. De ahí que lo verdaderamente importante será el cumplimiento de las funciones que le son propias y la contribución a la funcionalidad del sistema familiar en su conjunto.

En este sentido, entendemos necesario referirnos aquí a la radical importancia de las competencias parentales de los adultos responsables del sistema familiar, a la importancia de responder evolutiva y adaptativamente a las necesidades cambiantes de los miembros que integran los sistemas familiares. Barudy y Dantagnan (2010) definen las competencias parentales como las capacidades prácticas que tienen los padres (o personas adultas significativas) para cuidar, proteger y educar a sus hijos y asegurarles un desarrollo suficientemente sano.

Tales capacidades prácticas estarían influenciadas por componentes biológicos o hereditarios, modulados a su vez por las experiencias vividas, así como por la sociedad. Al respecto, el Consejo de Europa (2006) también señala algunas directrices y acciones que se encuentran estrechamente vinculadas con el desarrollo de las competencias parentales y, por ende, con la parentalidad positiva:

- Proporcionar afecto y apoyo.
- Dedicar tiempo para interactuar con los hijos.
- Comprender las características evolutivas y de comportamiento de los hijos.
- Establecer límites y normas para orientar el adecuado comportamiento de los hijos y generar expectativas de que cooperarán en su cumplimiento.
- Comunicarse abiertamente con los hijos, escuchar y respetar sus puntos de vista y promover su participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares.
- Reaccionar antes sus comportamientos inadecuados proporcionando consecuencias y explicaciones coherentes y evitando castigos violentos o desproporcionados.

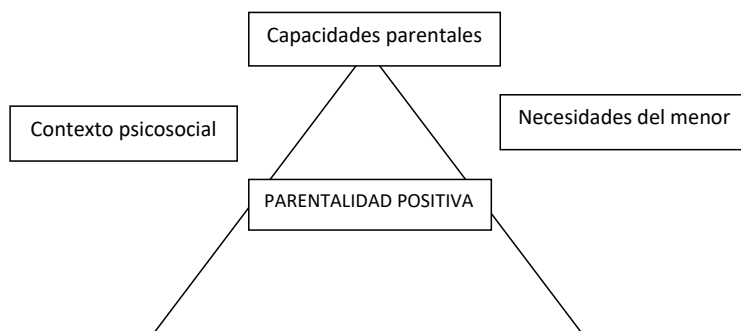
De hecho, Rodrigo *et al.* (2015) remarcan la enorme influencia que habitualmente tiene la parentalidad positiva sobre la educación de los hijos, tal y como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Aspectos claves de la parentalidad positiva, necesidades de los hijos que cubren y resultados evolutivos que permiten alcanzar

PARENTALIDAD POSITIVA	NECESIDADES DE LOS HIJOS	RESULTADOS EVOLUTIVOS
Afecto: mostrar amor, sentimientos positivos de aceptación y gozo hacia los hijos	Lazos afectivos entre padres e hijos saludables y protectores	Seguridad, sentido de pertenencia y confianza
Estructuración: crear un ambiente con rutinas y hábitos bien establecidos	Límites claros, flexibles y supervisión adaptada a las edades de los hijos	Internalización de normas y valores
Estimulación: proporcionar apoyo y guía al aprendizaje formal e informal de los hijos	Oportunidades para participar con los adultos en actividades de aprendizaje	Competencias cognitivas, emocionales y sociales
Reconocimiento: mostrar interés por su mundo y tener en cuenta sus ideas en las decisiones familiares	Que su experiencia y opiniones sean valorados y respondidos por sus padres	Autoconcepto, autoestima y sentido del respeto mutuo en la familia
Capacitación: ser capaces de ir modificando la relación con los hijos a medida que estos crecen	Promover su capacidad como agentes activos que pueden cambiar el mundo que les rodea	Autorregulación, autonomía y capacidad para cooperar con otros
Libre de violencia: excluir cualquier forma de violencia física o verbal contra los hijos	Preservar sus derechos y su dignidad como seres humanos	Protección contra las relaciones violentas y respeto a sí mismos

Del mismo modo, entendemos necesario recoger aquí los principales componentes de la parentalidad positiva que Rodrigo, Máiquez y Martín (2010) representan gráficamente mediante un triángulo. En él se observa la interrelación entre ellos así como la necesidad de trabajarlos con las familias para el adecuado desarrollo de sus miembros y del sistema en su conjunto (Figura 1):

Figura 1: Ecología parental: condiciones de las que depende la parentalidad positiva



Fuente: Rodrigo, Máiquez y Martín, (2010, p. 13).

Por lo que respecta al contexto psicosocial, aquel en el que la familia se construye y desenvuelve habitualmente, nos referimos a las condiciones psicosociales en las que vive una familia y que inciden en el ejercicio de la parentalidad. Señalamos algunos ejemplos al respecto: forma o composición familiar, nivel socio-económico, nivel educativo, índice de conflictividad de la localidad y/o barrio en que viven etc. Por otra parte, las necesidades evolutivas/educativas de los menores aluden a la responsabilidad por parte de los adultos de ajustar sus pautas de crianza y estilos educativos a las características y necesidades de los menores.

En tercer lugar, las capacidades de los progenitores para ejercer la parentalidad positiva apuntan a la importancia de aspectos relativos al bienestar físico, equilibrio emocional, etc. de los adultos responsables de la educación familiar. Por otro lado, estos mismos autores, a partir de un enfoque sistémico-comunicacional, distinguen en la parentalidad positiva dos grupos de componentes que han de ser integrados y desarrollados adecuadamente en pro del bienestar de los miembros de la familia:

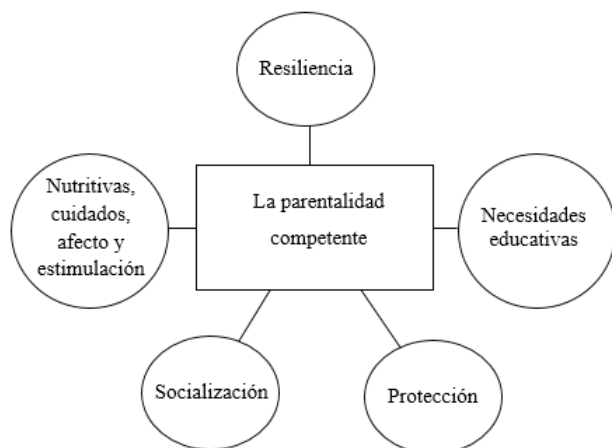
- a) Por un parte, encontramos las capacidades parentales fundamentales que integran aspectos biológicos y hereditarios como los recursos emotivos, cognitivos y conductuales que los progenitores ponen en marcha para vincularse de forma óptima con sus hijos. Dichas capacidades se basan en el desarrollo de un

apego sano fundado en la confianza y seguridad necesarias y la empatía, con el fin de captar las expresiones emocionales y gestuales que revelan las necesidades de los niños, y la capacidad de los progenitores en satisfacerlas.

- b) Por otra, las habilidades parentales, que integran tanto los estilos educativos (que serían las pautas educativas que desarrollan los padres y que se transmiten de generación en generación) como las habilidades para participar en redes familiares, sociales e institucionales y la utilización de recursos comunitarios.

Sin duda, la parentalidad positiva cristaliza, entre otros, en el reconocimiento por parte de padres y cuidadores de recursos y apoyos como elemento indispensable en el ejercicio de los buenos tratos (Barudy y Dantagnan, 2010). Desde la perspectiva de la parentalidad positiva, cualquier persona, sea padre/madre biológico/a o cuidador/a del menor tiene que asegurar unos objetivos básicos para que sea ejercida de forma competente. En este sentido, tal y como venimos señalando, debe proporcionar los nutrientes necesarios para su crecimiento pero también experiencias de tipo sensorial, emocional y afectiva para establecer con el menor un apego seguro y estable. A su vez, debe satisfacer una función educativa centrada en el afecto, la comunicación, el apoyo a sus logros y reconocimiento de los mismos y, por supuesto, aprender a modular sus impulsos, emociones o deseos (Goleman, 2006). Otro aspecto relacionado con la parentalidad social sería la función socializadora que ejercen los progenitores en la formación del autoconcepto y la autoestima del menor, a partir de los cuidados del desarrollo y la afectividad prestada desde el nacimiento. Todo ello, nos lleva a la necesidad de potenciar el desarrollo en los padres de capacidades para hacer frente a los desafíos de la propia existencia con el fin de facilitar un proceso sano de desarrollo (resiliencia) (Barudy y Dantagnan, 2010).

De un modo más concreto, Barudy y Dantagnan (2005, 2010) atendiendo al ejercicio de la parentalidad competente plantean cinco bloques de necesidades que deben cubrir los adultos responsables de los menores, ya sean padres biológicos, adoptivos, cuidadores, educadores o tutores legales (figura 2).

Figura 2. Necesidades a cubrir en el ejercicio de la parentalidad positiva

Fuente: Barudy y Dantagnan (2010)

Los autores remarcan la importancia de atender las necesidades de carácter *nutritivo* (asegura la vida y el crecimiento del menor), de afecto, cuidados y estimulación. De hecho, evidencian que no es sólo importante la alimentación a nivel físico sino también las experiencias sensoriales, emocionales y afectivas que permitan establecer un apego seguro. En relación con esta necesidad, plantean también la importancia de la *educativa*, basada en el afecto, la comunicación, apoyo, exigencias de madurez y control para aprender a modular sus impulsos, emociones o deseos. El adulto debe proporcionar modelos de conducta ajustados a la sociedad en la que vivimos, donde la comunicación, la aceptación social y el derecho a ser educados respetando a sí mismos y a los demás primen en cualquier aprendizaje. Por ello, resaltan la necesidad de una vinculación afectiva y de desarrollar la inteligencia emocional (Goleman, 2006).

Junto a esto, destacan la relevancia de la necesidad *socializadora* centrada en favorecer situaciones de relación con el fin de proporcionar modelos de aprendizaje basados en vivir de forma respetuosa, adecuada y armónica en la sociedad y que facilite a sus hijos un sano desarrollo de su autoconcepto e identidad (Barudy y Dantagnan, 2005). Además, vinculan a ésta la necesidad *protectora*, remarcando

la importancia de cuidar a los niños de los contextos externos y de los peligros asociados a su propio crecimiento y desarrollo.

Por último, pero no por ello menos importante, señalan la trascendencia de la *resiliencia* entendida como un conjunto de capacidades que nos ayudan a superar experiencias vividas de tipo traumático favoreciendo así un proceso sano de desarrollo. En definitiva, se trata de favorecer el bienestar infantil, desde el prisma de la diversidad, respetando la idiosincrasia de cada persona y propiciando el buen trato a partir del ejercicio de competencias parentales que permiten a los adultos responsables responder adecuadamente a las necesidades (Barudy y Dantagnan, 2010).

Asimismo, cabe señalar que la Recomendación 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa (2006, p. 3) a los Estados Miembro sobre las políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad define la parentalidad positiva como el comportamiento de los progenitores fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación, que incluye el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño.

Dicha definición pone especial énfasis en la promoción de relaciones positivas en la familia, como objetivo central, siendo estas pensadas en el ejercicio de la responsabilidad parental para garantizar los derechos del niño, de la niña y del adolescente en el seno de la familia y optimizar su desarrollo potencial y su bienestar. Por añadidura, la Federación Española de Municipios y Provincias y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015), en la Guía de Buenas Prácticas en la Parentalidad Positiva, definen la parentalidad positiva como:

Aquella que promueve vínculos afectivos sanos, protectores y estables; que proporciona un entorno educativo estructurado en rutinas y hábitos, a través de los cuales se transmiten de modo flexible normas y valores; que proporciona estimulación, pensamiento creativo, apoyo y oportunidades de aprendizaje; que se basa en el reconocimiento de los logros y capacidades de los hijos e hijas y en su acompañamiento en la vida cotidiana, todo ello en un entorno libre de violencia física, verbal y emocional.

Por consiguiente, como mencionan Krumm y Lemos (2012; citado por Krumm *et al.*, 2015, p. 45) los niños con buena adaptación social presentan buenos niveles de autoconcepto, son respetuosos

y perseverantes, emocionalmente estables, confiados, seguros de sí mismos, teniendo motivación para la tarea, denotando las mismas características de la personalidad de los niños más creativos. Estos niños y niñas tienen más recursos y habilidades para interactuar con los otros, pares y grupos, así como para manejarse en diferentes ambientes sociales, inclusive, son reconocidos por sus compañeros como creativos, siendo el ejercicio de la parentalidad positiva un elemento clave para ello.

Es por ello que la creatividad puede estar relacionada con la autoestima, ya que los niños creativos, si tienen un buen autoconcepto, podrán tener mejor nivel de resistencia ante las adversidades. Como indica Marina (2014, p. 28), cuando las personas nos enfrentamos a problemas bien definidos con una o varias soluciones únicas, preestablecidas, utilizamos un tipo de pensamiento lógico, racional y analítico, que opera en un único plano, el denominado pensamiento convergente. Desde la parentalidad positiva se pretende promover la búsqueda asertiva de soluciones ante los problemas que surgen a los niños y adolescentes, abriendo camino al denominado pensamiento divergente bajo un pensamiento-reflexión de la realidad que les acontece, sin límites, que abre y explora nuevos caminos.

En este sentido, la creatividad está dada como un proceso mental de orden superior, que se lleva a cabo en la corteza temporo-occipito-parietal (TOP) puesto que en esta área donde se perciben los estímulos del exterior y posteriormente son procesados, para llegar a convertirse en procesos mentales complejos de alto nivel. De ahí que cuando se busca comprender al otro es necesario reflexionar sobre su forma de percibir el mundo, su manera de actuar, sus gustos, preocupaciones, necesidades, generando así un proceso de empatía desde el que se buscan percibir el mundo bajo un prisma distinto y ajeno.

Es aquí donde la creatividad tiene lugar, como señala Marina (2014, p. 30), ya que su relación está ligada a la búsqueda de ideas que permitan mejorar situaciones determinadas del otro, por lo tanto, la empatía es una condición para la creatividad. Del mismo modo, surge la predicción como aspecto creativo, frente a determinadas situaciones en las que los menores son conocedores de un problema ajeno a ellos y tratan de ayudar a solucionar de forma creativa la problemática.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artola, T., Sánchez, N., Barraca, J., Ancillo, I., Mosteiro, P. y Poveda, B. (2004). Cambios en el pensamiento divergente a lo largo del ciclo vital ¿Son los niños y adolescentes más creativos que los adultos? *Prolepsis*, 41-55. Disponible en: <https://bit.ly/2ZjbUbd>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Madrid: Gedisa.
- Bernal, A. y Sandoval, L. Y. (2013). "Parentalidad positiva" o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios sobre educación*, Vol. 25 (1), 133-149. Disponible en: <https://bit.ly/31rKVfK>
- Cánovas, P., Sahuquillo, P. y Riquelme, V. (2019) Familia, emociones y mediación familiar, en ROMERO, C. y MATEOS, T. (Coord.) *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas*. Barcelona: Octaedro (pp. 209-220).
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, Vol. 7 (1), 83-95. Disponible en: <https://bit.ly/2R8Vb7B>
- Casares, P. (2019). En busca de un modelo de educación integral, en ROMERO, C. y MATEOS, T. (Coord.) *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas*. Barcelona: Octaedro (pp. 97-114).
- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto creatividad. *Actualidades investigativas en educación*, Vol. 5 (1), 2-30. Disponible en: <https://bit.ly/2sq5xEp>
- Consejo de Europa. (2006). *Recomendación Rec 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva*. Disponible en: <https://bit.ly/2GVCRMI>
- Federación Española de Municipios y Familias y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (Coord.). (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid: FEMP. Disponible en: <https://bit.ly/2Vc4PqX>
- Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y aprendizaje*, Vol. 30 (4), 551-564. Disponible en: <https://bit.ly/2WG2Yjm>
- Gervilla, A. (2003). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- González, K. J., Arias-Castro, C. C. y López-Fernández, V. (2019). Una revisión teórica de la creatividad en función de la edad. *Papeles del psicólogo*, Vol. 40 (2), 125-132. Disponible en: <https://bit.ly/2OpG76t>
- González, R. (Coord.). (2013). *Queriendo se entiende la familia. Guía de intervención sobre parentalidad positiva para profesionales*. Madrid: Save The Children. Disponible en: <https://bit.ly/2IzPOuA>

- Krumm, G., Vargas, J. y Gullón, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 12 (1), 161-182. Disponible en: <https://bit.ly/2Izq8Ow>
- Krumm, G., Vargas, J., Lemos, V. y Oros, L. (2015). Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 13 (2), 21-32. Disponible en: <https://bit.ly/2R9Lwhb>
- Lozaiga, F. (2011). Parentalidad positiva. Las bases de la construcción de la persona. *Educación social*, (49), 70-88. Disponible en: <https://bit.ly/2wLB8D4>
- Marina, J.A. (Coord.). (2014). *Creatividad en la educación, educación de la creatividad. Claves para hacer de la creatividad un hábito*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en: <https://bit.ly/2IEWszu>
- Martínez, R. A. y Becedóniz, C. M. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Intervención psicosocial*, Vol. 18 (2), 97-112. Disponible en: <https://bit.ly/2XIl5Sm>
- Miller, B. C. y Gerard, D. (1979). Family influences on the development of creativity in children: An integrative review. *The Family Coordinator*, 28, 295-312. Disponible en: <https://bit.ly/2KJ2mSP>
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Peña, M., Maiquez, M. L. y Rodrigo, M. J. (2014). Efectos de la inclusión de contenidos de desarrollo personal en un programa de educación parental para familias en riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, Vol. 30 (1), 201-210. Disponible en: <https://bit.ly/2KGKtUV>
- Rodrigo, M. J. (Coord.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain. *Psychosocial Intervention*, Vol. 25 (2), 63-68. Disponible en: <https://bit.ly/2WyePzY>
- Rodrigo, M. J., Byrne, S. y Alvarez, M. (2016). Interventions to Promote Positive Parenting in Spain. En M. Israelashvili y J. L. Romano (Eds.), *Cambridge handbook of international prevention science* (pp. 929-956). Cambridge, ru: Cambridge University Press.
- Sahuquillo, P. y Cánovas, P. (2014). El menor como sujeto de necesidades y derechos, en CÁNOVAS, P. y SAHUQUILLO, P. (Coord.) *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Soriano, E., De souza, D., Nogueira, C. y Boruchavit, E. (2018). Criatividade em Sala de Aula: Fatores Inibidores e Facilitadores Segundo Coordenadores Pedagógicos. *Psico-USF*, Vol. 23 (3), 555-566. Disponible en: <https://bit.ly/2XaYmB8>
- Torío López, S. (2018). La educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil. *RE-LA DEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2- 3), pp. 17-39. <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>

- Torio, S., Peña, J. V. y García, O. (2015). Parentalidad positiva y formación experiencial: análisis de los procesos de cambio familiar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol. 5(3), 296-315. <https://bit.ly/31tTjes>
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. Madrid: S.M.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

LA MEDIACIÓN ARTÍSTICA

Ascensión Moreno González¹

1. INTRODUCCIÓN

La danza, la fotografía, el teatro, la música, el circo, etc. son instrumentos poderosos para trabajar la inclusión, el desarrollo comunitario y la transformación social a través de procesos de creación. Estas modalidades artísticas y otras han estado presentes en el pasado. Hay antecedentes concretos del desarrollo de talleres llevados a cabo por educadores sociales en centros abiertos, en servicios sociales municipales, en arteterapia y en la animación sociocultural entre otros. En la actualidad, las artes se convierten en una herramienta de trabajo indispensable en el acompañamiento de personas, grupos y comunidades vulnerables.

El concepto de Mediación Artística aparece por primera vez hace una década (2010) haciendo referencia a proyectos artísticos para la transformación social, la inclusión y el desarrollo comunitario. La Mediación Artística, a través de sus diferentes lenguajes, se torna en una apuesta fuerte de nuestro siglo en el desarrollo de programas para el empoderamiento y la inclusión.

2. ANTECEDENTES Y CONCEPTO DE MEDIACIÓN ARTÍSTICA

El uso de las artes en el trabajo social y educativo se ha extendido actualmente en buena parte de los servicios y proyectos de la red social. En los centros donde se atiende a personas con problemas diversos, se desarrollan talleres de artes plásticas, música, danza, teatro, circo, clown, fotografía, vídeo y escritura creativa en los que los suje-

¹ Universitat de Barcelona. amorenog@ub.edu

tos desarrollan procesos de creación. Las artes se convierten en una herramienta de acompañamiento para el trabajo con personas, grupos y comunidades vulnerables, para la transformación social, la inclusión y el desarrollo comunitario. Entendemos por transformación social la eliminación de los mecanismos que provocan marginación.

En el informe sobre exclusión social y desarrollo social en España (Lorenzo Gilsanz, 2014) se señalan varios tipos de trayectorias en la exclusión: Las personas que transitan de la vulnerabilidad a la exclusión (debido a la pérdida del empleo, a cambios dramáticos en la situación familiar o a discapacidades), las personas que se estabilizan en la vulnerabilidad (por irregularidad laboral o ingresos insuficientes) y las personas que empiezan en la vulnerabilidad y finalizan en la exclusión (desencadenada por la prostitución, las drogas u otras situaciones extremas y, por la carencia de apoyo familiar); y, por último, las personas que viven en la exclusión permanente (familias chabolistas, personas sin hogar o enfermos mentales sin apoyo familiar). La exclusión es un proceso que puede ser reversible. Cabe subrayar la importancia de las políticas públicas y el papel del estado en el desarrollo de programas para el empoderamiento y la inclusión, a la vez de la iniciativa privada y de la sociedad civil. La Mediación Artística es una apuesta en este sentido.

La proliferación de estos proyectos de Mediación Artística es un fenómeno del siglo XXI, a pesar de que encontramos antecedentes en las Artes Comunitarias, los talleres que venían desarrollando los educadores sociales en centros abiertos y en los servicios sociales municipales, en la animación sociocultural, la arteterapia y el trabajo comunitario.

Los inicios del Arte Comunitario (*community arts*) se sitúan en la década de los 70 del siglo pasado en el contexto anglófono; en ellas, los artistas implican a las comunidades en la creación de sus obras.

Los educadores sociales que intervenían en centros abiertos y de día, necesitaban herramientas mediadoras de su trabajo educativo e históricamente también han desarrollado talleres de diferentes lenguajes artísticos y manualidades.

Los inicios de la arteterapia se sitúan en el contexto de después de la II Guerra Mundial, y nace paralelamente en Estados Unidos e Inglaterra. En España su implantación no llegaría hasta principios del

siglo XX. La primera formación especializada fue el máster de Arteterapia de la Universidad de Barcelona, en 1999 y, desde entonces se han ido extendiendo, tanto las formaciones como su implantación en los servicios sociales, sanitarios y educativos.

Las artes también han estado presentes en proyectos comunitarios, especialmente en América Latina. Citamos algunos ejemplos, concretamente a través de la música: *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles*, de Venezuela, fundado en 1975, por el músico venezolano Antonio Abreu; “Esta experiencia venezolana ha causado un gran impacto cultural y social, especialmente en países que buscan disminuir sus niveles de pobreza, analfabetismo, marginalidad y exclusión en su población infantil y juvenil, así como en aquellas naciones que históricamente han cultivado las artes musicales” (Velasquez, 2019).

El proyecto Guri, iniciado en 1995 por la Secretaría de Cultura del Estado de São Paulo con la misión de promover la inclusión socio-cultural de niños y adolescentes por medio de la enseñanza musical.

Guri tiene como principales objetivos: fortalecer la formación de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos integrados positivamente en sociedad y difundir la cultura musical en su diversidad. Para ello, sus programas y proyectos proponen a los niños, adolescentes y jóvenes la potenciación de sus dimensiones estética, afectiva, cognitiva, motora y social, la garantía de vivencias enriquecedoras de sociabilidad, el fortalecimiento en el reconocimiento de sus recursos —que puedan ser accionados en proyectos de futuro—, el acceso y valorización de las diferentes expresiones culturales y el estímulo a creaciones y presentaciones de grupos musicales (...) A partir del momento en que pasan a integrar el Guri, los alumnos reciben atención que va mucho más allá de la enseñanza musical. Los Amigos del Guri tienen metas específicas relativas al acompañamiento social de los niños, adolescentes y jóvenes atendidos, observando todas las condiciones que afectan la vida y el bienestar de cada uno -incluyendo educación, asistencia social, salud, vivienda, cultura, ocio, trabajo y otra. Para concretizar ese seguimiento, las áreas de educación y de desarrollo social de los Amigos del Guri actúan de forma integrada, por medio de acciones complementarias a la práctica musical, promoviendo la integración de los alumnos dentro de sus comunidades. (Associação Projeto Guri, (s.f))

Otro ejemplo es La Orquesta de Instrumentos Reciclados de Caeteura, principal y mayor vertedero de Asunción, capital de Paraguay; allí se puso en marcha un proyecto, liderado por Favio Chavez, de creación de instrumentos a partir de deshechos encontrados en el

vertedero y una orquesta formada por jóvenes y niños que viven en la comunidad instalada en el entorno del vertedero, así como por otros jóvenes de comunidades aledañas.

El concepto de *Mediación Artística* aparece por primera vez haciendo referencia a proyectos artísticos para la transformación social, la inclusión y el desarrollo comunitario, en el año 2010 en un artículo publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación* (Moreno González, La mediación artística: Un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte, 2010). El mismo concepto se empieza a utilizar desde los departamentos educativos de museos y centros culturales para hacer referencia al trabajo que hacen los educadores de museos para acercar el arte a los públicos. En el año 2016 la editorial Octaedro publica el libro *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario* (Moreno González, 2016).

En cuanto a la formación específica en este ámbito, dos universidades imparten másters: La universidad Complutense de Madrid, el *Máster Universitario en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, que forma conjuntamente a profesionales para intervenir en contextos terapéuticos y sociales, especialmente desde las artes prácticas, y la Universidad de Barcelona, que ofrece desde el año 2014 un máster específico en Mediación Artística desde una perspectiva interdisciplinaria de las artes.

Antes de que se extendiera el uso de las artes en contextos sociales, desde diferentes disciplinas se ha investigado y elaborado teorías sobre las aportaciones de la experiencia artística al desarrollo humano. Desde la pedagogía, cabe destacar las aportaciones de los movimientos de reovación pedagógica que empiezan a gestarse en las primeras décadas del siglo XX y que proponen una educación centrada en el alumno y no en los contenidos curriculares, entre ellos cabe destacar el Método Montessori, creado por la italiana Maria Montessori (1870-1952), la pedagogía Waldorf, del austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), y la Escola Nova catalana, que pretende promover un cambio en la manera de enseñar impulsando un aprendizaje activo en contra del aprendizaje memorístico y reproductivo de la escuela tradicional. En la actualidad la pedagogía activa, las escuelas libertarias, las escuelas democráticas y la enseñanza respetuosa comparten, entre otros principios, que el sujeto debe ser el centro de la planifica-

ción educativa. En Mediación Artística nos interesamos de la misma manera por las personas con las que trabajamos y en ellas se centra nuestra intervención, y no la enseñanza de contenidos concretos o técnicas artísticas.

Desde la psicología muchos autores han abordado las relaciones entre el desarrollo humano y el arte. Son ejemplos: Sigmund Freud (1856-1939), Carl G. Jung (1875-1961), Jean Piaget (1896-180), Jacques Lacan (1901-1981), Rudolf Arnheim (1904-2007), Hanna Segal (1918-2011), Donald Woods Winnicott (1896-1971) y Howard Gardner (1943) entre otros.

Piaget elabora en 1959 la tesis de que, a partir del dibujo, la infancia desarrolla el proceso de simbolización, imprescindible para su evolución mental. Por nuestra parte afirmamos que no solamente el dibujo y no únicamente en la infancia se ponen en marcha esos procesos de simbolización, sino desde cualquier forma de representación simbólica y a cualquier edad. El psicoanálisis también se interesa por estos procesos. Hanna Segal (Segal, 1991) habla de cómo frecuentemente el artista percibe su obra como una criatura simbólica y como cualquier actividad reparadora tiene elementos simbólicos, por tanto, el mundo que recrea el artista implica una reconstrucción reparadora. Las personas con las que trabajamos en los proyectos no suelen ser artistas, pero al implicarse en procesos de creación actúa en ellos la misma función reparadora de la que habla Segal.

Desde la Educación Artística aportaciones de autores como Eisner con su obra *Educación la visión artística* (Eisner, 1995), Gardner, autor de la teoría de las inteligencias múltiples con *Arte, mente y cerebro* (Gardner, 1987), *Educación artística y desarrollo humano* (Gardner, 1994), *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber nuestra opinión y la de los demás* (Gardner, 2004), Goodman con *Los lenguajes del arte* (Goodman, 1976), *Maneras de hacer mundos* (Goodman, 1990), *De la mente y otras materias* (Goodman, 1995) han sido fundamentales para dar luz sobre los cambios y mejoras que producen los procesos de creación.

Observamos por tanto que a pesar de que el concepto Mediación Artística desde la acepción que señalamos aquí es reciente, hace referencia a prácticas que se remontan mucho antes y que, por otra parte, desde la filosofía, la psicología y la pedagogía se han realizado

investigaciones y elaboraciones teóricas en relación con temas fundamentales que nos permiten comprender cómo actúan los procesos creativos en los sujetos.

Denominamos Mediación Artística a los proyectos que se desarrollan en contextos de vulnerabilidad social a través de las artes dirigidos a grupos con problemáticas diversas, de todas las edades, y en contextos comunitarios, utilicen o no esta denominación específica. El concepto es relativamente nuevo, pero hace referencia a prácticas que situamos en el tiempo antes de la concreción de este concepto.

3. LOS TALLERES DE MEDIACIÓN ARTÍSTICA

En Mediación Artística se genera un espacio de creación artística donde lo más importante es posibilitar que cada persona del grupo se exprese según sus intereses y necesidades, y no tanto presentar propuestas de taller cerradas con el objetivo de conseguir determinados resultados. Puede trabajarse con consigna, poniendo a disposición del grupo los materiales y permitiendo que cada uno desarrolle su proyecto plástico, en el caso de talleres plásticos, o poniendo al servicio del grupo determinadas metodologías para que el grupo construya su propio discurso o obra, por ejemplo en el teatro social. Eso no quiere decir que el mediador artístico no pueda trabajar a partir de propuestas concretas, o consignas, al contrario, puede ser útil cuando alguna persona o el grupo en general se sienta perdido sin saber qué hacer, pero las propuestas deben de ser siempre de técnicas, procedimientos, o material, pero no de contenidos, ya que lo que interesa es permitir que las personas y grupos conecten con sus propios problemas y sus deseos de transformación, promoviendo los procesos de simbolización que señalábamos anteriormente. Por ejemplo en el caso de talleres plásticos podemos proponer trabajar la figura humana en gran formato, el autorretrato a partir del collage, o la creación de un personaje en volumen, pero no plantearemos trabajar los problemas del grupo con las normas, la inseguridad o las conductas violentas de los participantes.

El primer objetivo del mediador artístico es conseguir que los espacios de Mediación Artística sean lugares seguros, donde las personas que forman los grupos sientan que se pueden expresar, sin miedo

a ser recriminadas o juzgadas. Los talleres deben garantizar un espacio de confianza, permitir y promover la creación artística (simbólica) e impulsar la reflexión sobre las producciones, que se compartan los procesos de creación y que se hable de las dinámicas grupales que se han generado. Por tanto prestamos más atención al acompañamiento en los procesos de creación y a las dinámicas grupales que a las obras que se producen.

La Mediación Artística actúa fomentando el acceso a la cultura; proporcionando una mirada no estigmatizada sobre las personas y grupos que permite salir de comportamientos y hábitos estereotipados, promoviendo la transformación; posibilita procesos de simbolización y por tanto de superación de conflictos; y desarrolla el empoderamiento y la resiliencia de los participantes.

Para que la Mediación Artística sea realmente efectiva es necesario que exista continuidad en el tiempo, es decir, proceso. Una actividad puntual puede ser una experiencia más o menos importante para alguien o más o menos significativa para quien la viva, sin embargo es la persistencia de los espacios de creación y de relación, el encadenamiento de sucesos y experiencias que se prolongan en el tiempo, es decir, los procesos, lo que genera una secuencia en la que los sujetos van desarrollando sus capacidades, la percepción que tienen de sí mismos, y donde se abren nuevas posibilidades de identidad y de inserción en el mundo. Tal y como dice Rudolf Arnheim: “El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de los que disponemos para la realización de la vida” (Arnheim, 1993, p. 48).

4. LOS LENGUAJES DE LA MEDIACIÓN ARTÍSTICA

4.1. Las artes plásticas

La pintura, el dibujo, el collage, el modelado y en general las representaciones con medios plásticos son actividades frecuentes en los centros donde se desarrolla Mediación Artística. Las propuestas de trabajo a veces son individuales, otras en grupo, y otras de forma colaborativa en la comunidad si se trata de un proyecto comunitario. En ocasiones las actividades salen de los centros y ocupan el espacio público, por ejemplo, en el caso del muralismo o del grafiti.

4.2. La fotografía

En los últimos años muchos fotógrafos han pasado de desarrollar proyectos de fotografía social, con los que pretendían visibilizar problemáticas sociales, a implicarse en proyectos participativos. Por otra parte, diferentes organizaciones y fundaciones han impulsado proyectos con colectivos vulnerables con el objetivo de promover la inclusión social. La metodología con la que intervienen en este tipo de proyectos incluye una parte de “formación”, de conocimiento del lenguaje fotográfico, otra parte de producción, es decir, de toma de fotografías según los intereses del autor, y otra parte de puesta en común, en la que se habla del proyecto fotográfico, de lo que se quería reflejar, de los logros, las dificultades, etc.

4.3. El vídeo y el cine

Desde mediados de la década de 1980 el desarrollo de las tecnologías visuales ha permitido un mayor acceso a medios como la fotografía, el cine, y el vídeo. En algunos casos el vídeo es utilizado en el trabajo con grupos y en otros pasa a ser una herramienta en el trabajo comunitario. Los proyectos en los que el vídeo es el protagonista pretenden que el grupo o la comunidad aprenda una serie de técnicas del lenguaje audiovisual (especialmente grabación y edición) para que ellos mismos puedan realizar su propio proyecto, y así tener el pleno control de lo que dice y aparece en la película. Podemos citar como ejemplo el denominado vídeo indígena, que ha tenido un fuerte impacto en Iberoamérica para el movimiento social por los derechos indígenas.

Otra importante aportación del vídeo comunitario, además del efecto que produce en los participantes, es visibilizar situaciones y problemáticas de personas y comunidades que de otra manera serían inaccesibles a la población general. El vídeo y su difusión a través de internet constituyen una ventana al mundo sobre situaciones que de otra manera quedarían ocultas.

4.4. *El teatro*

Los proyectos de Mediación Artística a través del teatro han recibido diferentes denominaciones: en España se suele hablar de “Teatro Social”, en los países de habla inglesa de “Teatro para el desarrollo”, y en Brasil de “Teatro del oprimido”. En otras ocasiones se habla de “teatroterapia”, “teatro-acción” “teatro de calle”, o “teatro de animación”. El “Teatro Fórum”, es una modalidad creada por Augusto Boal (Boal, 2009), donde la división entre el público y los actores se rompe para generar reflexión en el público, que participa en el desarrollo y avance de la obra, aportando opiniones y diferentes puntos de vista de la problemática que se está abordando. Otra modalidad es el teatro invisible, que se presenta en espacios públicos, y donde la persona o las personas que desarrollan la obra no son fácilmente identificables como “actores”. Quienes están representando un papel determinado se mezcla con la gente presente en el mismo espacio con el objetivo de general reflexión en la ciudadanía.

En el Teatro Social la obra suele crearse entre las diferentes personas que componen el grupo. No se trata por tanto en general de representar una obra teatral, sino de construir una entre los participantes que, en general, tiene que ver con sus historias de vida. Como en el resto de trabajo desde la Mediación Artística, tiene especial importancia todo el proceso de construcción de la obra, los ensayos, las dinámicas grupales que se crean y el acompañamiento al grupo. Ocasionalmente se parte de una obra concreta, que un grupo representa a otro que hace de espectador, para abordar educativamente problemas sociales como pueden ser la violencia de género o el acoso escolar.

4.5. *La danza*

El sujeto no necesariamente necesita de las palabras para relacionarse con el entorno, ni para expresar sus sentimientos y emociones; el cuerpo en movimiento es capaz de construir procesos comunicativos igual o más efectivos que la expresión oral.

La expresión corporal y la danza son herramientas habituales de intervención social con grupos en riesgo de exclusión social y en comunidades vulnerables, así como en zonas con conflictos bélicos, co-

mo en el caso de Sudán y Sierra Leona, donde una ONG, a partir de la danza tradicional Dinka, buscó impulsar en la población inmigrante de estas regiones reacciones resilientes ante la catástrofe que ha dejado en ellos la violencia (Harris, 2017). Otros países, como Cuba, Argentina y España, han utilizado expresiones corporales y artísticas como el hip hop, la danza folclórica, la música, el teatro y el clown para desarrollar actividades a favor de la salud y en prevención de la enfermedad, tanto física como mental (Angert, 2001).

Tabla 1: Beneficios de las actividades corporales

Beneficios de las actividades corporales	
En la persona poco activa (le cuesta participar, tiene poca iniciativa, etc.) →	Ayuda a abrirse al mundo y a relacionarse con los otros
En la persona muy activa (le cuesta estar atenta, relajada, inquieta, etc.) →	Favorece la relajación
Bienestar físico y psicológico	Vivir el crecimiento personal con alegría
Aquirir seguridad en uno mismo	Relacionarse y comunicarse con los otros de manera satisfactoria
Poder manifestar y expresar las propias emociones	Vivir el crecimiento personal con alegría

Adaptada de Molina et al, 2009:111. (Bolos, Beltrán, Moreno, & Gol, 2105, p. 318)

4.6. La música

En cuanto a los proyectos de Mediación Artística a través de la música, encontramos fundamentalmente tres tipos de proyectos: las orquestas, las escuelas de música y el trabajo en grupos. La música es el lenguaje que más frecuentemente se aleja de las formas tradicionales de intervención en Mediación Artística (creación/reflexión puesta en común). Muchos proyectos tienen resultados de inclusión social y de mejora de la situación de personas y grupos sin desarrollar la segunda fase (reflexión/puesta en común). Es uno de los lenguajes

que más necesita un aprendizaje específico musical y técnico ya que sin conocimientos específicos es difícil llegar a procesos de creación. Otra peculiaridad que encontramos es que aquí sí que se propone realizar muchas veces una tarea concreta (por ejemplo, tocar una pieza de música clásica), a diferencia de los talleres de artes plásticas donde raramente se propone la reproducción de la obra de un artista.

Entre los diferentes instrumentos, según Santiago Pérez Aldeguer (Pérez Aldeguer, 2012) los de percusión fueron las primeras herramientas musicales que utilizó la humanidad para hacer música en grupo. “Alrededor del mundo, se utiliza la percusión para celebrar la vida, explorar su creatividad y unirse en ritmo. Una de las razones para utilizar la percusión en el aula es, porque es accesible a todos los centros escolares, dado que no siempre se necesitan instrumentos, podemos hacer uso de la percusión corporal (*bodypercussion*). La percusión corporal se está utilizando tanto en contextos educativos como sociales como una forma más de trabajo desde la música.

4.7. El circo

En Cataluña existe la *Associació de Professionals de Circ de Catalunya* (APCC). En noviembre de 2014 se celebró la I Jornada de Circ Social de Catalunya, en la que se definió el circo social: “El circo social es un proceso de enseñanza y aprendizaje de técnicas circenses que tiene como finalidad el desarrollo de comunidades y la inclusión de personas en situación de riesgo social”. (Trobada de Circ Social a Catalunya (29 de 11 de 2014), (s.f.)).

Durante el año 2015 desarrollé una investigación sobre los proyectos de circo social de Cataluña, dedicando especial atención a las metodologías de intervención. Pude comprobar que la metodología con la que trabajan estos grupos es similar: juegos y dinámicas iniciales para que el grupo se conozca, ejercicios de calentamiento, juegos de desinhibición y confianza, trabajo con las técnicas circenses y para finalizar, estiramientos y relajación. En algunos casos se incluye un espacio final para compartir la experiencia. Hablar de cómo han ido las sesiones, sobre las dificultades que se han presentado, sobre la relación con el grupo, y en general sobre las emociones que se han presentado es importante desde el punto de vista de la capacidad de les artes per generar transformación personal, ofreciendo un espa-

cio para tomar conciencia de cómo actúa cada miembro del grupo en relación al resto, cómo influye la propia conducta o actitudes en los compañeros, para elaborar conflictos, y en general para que el proceso de las actividades de circo como herramienta de Mediación Artística sea más completa.

En cuanto a los objetivos que persiguen los proyectos, se pueden agrupar en físicos, emocionales, valores, de socialización, artísticos, culturales y per último comunitarios. Los objetivos relacionados con lo físico son: el dominio del cuerpo, la mejora del esquema corporal, la coordinación psicomotriz, la agilidad, el equilibrio, la fuerza, la flexibilidad y la concentración. Los relacionados con las emociones serían: mejora de la autoestima, capacidad de expresar opiniones, autoconocimiento y autonomía personal. En cuanto a los objetivos de socialización y de valores, podemos incluir: la confianza en el resto de las personas del grupo, la cooperación, la mejora de las relaciones interpersonales, la cohesión social, el esfuerzo y la constancia, la responsabilidad, el uso no consumista y responsable del tiempo libre, la resolución de conflictos y la inclusión social. También están presentes objetivos relacionados al acceso y promoción de la cultura, potenciar la creatividad y aumentar la sensibilidad ante expresiones artísticas. Por último, se hace referencia a objetivos comunitarios, especialmente de rotura del estigma social hacia los grupos con problemas sociales, mentales o diversidad funcional.

4.8. *El clown*

Además de proyectos de enseñanza y aprendizaje de técnicas circenses, denominados Circo Social, existen otros que presentan espectáculos de circo en diferentes formatos, para acompañar emocionalmente a personas que están sufriendo situaciones difíciles, ya sea por hospitalización o intervenciones quirúrgicas, como por ejemplo el trabajo de desarrolla en hospitales Pallapupas (Pallapupas, (s.f)), en Cataluña, o las intervenciones en zonas militarizadas, conflictos bélicos, o campos de refugiados que realizan Payasos sin Fronteras (Plassos sense fronteres, (s.f.)). En ambos casos se realizan pequeñas intervenciones cómicas o espectáculos para hacer reír a las personas. Les interesa el poder terapéutico de la risa para crear esperanza y posibilitar una mejora psicológica.

4.9. Payasos de hospital

Cuando un niño o un adulto están ingresados en un hospital, el entorno le resulta hostil. Están internados en un lugar ajeno, expuestos a la manipulación de sus cuerpos enfermos y sujetos a las decisiones que toman los médicos. Los payasos actúan tanto en las habitaciones como en espacios comunes y en los quirófanos. La intervención de los payasos les permite expresar sus temores y enfrentarse a sus emociones y miedos riéndose. Las intervenciones quirúrgicas constituyen una fuente de gran estrés psicológico. Los payasos trabajan con el personal sanitario para mitigar ese estrés y hacer del quirófano un lugar más amable. Acompañan a los pacientes durante la intervención quirúrgica, desde la llegada al quirófano hasta que salen. En el caso de la infancia su presencia permite una separación menos angustiosa de los padres, de forma que la inducción a la anestesia puede hacerse de forma más tranquila.

4.10. Payasos de ayuda humanitaria

Otro contexto donde se desarrollan proyectos de Mediación Artística desde el clown es el de la ayuda humanitaria. Los payasos que actúan desde esta perspectiva se desplazan a zonas de conflicto y trabajan en el contexto, dando apoyo emocional a la población afectada por conflictos o catástrofes. Su principal objetivo es mejorar las condiciones en las que viven las personas, particularmente los niños y niñas, de campos de refugiados y desplazados, territorios en desarrollo y en situación de emergencia de todo el mundo. Se trata de payasos profesionales que generalmente dedican parte de su tiempo de forma altruista a estos proyectos.

En el año 2012 se fundó la Federación Internacional de Payasos sin Fronteras, que alberga a payasos de España, Francia, Suecia, Bélgica, Irlanda, Estados Unidos, Canadá, Sudáfrica, Alemania, Australia, Finlandia e Inglaterra. Según Payasos sin Fronteras:

Payasos Sin Fronteras nació en 1993 como consecuencia de una necesidad manifestada por un colectivo de educadores y educadoras que desarrollaban un programa de educación para la paz en las escuelas de Cataluña. La organización se creó cuando un grupo de alumnos de primaria de Sarrià juntamente con otro grupo de alumnos de la Península de Istria dieron como opción de ayuda en-

viar payasos a la ex-Yugoslavia para aliviar el sufrimiento de los niños y niñas víctimas de la guerra. En este marco se invitó al artista Tortell Poltrona a actuar en el campo de refugiados de Veli Joze (Savudrija) en Croacia, el 26 de febrero de 1993. Después de esta experiencia en la que se demostró la utilidad de las actividades artísticas y socioeducativas para mejorar la situación psicológica de poblaciones postconflicto (con especial atención a la infancia), se establecieron las bases para la constitución de la entidad. Se comprobó la utilidad de la acción de risa como válvula de escape para las angustias, solidaridad inmaterial y recuperación de la autoestima (*Pallassos sense fronteres* (s.f.)).

Según el mismo informe (*Pallassos sense fronteres* (s.f.)) los puntos más relevantes de la acción de Payasos sin Fronteras en el contexto humanitario son:

- Apoyo emocional a la población afectada por conflictos o catástrofes.
- Proximidad con los beneficiarios, en su contexto y desde la horizontalidad.
- Importancia de lo inocente, del juego, del humor blanco, que abre puertas a la esperanza.
- Espacio transgeneracional, que abre canales de comunicación en las familias.
- Regalar lo inmaterial, desde la empatía y el apoyo emocional.
- Tender puentes entre pueblos enfrentados, como por ejemplo trabajando juntamente con serbios y albaneses en el conflicto de los Balcanes o con palestinos e israelíes.
- Redimir el espacio público, especialmente en las intervenciones en los campos de refugiados, en los que viven ciudadanos con sus derechos restringidos.
- La mujer es protagonista. En todos los espectáculos participan mujeres.
- La risa contra el dolor de la guerra.

La risa compartida genera sentimientos de grupo y constituye una forma de resistencia a la adversidad. Los payasos aportan una visión inocente, empática, y sus actuaciones se desarrollan desde la horizontalidad con los participantes; no son actores de un espectáculo en el que hay espectadores pasivos que disfrutan de la actuación. Se generan dinámicas de participación, de complicidad, que reconoce a las personas como sujetos.

4.11. La escritura creativa

La escritura de relatos de ficción, en tercera persona, los cuentos y la poesía, a veces publicados en blogs o revistas y otras compartidos en grupo son un medio de expresar simbólicamente lo que de forma literal sería inexplicable. En los textos aparecen fragmentos de la propia historia, mezclados con otros creados por la fantasía, de esta forma el sujeto sale de la narración literal de fragmentos de experiencia y transforma el relato resignificando la experiencia, en un proceso que resulta terapéutico.

La escritura de cuentos, relatos, guiones, la transcripción de relatos orales por parte del mediador artístico o cualquier forma que adopten las historias que construyen las personas con las que trabajamos, son una forma de creación artística más, que permite reelaborar la memoria y la experiencia.

5. EL ARTE COMUNITARIO, EL DESARROLLO CULTURAL COMUNITARIO Y LA MEDIACIÓN ARTÍSTICA

En relación con la intervención artística desde una perspectiva comunitaria, nos encontramos con diferentes conceptos: Arte comunitario, Trabajo Comunitario, Participación Comunitaria, Desarrollo Comunitario y Desarrollo Cultural Comunitario (DCC). Todas estas acepciones plantean proyectos en comunidades para promover mejora en la vida de las personas que viven en ella y transformación social; a pesar de que frecuentemente se usan estas denominaciones como sinónimos, existen grandes diferencias en el desarrollo de los proyectos.

Se suele citar como fecha de referencia para el inicio del trabajo comunitario, tal y como se entiende actualmente en Europa, después de la Segunda Guerra Mundial, y constituye un primer paso importante la Declaración Universal de los derechos humanos, en 1948, y los planteamientos de la UNESCO que recomienda esta forma de intervención para elevar el nivel de vida de la población y paliar de este modo la situación de pobreza y falta de desarrollo general en todas las áreas de los países entonces llamados del “tercer mundo”. Aunque

en España se extiende especialmente con los primeros ayuntamientos democráticos, y substancialmente en la década de los 80, existe una tradición mucho más antigua en otros países, como por ejemplo en los de América Latina. En los últimos años los artistas se implican cada vez más en el trabajo con comunidades desfavorecidas, en zonas vulnerables socialmente o en riesgo de exclusión.

El arte comunitario se extiende con posterioridad al nacimiento del trabajo comunitario, en los años 70, especialmente en el contexto anglófono. Su característica principal es que los artistas implican a las comunidades en el desarrollo de las obras. Mariana Nardone, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Salvador hizo en 2010 una excelente revisión del concepto *Community Arts*:

¿Qué tipo de arte constituye el arte comunitario? Quizás el abanico de posibilidades más amplio encontrado es el expuesto por Congdon & Blandy (2003), para quienes el arte comunitario incluye a las artes performativas (música, teatro, danza, etc.), arte multimedia, artes visuales, artes literarias, artes culinarias, vestimenta y textiles, y una multitud de otras formas. En contraposición, otros autores prefieren circunscribirse sólo a algunos tipos en sus estudios como: teatro, música, artes plásticas, literatura (Williams, 1995). Congdon & Blandy (2003) sostienen que una de las principales características del arte comunitario es que está basado en la comunidad, y está enfocado e integrado en su vida diaria. Aclaran que se puede entender el arte comunitario en contraposición con las bellas artes, es decir, con el arte enseñado en academias e institutos, que suelen glorificar el individualismo y promover el aislamiento y los lugares exclusivos para su observación (como galerías o museos). (Nardone, 2010)

Estos proyectos artísticos son colaborativos, implicando a la comunidad en su realización y se interesan por los procesos que desarrollan. Según Nardone (2010), las características del arte comunitario son, entre otras: su carácter inclusivo, la participación de la comunidad, finalidad artística y social, diversos lenguajes artísticos, intervención de artistas profesionales y no profesionales; la autora señala impactos positivos tanto a nivel individual como grupal. Individualmente plantea que el Arte Comunitario promueve: desarrollo de habilidades artísticas, crecimiento personal, sentido de pertenencia, compromiso, mejoras en la salud, bienestar, aumento de la capacidad emocional, fortalecimiento de la identidad individual, mejores niveles de autoestima, mayores niveles de confianza, mayores posibilidades de expresión, mayores posibilidades de participación. A nivel grupal impulsa procesos de desarrollo comunitario, cohesión

social, disminución del aislamiento, expansión de redes sociales, aumento de la comprensión de otras culturas, aumento de la conciencia pública sobre asuntos de la comunidad, capacidad de incidencia, fortalecimiento de relaciones grupales entre los participantes y con los facilitadores y fortalecimiento de la identidad de la comunidad. Nardone también recoge en su investigación los factores negativos de este tipo de proyectos: restricción a las posibilidades creativas, instrumentalismo del arte, reproducción de la “alta cultura”, peligro de reproducción de desigualdades sociales en el trabajo comunitario, divisiones dentro de la comunidad y daño en la confianza de la comunidad.

En el trabajo comunitario se ha intervenido desde proyectos relacionados con las artes y la cultura desde sus inicios. A principios del siglo XXI empezó a extenderse la denominación DCC, especialmente en Cataluña, recogiendo así la tradición australiana (Community Cultural Development): CCD (en castellano DCC). Es un término que se usa para describir las prácticas culturales y artísticas comunitarias.

Nos encontramos por tanto con dos tipos de intervenciones en comunidades a través de las artes: los proyectos de desarrollo comunitario y los de arte comunitario. Desde mi punto de vista existen diferencias importantes entre ambos tipos de proyectos, aunque con frecuencia se usan los dos conceptos como sinónimos. Una primera diferencia es cual es el papel de la comunidad en el proyecto, es decir, ¿es el artista quien proyecta la obra y la comunidad participa únicamente en la ejecución?, o ¿se plantea a la comunidad la realización de un proyecto artístico y ésta participa en todo el proceso? Evidentemente el impacto sobre la comunidad será muy distinto en ambos casos. En el caso de los proyectos de arte comunitario suele ser el artista quien gesta la idea del proyecto a realizar y la comunidad puede colaborar en la ejecución.

En los proyectos comunitarios la comunidad participa en todo el proceso, a partir de un diagnóstico compartido entre todos los actores implicados: administraciones, profesionales, instituciones, asociaciones y ciudadanía, es decir a partir de las necesidades que la misma comunidad considera que tiene. Los objetivos del proyecto también son compartidos y es el territorio el que decide hacia dónde quiere desarrollarse, así como el diseño del proyecto y su desarrollo.

La horizontalidad en la toma de decisiones, la cooperación, el trabajo en red y la interdisciplinariedad son fundamentales en el desarrollo de los proyectos, que se extenderán en el tiempo más allá de acciones concretas y puntuales.

Citamos como principios metodológicos más importantes en nos proyectos comunitarios los siguientes:

- Territorialidad: Abarca a las personas que viven en un mismo territorio.
- Desde la comunidad: no es una acción sobre la comunidad, sino que se despliega desde ella misma.
- Diagnóstico compartido: realizado por la misma comunidad, por lo tanto, recoge las necesidades que desde la misma comunidad se detectan; no lo realizan expertos externos.
- Objetivo general: transformación social, desarrollo y mejora de la calidad de vida de las personas de una comunidad.
- Participación: intervienen el máximo de agentes de la comunidad, tanto profesiones de las diferentes áreas de las administraciones, como representantes del tejido asociativo, entidades, centros educativos, servicios de todas las áreas y ciudadanos.
- Horizontalidad: No existe una estructura jerárquica piramidal. La organización es horizontal y las decisiones se toman democráticamente.
- Cooperación y trabajo en red: No tienen sentido las acciones individuales ni sectoriales, sino el trabajo cooperativo conjunto por parte de todos los participantes.
- Interdisciplinariedad: los expertos de diversas áreas cooperan con la ciudadanía.
- Proceso y continuidad: Incorpora la idea de que lo más importante no es el resultado de determinadas acciones, sino el mismo proceso de desarrollo de los proyectos. No se trata de intervenciones concretas y puntuales. Los proyectos se pueden ir modificando, pero para que generen una verdadera transformación en la comunidad han de tener continuidad en el tiempo.
- Dimensión cultural: Pone el acento en el desarrollo de proyectos artísticos y culturales.

- Impacto: Capacita a los individuos de la comunidad para que no dependan de la acción de los profesionales y puedan funcionar de forma autónoma y a su vez implicar a otros ciudadanos en el desarrollo de proyectos, generando así un efecto multiplicador.

Los proyectos comunitarios empiezan en encuentros en los que participan los diferentes agentes que actúan en el barrio, así como la ciudadanía. Nos interesa que haya el máximo de participación de la comunidad, entendiendo ésta en su dimensión territorial.

Los procesos participativos resultan complejos, pero son la base para generar sentimiento de pertenencia a la comunidad y para que la comunidad se identifique con el proyecto, no lo viva como algo ajeno y que lo sienta como propio. Es importante señalar que los participantes en el proyecto, a los que se suele llamar “grupo motor” actúan como portavoces de los intereses de los grupos a los que pertenecen (asociaciones, comunidades de vecinos, servicios, instituciones, etc.) y llevan las discusiones a sus grupos, devolviendo luego las aportaciones que se hagan al grupo motor.

Una vez realizado el diagnóstico de necesidades del territorio, el grupo motor establece prioridades y concreta los objetivos de trabajo. Las actuaciones que se desprendan del proyecto se generan desde la propia comunidad; no son por tanto acciones sobre la comunidad, sino que nacen de la comunidad misma. Las relaciones entre las personas del grupo motor se establecen de forma horizontal, sin una estructura jerárquica donde quienes decidan sean los representantes de las administraciones, los profesionales de los servicios o los artistas, y los ciudadanos queden relegados a acatar sus decisiones. Se trata de una organización horizontal en la que las decisiones se toman democráticamente. El desarrollo del proyecto se desarrollará de forma cooperativa y coordinada por parte de todos los participantes, la interdisciplinariedad y el trabajo en red están presentes en todo el proceso.

Los artistas y mediadores artísticos constituyen, junto con el resto de los profesionales que intervienen en los proyectos, parte del entramado de expertos que participan. Su aportación, como agentes de la cultura, es tan importante como la del resto de profesionales y ciudadanos. Lo que el artista debería evitar, según mi punto

de vista, es partir de una idea concreta del proyecto que le gustaría llevar a cabo e imponerla al grupo motor. Puede aportar ideas, compartir opiniones sobre cómo concretar aspectos a trabajar, etc., pero es importante que la concreción del proyecto responda a los deseos mayoritarios del barrio y no a la idea del artista. Dependiendo de la situación de la comunidad en ese momento y de si ya tiene o no trayectoria en proyectos comunitarios, es posible que los participantes accedan a las ideas del artista, ya que le confieren un saber que no se otorgan a ellos mismos. En general éste es uno de los problemas que ocurren cuando un artista se inserta en una comunidad para trabajar en un proyecto colaborativo. Si la comunidad no se implica y no vive el proyecto como propio puede que se haga una obra de arte público de interés artístico, pero no se habrán conseguido los objetivos que persiguen los proyectos comunitarios. Para que el proyecto tenga un efecto para la comunidad es preciso que ésta se implique en el todo proceso. Lo más importante en este tipo de proyectos no es el resultado o las obras que se produzcan, como puede ser una fiesta, una exposición, una actuación o un festival: lo fundamental son los procesos que se desencadenan en la comunidad, a partir del proceso.

6. A MODO DE CIERRE

Este capítulo presenta el concepto de Mediación Artística, definida como: Arte para la transformación social, la inclusión y el desarrollo Comunitario. Es el resultado de la investigación tanto teórica como empírica sobre prácticas sociales y educativas a través de talleres y actividades artísticas y de proyectos culturales comunitarios.

Hemos empezado viendo cómo a pesar de que el uso de las artes se ha extendido mayoritariamente en contextos sociales en el siglo XXI, existen antecedentes en el Arte Comunitario, los proyectos de desarrollo comunitario, los talleres artísticos desarrollados por educadores sociales en centros abiertos y de día y en el Arteterapia. En cuanto a la fundamentación teórica de la Mediación Artística, nos basamos en aportaciones de diferentes disciplinas como la pedagogía, especialmente los movimientos de renovación pedagógica y la pedagogía crítica; la psicología, que plantea el papel del arte y la creación en el desarrollo humano; el psicoanálisis, especialmente lo relativo a los

procesos de simbolización y la filosofía, con sus aportaciones sobre lo simbólico y el arte.

Por último, se plantean las bases metodológicas y los diferentes lenguajes artísticos desde los que se trabaja para favorecer procesos de transformación, de inclusión y de desarrollo comunitario.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angert, E. (2001). The state of dance research in Cuba. *Dance Research Journal*, 33 (1), 82-97.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Bolos, A., Beltran, A., Moreno, A., & Gol, J. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 318.
- Eisner, W. E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Fadul, V. (03 de 2019). *Vicky Fadul*. Recuperado el 2019 de 05 de 21, de <https://www.vickyfadul.com/copia-de-mis-talleres>
- Fractal7. (2018). Les arts en el context social. CONCA - CAN SERRA reivindicativo y plural. Barcelona. Obtenido de <https://vimeo.com/282514321>
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.
- Guri, A. a. ((s.f.)). *Associação amigos da Projeto Guri*. (S. d. Paulo, Editor) Recuperado el 21 de 05 de 2019, de <http://www.projetoGuri.org.br/quem-somos/>
- Harris, D. A. (2017). La terapia de danza / movimiento se enfoca en fomentar la resiliencia y la recuperación entre los sobrevivientes de tortura adolescentes africanos. *Tortura: Diario trimestral sobre rehabilitación de víctimas de tortura y prevención de tortura*, 17 (2), 134-155.
- Lorenzo Gilsanz, F. (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación Foessa y Cáritas española editores.
- Metalocus. ((s.f.)). Recuperado el 21 de 05 de 2019, de <https://www.metalocus.es/es/noticias/boa-mistura-luz-nas-vielas-en-galeria-raquel-ponce>
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: Un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Ibe-*

- roamericana de Educación, 52(2). Obtenido de file:///C:/Users/User/Downloads/3422Moreno%20(1).pdf
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Moreno, A. (2013). La Cultura como Agente de Cambio Social en el Desarrollo Comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (1), 95-110.
- Nardone, M. (2010). Arte comunitario: criterios para su definición.. *Mirada*(6), 47-91.
- Pallapupas. (s.f). *Pallapupas*. Obtenido de <http://pallapupas.org/>
- Pallassos sense, F. (s.f.). *Pallassos sense fronteres*. Obtenido de <http://www.clowns.org/ca>
- Pérez Aldeguer, S. (2012). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *Dedica, Revista de educaçao e humanidades* (2012) março, 217-234, 2017-234.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Nercea.
- Plena Inclusión, M. (16 de 06 de 2016). Arte Urbano por la inclusión con Boa Mistura. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=ZiwPQf7ymrw>
- Press, E. (30 de 05 de 2016). *epsocial.es*. Recuperado el 2019 de 05 de 2019, de <https://www.europapress.es/epsocial/responsables/noticia-estacion-metro-chamartin-madrid-lucira-mural-obra-boa-mistura-personas-discapacidad-intelectual-20160530102132.html>
- Riberas, G. V. (3003). *Disseny de les intervencions socioeducatives*. Barcelona: Pleniluni.
- Segal, A. (1991). *Sueño, fantasma y arte*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Trobada de Circ Social a Catalunya (29 de 11 de 2014)*. (s.f.). Consultado en http://www.apcc.cat/media/upload/pdf/relatoria_i_trobada_circ_social_catala_definitiu_editora_14_25_1.pdf
- Velasquez, F. (14 de 02 de 2019). *CiudadMCY Comunicación Patria*. (G. Bolivariano, Editor) Consultado en <http://ciudadmcy.info.ve/?p=69334>

Parte segunda
ESTRATEGIAS DE
INTERVENCIÓN BASADAS
EN LA CREATIVIDAD DESDE
DIFERENTES LENGUAJES
ARTÍSTICOS

HUMOR Y CLOWN: NUEVOS RECURSOS EDUCATIVOS

Jesús Jara¹

Amaia Prieto Marín²

Davinia Palomares-Montero³

Fernando Marhuenda⁴

1. INTRODUCCIÓN

La relación que tienen la risa y el humor con la comunicación es ya ampliamente contrastada. Nadie duda de la influencia positiva que tienen los primeros sobre la segunda (Jáuregui Narváez y Fernández Solís, 2009; Fernández Poncela, 2017; Jara y Prieto, 2018). Reír es una manifestación y reacción humana que alivia el estrés y mejora la disposición personal y grupal para afrontar retos y, por esta razón, favorece las relaciones personales en cualquier ámbito, también en el social y en el educativo.

Son muchos los trabajos científicos que corroboran los beneficios que el humor aporta en la salud, en las relaciones, en la motivación, en la resolución de problemas, en la disposición al cambio... Y, desde aquí⁵, nos atrevemos a asegurar, con simple sentido común, que cualquier persona puede comprobar en sus carnes, venas, neuronas, hormonas y papilas, gustativas o no, que el humor nos dispone de una manera más relajada, animada y optimista para afrontar cualquier tarea. Tenemos muchos ejemplos en nuestro día a día para confirmar que esto es así: el trabajo doméstico lo hacemos mejor si estamos de buen humor, cuando tenemos buen ánimo asumimos de manera

¹ Escuela de Clown Hijas e Hijos de Augusto.

² Escuela de Clown Hijas e Hijos de Augusto.

³ Universidad de Valencia.

⁴ Universidad de Valencia.

⁵ Este fragmento ha sido extraído de Jara y Prieto, 2018.

óptima las responsabilidades familiares, preferimos comprar pan o fruta a alguien sonriente, nos gusta cuando alguna de nuestras amistades nos hace reír recordando anécdotas o confrontando nuestros argumentos... y pensamos que en el ámbito educativo también afrontamos mejor la jornada si se respira buen humor, independientemente de que pertenezcamos al profesorado o al alumnado. Cuando algo es divertido, la percepción personal sobre cómo transcurre el tiempo y la significatividad de lo que se aprende es mucho más rápida y profunda.

En el presente capítulo se presenta la experiencia desarrollada en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, en la asignatura de Primero de Educación Social de “Didáctica y Organización Socioeducativa” a lo largo de varios cursos académicos (desde el curso 2012-13 hasta el curso 2015-16). Para ello se realiza una breve justificación que trata de mostrar cómo el humor y el clown pueden ser utilizados como recursos educativos y se describe el desarrollo de la dinámica realizada en el contexto mencionado.

2. MARCO DE REFERENCIA

Numerosas son las causas que producen risa en las personas. Se ríe por timidez, por educación, por ignorancia, por nerviosismo, por no llorar, para liberar tensiones, para llevarnos bien, para alcanzar objetivos, para agradar, para crear vínculos, porque sentimos el ridículo propio y ajeno, porque nos identificamos con una situación o con alguien, porque no lo podemos evitar, porque somos seres humanos... por eso reímos, incluso en el contexto formativo (aunque, en ocasiones, se nos olvida). Desde el presente capítulo, consideramos que la risa y el humor facilitan el abordaje de situaciones educativas porque ensanchan nuestro repertorio de ideas y acciones y porque nos ayudan a cimentar y construir recursos mentales duraderos. En este sentido, el humor puede ser un gran aliado en la acción educativa porque desarrolla diversas funciones que la facilitan (Fernández Solís, 2002):

- Función de camaradería y amistad. Provoca el acercamiento entre las personas integrantes de un grupo.

- Función motivadora. Contribuye a despertar el interés por la temática que se está trabajando.
- Función de distensión. Relativiza los momentos de tensión que se puedan dar.
- Función de diversión. Facilita un ambiente grato y ameno con intención de pasarlo bien.
- Función creativa. Estimula nuevas conexiones que mejoran la imaginación y la originalidad.
- Función transformadora. Permite desterrar comportamientos caducos y potencia otros nuevos, tanto a nivel individual como social
- Función intelectual. Ayuda a cuestionarnos la realidad, eliminando aquello que pueda ser superfluo o distorsionador de la misma.
- Función pedagógica. Se potencia una buena relación entre persona educadora y persona educanda mediante un ambiente positivo y enriquecedor para ambas.

El humor mejora la relación con el alumnado, permite hacer aprendizajes significativos, mejora la autoestima y la motivación y con él se relajan ambientes, se favorece la comunicación, se cohesionan grupos y se potencia la creatividad (Freire, 1996; Jara, 2014). También nos ayuda a tomar cierta distancia en los malos momentos porque permite ver las cosas de otra manera: “Si cambiamos la forma de ver las cosas, las cosas cambian de forma”⁶. Esta es la razón por la que se propone que el humor sirva de referente para una pedagogía facilitadora, transformadora, motivadora y proactiva, para una pedagogía del placer. Proponemos que el humor se incorpore a los procesos de enseñanza y se integre en el marco ideológico, político, pedagógico y filosófico de quien se dedica a educar y formar a otras personas puesto que, al fin y al cabo, educar con humor supone posicionarse, tomar partido y activar nuevas dinámicas.

⁶ Cita extraída de la película “El cambio” cuyo título original en inglés es “The Shift”, dirigida por Michael A. Goorjian, (2009).

3. DESCRIPCIÓN DEL CLOWN COMO RECURSO EDUCATIVO

La evolución social y educativa precisa de una actitud que impulse los cambios. Nuestra mirada se sitúa en la actitud positiva, optimista, vital, que permita ilusionarse y valorar los pequeños logros (Fredrickson, 2009). De esta forma, las cosas se orientan para que vayan a mejor, los cambios personales se producen sin estrés, bajo las posibilidades personales de cada cual y esta actitud está en nuestra mano, para decidir nosotras mismas como personas educadoras. Para conseguir este objetivo se hace imprescindible un posicionamiento de la persona que educa... y es ahí donde las aportaciones del Mundo Clown tienen sentido.

Históricamente, el clown ha tenido una función clara y simple, que a su vez ha coincidido con el papel que la sociedad le ha adjudicado: divertir, entretener, alegrar el espíritu, hacer reír (Fernández y Montero, 2012). Por eso, el clown es uno de los mejores transmisores de la risa que la humanidad haya tenido jamás y, por tanto, uno de los mejores comunicadores. Y en el ámbito educativo comunicar se torna esencial. No hablamos de dar clase o intervenir con una nariz roja (que también alguna vez), sino de incorporar los valores y actitudes que sustentan el espíritu del clown. Para ello, se torna necesario abrirse al descubrimiento, desde la escucha y la aceptación. Son muchos los aspectos que pueden influir en la tarea educativa y por eso es importante activar la observación, gestionar las emociones, reforzar la empatía, impulsar la confianza y promover la aceptación (Jáuregui Narváez, 2007). Estas cualidades, también otras, son necesarias para desarrollar la labor profesional de la educación social (Alonso y Funes, 2009; Lázaro, 2009; Planella, 2008). El acompañamiento educativo que supone caminar al lado de la otra persona compartiendo una parte de su vida itinerante, precisa de profesionales que actúen bajo este esquema.

Nuestra apuesta considera a la persona que educa como la gran protagonista, propiciadora, cómplice, activadora y precursora de la aplicación de la pedagogía del placer, y su lado payaso puede ser una gran aliada. El clown puede poner a disposición de quien interviene en el ámbito educativo nuevas herramientas basadas en la psicología positiva, el optimismo inteligente y la comunicación no violenta (Csikszentmihalyi, 1997; Seligman, 2001, 2003). A saber:

- Una **nueva mirada** que permite reconocernos y reconocer lo que nos rodea de una manera más amplia, abierta al descubrimiento, al encuentro, a la exploración... Esta nueva mirada remoja, refresca nuestro día a día y permite un contacto vital con la realidad más allá de lo obvio; permite redescubrirnos en la acción educativa y tener apertura para la reinterpretación.
- Una **forma de expresión y comunicación** directa, sincera y primaria. Con ella, se recupera el placer del juego, el “dejarse llevar” y los estados de máxima sensibilidad en los que sentimos y reaccionamos más allá de los convencionalismos y las costumbres. Y cuando trabajamos con personas, esto es fundamental.
- Una vivencia de las **emociones** intensa y consciente, con libertad y permiso. Todas las emociones forman parte del ser humano, no se pueden evitar. Hay que aceptarlas y desde esa aceptación, hacerlas evolucionar en positivo para convertirlas en trampolín de acción y resolución. Y cuando somos capaces de incorporar el lenguaje emocional en nosotros mismos, respetamos y comprendemos con más transparencia y empatía la emotividad de las demás personas.
- Un **proceso de continuo desarrollo** para conocernos, para aceptarnos, para cimentar aprendizajes que nos permitan adaptarnos, evolucionar, crecer y abrirnos a la realidad dinámica y cambiante de personas o grupos con los que intervenimos, y al contexto social en el que nos encontramos.
- Una **forma posibilitante** y constructiva de encarar el **fracaso**. De fracaso en fracaso sin perder el entusiasmo. Los conflictos, los problemas, las meteduras de pata son alimentos para el clown, porque los vive con intensidad, porque los afronta con creatividad y positivismo, porque siempre aprende de ellos y sale con más fuerza y experiencia. En el ámbito del trabajo comunitario, donde los imprevistos se agolpan y las situaciones se complican, es interesante tener una visión positiva y resiliente de los posibles fracasos.
- Una necesidad de un **público** con quien compartir lo que nos pasa por dentro y por fuera, desde la inocencia, la vulnerabilidad, la verdad, la sinceridad... aspectos fundamentales en el trabajo con personas que nos escuchan y reciben nuestro mensaje.

- Nuevos **recursos** variados, divertidos y eficaces para trabajar con grupos y personas: dinámicas, ejercicios, juegos...

Todas estas herramientas pedagógicas son fundamentales para cualquier persona que se posicione ante la tarea de educar con humor y placer. Son importantes facilitadores para que la persona educadora experimente y reconozca sus capacidades, su confianza, su visión y su protagonismo como parte de un grupo social que, a su vez, se prepara para impulsar cambios positivos en otras personas, en otros grupos (Marina, 2004). Son, al fin, grandes dotes para cualquier persona que aspire a enseñar o a aprender, o a ambas cosas y, sobre todo, para cualquier persona que aspire a superarse y a crecer, y a hacer que otras personas se superen y crezcan.

Asumimos que algunas personas que se dedican a esto de educar piensen, al leer estas líneas, que utilizar el humor como herramienta pedagógica puede entrañar un riesgo, pero también lo hay cuando utilizamos un martillo, o un ordenador y no por eso dejamos de hacerlo. Elegir la pedagogía del placer supone arriesgar, apostar y también disfrutar como educadores, explorar nuevas formas como profesoras (Seligman, 2012). El futuro es nuestra conquista y tenemos la capacidad de darle forma, porque aunque no podemos predecir el mañana, podemos influir en él con nuestra actitud y dar a la educación un importante y renovado sentido. Con confianza, disposición, posicionamiento y, por supuesto, optimismo, porque “ninguna persona pesimista ha descubierto el secreto de las estrellas, ni ha navegado por mares desconocidos, ni ha abierto una puerta nueva al espíritu humano”⁷.

4. EXPERIENCIA UNIVERSITARIA: EL HUMOR Y EL CLOWN COMO RECURSOS EDUCATIVOS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

En el presente apartado procedemos a describir el planteamiento desarrollado en el contexto de la asignatura de primer curso “Didáctica y Organización Socioeducativa” del Grado de Educación Social de la Universidad de Valencia. No se trata de la única experiencia en

⁷ Keller, Helen. Optimismo, 1903.

el que se ha desarrollado la propuesta que a continuación se muestra. Desde la Escuela de Clown Hijas e Hijos de Augusto cuentan con una amplia experiencia que les ha permitido formar a profesionales del ámbito socioeducativo. Así por ejemplo, se ha impartido también en el Máster de Bienestar Social de la Universidad de Valencia y en la Universidad de Almería mediante un taller de 30h de duración, ambos casos en dos cursos.

4.1. Participantes

La experiencia didáctica desarrollada en el Grado de Educación Social de la Universidad de Valencia se ha llevado a cabo durante cuatro cursos académicos (2012-13, 2013-14, 2014-15 y 2015-16). La dinámica iba dirigida a todo el alumnado matriculado en primer curso de la asignatura “Didáctica y Organización Socioeducativa” del Grado de Educación Social de la Universidad de Valencia. Si bien, y como se explicará a continuación, el desarrollo de la experiencia en dos dinámicas diferenciadas, la Clownferencia y el Taller Clown, han posibilitado niveles de participación y roles diversos.

Los datos de matrícula para los mencionados cursos muestran que un total de 666 estudiantes de primero de Educación Social han tenido la oportunidad de participar en una formación que incide en la utilización del humor y el Clown para la intervención social. La distribución de los mismos por cursos queda de la siguiente forma:

- Curso 2012-13: 100 estudiantes en grupo E1 y 54 en grupo E2.
- Curso 2013-14: 93 estudiantes en grupo E1 y 76 en grupo E2.
- Curso 2014-15: 91 estudiantes en grupo E1 y 79 en grupo E2.
- Curso 2015-16: 90 estudiantes en grupo E1 y 83 en grupo E2.

En los grupos hay más mujeres que hombres, como sucede en los estudios de educación, con un porcentaje de mujeres incluso mayor al total de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación que era del 74% en el curso 2016-17; si bien en la experiencia participaron muchos de los pocos hombres que estaban matriculados. En lo que respecta a la edad, el grueso del alumnado se encuentra en la franja de los 18 a los 24 años en todos estos cuatro cursos académicos.

En la experiencia participaron también, en alguno de los cursos, tanto en la clownferencia como en el taller, los docentes responsables de la asignatura en la Facultad, lo que permitió al alumnado verles asumiendo un rol diferente e igual al suyo.

4.2. Descripción y desarrollo

La propuesta formativa consta de dos partes diferenciadas y, sin embargo, interconectadas que conformarían la actividad en su integralidad. La primera de las dinámicas corresponde a la denominada “Clownferencia” donde se aborda, desde una aproximación teórica, la necesidad de mirar y desarrollar la tarea educativa desde el humor. La segunda corresponde a un taller, por tanto la mirada práctica, que pone a los participantes en situación de poner en juego sus habilidades comunicativas, sus emociones y la posibilidad de ampliar un autoconocimiento personal. A continuación, se explican ambas dinámicas con mayor detalle.

4.2.1. Clownferencia (actividad teórica)

Se trata de una charla impartida por una payasa (o dos) en la que es fundamental la participación del público. Es una conferencia distinta, en la que los contenidos teóricos tienen argumentación, rigor y preparación, pero la forma es lúdica y dinámica. Con ello se consigue que tanto contenido como continente tengan coherencia para transmitir la idea de que el humor puede ser una buena herramienta en educación social y, además, se obtiene una atención activa por parte del público presente.

La idea fundamental de esta conferencia es reflexionar sobre la importancia del humor a lo largo de la historia y revisar su influencia y sus posibilidades en los diferentes ámbitos de intervención: social, educativo, empresarial, sanitario, de desarrollo personal. En la formación del alumnado de Educación Social el contenido de la charla ha incidido, por un lado, en las aportaciones específicas que pueden hacer el humor y el clown en el perfil de la persona que se dedica a la intervención social.

Aportaciones en el perfil de la persona educadora social

- El clown es uno de los mejores transmisores de la risa que la humanidad haya tenido jamás y, por tanto, uno de los mejores comunicadores.
- El clown siempre está instalado en el presente, el pasado ya ocurrió y el futuro está por venir.
- El clown es un experto en navegar por las emociones y en afrontar conflictos con inteligencia emocional, convirtiendo lo ordinario en extraordinario.
- El clown es positivo, capaz de sacar lo bueno de cada situación, de encontrar en la calamidad una oportunidad, asumiendo las dificultades con optimismo.
- El clown nos ayuda a querernos más, nos permite desbloquearnos, ver la botella medio llena y ser más transigentes con los fracasos, aprendiendo de ellos.
- El clown permite incorporar nuevas formas de estar y de relacionarnos con las personas desde la autoestima, para poder actuar ante determinadas situaciones con seguridad, confianza y determinación.

Según las palabras de una querida colega peruana, Giselle Guerra...

“Ser Clown es:
Libertad para ser... Y eso mola
Responsabilidad para estar
Voluntad para hacer
Generosidad para dar
Iniciativa para crear
Honestidad para mostrar
Ternura para comunicar
Imaginación para volar
Locura para arriesgar
Valentía para fracasar
Humildad para reconocerlo...
Y Determinación para volverlo a intentar”

Como podéis ver, grandes dotes para cualquier persona que aspire a enseñar o a aprender, o a ambas cosas, y sobre todo para cualquier persona que aspire a superarse y a crecer, y a hacer que otras personas se superen y crezcan.

Por otro lado, la conferencia ha tratado de aproximar al alumnado de educación social hacia la defensa de la pedagogía del placer en contraposición a una pedagogía del sufrimiento. Siendo conscientes que no solo existen estas dos pedagogías, el humor y el clown orbitan alrededor de la pedagogía del placer y se muestra de forma contrapuesta a la pedagogía del sufrimiento con la intención de visibilizar puntos extremos y opuestos en la construcción de la relación educativa. Aún así, llamamos la atención del lector y la lectora para aclarar que, aún valorando los beneficios de la pedagogía del placer, no desarrollarla en toda su extensión no debería por qué suponer *per se* que se fundamenta la práctica educativa sobre la pedagogía del sufrimiento.

Pedagogía del placer en contraposición a una pedagogía del sufrimiento

La *pedagogía del sufrimiento* contiene elementos nocivos para la salud y el espíritu. Esta pedagogía consiste en intentar estimular al alumnado con un tono y una actitud que rayan con el autoritarismo y la mala educación. Como todo se plantea en términos de éxito o fracaso, su práctica y sus efectos pueden ser devastadores para las personas y su autoestima. A continuación, se presentan las bases sobre las que se sustenta:

1) *Lo dijo Blas, punto redondo*. El educador juzga severamente, con un exceso de presión y exigencia, impidiendo que aprendamos a atarnos solos los cordones de los zapatos...

2) *La letra con sangre entra*. La seriedad y el autoritarismo, en complicidad con el miedo y la inseguridad, se nos cuele por todas nuestras rendijas cognitivas y emocionales... impidiéndonos el movimiento y la expresión libres.

3) *Donde hay patrón no manda marinero*. Los educadores imponen sus criterios didácticos, pedagógicos y organizativos a los educandos, sin atender ningún tipo de sugerencia.

4) *Dime de qué presumes y te diré de lo que careces*. La relación educador-educando se basa en una distribución de roles, en los que el educando ha de sacrificar sus pequeñas verdades ante la GRAN VERDAD del educador.

5) *Tonto el último*. Se ignora la importancia del buen ambiente durante la relación educativa. Se desaprovecha el grupo y sus posibi-

lidades como motor generador de estímulos para las personas que lo componen, potenciando, por el contrario, el individualismo.

6) *Más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer.* La posibilidad del descubrimiento, individual o colectivo, queda vetada implícitamente, ya que cada encuentro educativo es una excusa para que el educador confirme lo que piensa y proyecte lo que espera, sin dejar resquicio a algo diferente.

Los pilares sobre los que se sostiene la *pedagogía del placer* son:

1) *Me equivoco, luego existo.* Ante el error, relajación y aceptación. Hay que tomar conciencia de las propias limitaciones, aceptándolas con normalidad, disfrutando de los aciertos y sin frustrarse ante los errores, porque ambos contribuyen al aprendizaje.

2) *La letra con humor entra.* El humor y la risa conforman un estilo, una actitud, un medio para enseñar y una llave para aprender. A través de ellos somos más eficaces, ya que producen motivación, compañerismo, identidad de grupo, distensión, creatividad y autoestima.

3) *Dime lo mejor y afrontaré lo peor.* La autoestima es la principal aliada para cualquier persona que afronta una tarea. Por ello consideramos fundamental resaltar los aspectos positivos, primero, para después poder afrontar con más confianza y receptividad la crítica sana e imprescindible en cualquier proceso de aprendizaje.

4) *Nadie enseña si nadie aprende.* La relación educador-educando se basa en la empatía y no en el *status*. El educador no es infalible, no lo sabe todo, aprende mientras enseña, no debe buscar el lucimiento sino ayudar al educando y ser coherente con lo que enseña.

5) *Todos para uno y uno para todos.* El ambiente que se crea en un grupo juega un papel importante dentro del aprendizaje individual. Cuanta más complicidad y solidaridad, mejor será el grupo, y cuanto mejor sea el grupo mejor le irá a cada persona que lo componga.

6) *Lo bueno, si nuevo, dos veces bueno.* Todo el grupo, educador y educandos, permanece alerta y abierto a descubrir nuevas posibilidades en el proceso de aprendizaje. Se buscan momentos para reflexionar entre todas las personas y evaluar los procesos.

Los educadores y las educadoras deberían realizar un ejercicio reflexivo para identificar cuáles son los principios que sustentan sus

prácticas educativas e identificar sobre cuáles, en referencia a estas dos pedagogías (podrían también ser otras), desean fundamentar su relación de acompañamiento con los educandos. Es útil mirar hacia atrás, a la propia experiencia como educandos, y tratar de identificar trazas de una y otra o, incluso, situarlas sobre un continuo, lo que seguramente responde mejor a la realidad. Es útil también ver cuánto de una y otra nos resulta atractivo o repulsivo, para tomar conciencia del esfuerzo que debemos hacer para acabar educando de la forma en que nos gustaría hacerlo, pero educando al fin y al cabo, con el horizonte puesto en los aprendizajes que tratamos de provocar.

4.2.2. TALLER (actividad práctica)

Se trata de un taller que activa el sentido del humor y el optimismo de las personas participantes a través de juegos, dinámicas y reflexiones en torno a la figura del clown. La idea es que el grupo, a través de diferentes propuestas en torno al humor y la nariz roja, enriquezcan su autoconocimiento y amplíen y amplifiquen sus registros emocionales, conductuales y vitales. Los contenidos que se trabajan son los siguientes:

- El humor, el placer y la risa como vehículos para re-analizar y asimilar la realidad.
- El juego como potente activador de la creatividad, la innovación y la experimentación.
- La improvisación como medio de potenciar nuestras capacidades personales
- Pensamiento lateral para asumir nuevos retos.
- La aceptación y la disponibilidad como actitud para afrontar cambios.
- Sentimientos y emociones como plataforma de acción.
- Estrategias de psicología positiva y pedagogía del placer.
- El grupo como valor potencial de desarrollo.

El taller propuesto se desarrolla en dos horas de duración. Se compone de distintas dinámicas que concatenadas permiten a los participantes transitar por el contenido especificado anteriormente. A continuación, se presentan las siete dinámicas desarrolladas.

TÍTULO DE LA DINÁMICA	PASAR LA PALMADA
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajar la mirada como medio de transmitir nuestras emociones y de recibir las de los demás. – Incorporar aspectos payasos a nuestra personalidad, tales como: curiosidad, espontaneidad, acción, entusiasmo, pasión, voluntad, risa, juego.
DESARROLLO	<p>En círculo, todo el grupo. Quien empieza le pasa una palmada a la persona de la derecha, mirándola a los ojos, y ésta le coge la palmada dando una palmada. Después, la segunda persona, siempre mirando a los ojos, le pasa la palmada a la persona que está a su derecha. La tercera persona coge la palmada y la sigue pasando. Lo fundamental es mirar a los ojos a la persona que nos pasa la palmada y a quien vamos a pasarle la palmada para asegurarnos de que está receptiva, de que nos escucha, de que está dispuesta, de que la va a coger... Se pueden poner diferentes palmadas en juego, lo que supone aumentar nuestra atención y nuestra activación.</p>
MATERIALES	Personas participantes
TEMPORALIZACIÓN	10 minutos
EVALUACIÓN	<p>Este ejercicio sirve para predisponer el cuerpo y la mente a la actividad. Es importante en cualquier relación de comunicación, centrar nuestra atención en la otra persona y activar nuestra concentración para poder atender a diferentes personas a la vez. Y, al mismo tiempo, es importante conectar con la otra persona y asegurarnos de que está en disposición de recibir de nuestra parte, de aceptar lo que le damos.</p>
RESPONSABLE	Educador/a

TÍTULO DE LA DINÁMICA	CAMINAR POR EL ESPACIO CON IMITACIÓN
OBJETIVO	– Descubrir desde la autenticidad una nueva manera de vivir lo cotidiano
DESARROLLO	<p>Todo el mundo a la vez camina por el espacio para ir situándose en el lugar, lo recorre con el cuerpo recto y estirado y la mirada decidida. Desde que se marca con una señal, en cualquier momento, alguien empieza a caminar de forma singular. Todo el mundo le intenta imitar, con la mayor exactitud posible... siguen un rato hasta que se vuelve al caminar cotidiano. Se vuelve a la normalidad porque alguna de las personas del grupo decide caminar normal y todo el mundo le imita. Podemos hacer 4-5 cambios.</p>
MATERIALES	Personas participantes
TEMPORALIZACIÓN	15 minutos

EVALUACIÓN	<p>Esta dinámica sirve de calentamiento y disposición del cuerpo en un espacio determinado que va a ser el espacio común que compartamos. Nos sitúa, nos conecta con el momento presente, en un lugar concreto. Para que se empiece a establecer una comunicación adecuada, es interesante hacernos conscientes de que compartimos un espacio y un tiempo y que mi disposición física y mental, está presente.</p> <p>Por otro lado, al imitar la manera de caminar de otras personas, empezamos a deshacer nuestras propias mecanizaciones y comenzamos a reestructurar maneras diferentes de ser y actuar, de comprender y sentir desde lo externo.</p>
RESPONSABLE	Educador/a

TÍTULO DE LA DINÁMICA	CAMINAR POR EL ESPACIO CON OBJETIVOS
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> – Vivir las dificultades como plataforma de la acción, con espíritu lúdico y positivo. – Enriquecer nuestro autoconocimiento y autoestima; nuestro optimismo y seguridad.
DESARROLLO	<p>Todo el grupo a la vez. Cada persona va a elegir secretamente a otra persona del grupo y va a intentar caminar lo más lejos posible de ella, sin que se note... No se puede ir en círculo, ni podemos pararnos y, sobre todo, tenemos que intentar conseguir este objetivo. Después de un rato, añadimos otra pauta: elegimos secretamente a una persona diferente a la primera, de la que tenemos que estar lo más cerca posible. Los dos objetivos son igualmente importantes y no se tienen que notar las intenciones. Por supuesto no nos podemos parar, ni caminar en círculo. A estas indicaciones, se une otra: secretamente elegimos a una tercera persona a la que tenemos que tocar (el culo) sin que nos vean... Los tres objetivos son igual de importantes.</p>
MATERIALES	Personas participantes
TEMPORALIZACIÓN	15 minutos
EVALUACIÓN	<p>Se trata de una dinámica de desinhibición, en la que, además de generar juego y risas, desde la dificultad, nos lleva a la reflexión de que en la acción social, así como en la vida, se plantean muchos objetivos, a veces incompatibles, y nuestra actitud ante la tarea es fundamental.</p>
RESPONSABLE	Educador/a

TÍTULO DE LA DINÁMICA	SALTO/EQUILIBRIO: Todo el grupo a la vez. Por parejas
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> – Diversificar los puntos de vista para conocer e influir en lo que nos rodea – Incorporar aspectos payasos a nuestra personalidad, tales como: curiosidad, espontaneidad, acción, entusiasmo, pasión, voluntad, risa, juego.

DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> – Saltar y golpear con las manos: con los brazos en alto y en el punto más elevado del salto, golpear con las palmas de mis manos las de mi pareja – Equilibrio: se toma una distancia aproximada de un metro y medio y nos dejamos caer hacia delante con los brazos estirados de manera que en el centro nos encontramos palmas contra palmas, guardando equilibrio y dándonos un ligero impulso mutuo para recuperar la posición inicial. <p>Primero se practican en parejas el salto y el equilibrio. Ambos ejercicios se producen frente a frente y partiendo de un contacto visual con la suficiente atención como para intuir el momento en el que la otra persona inicia el movimiento. Cuando estos dos ejercicios se han practicado con diferentes parejas, se camina libremente por todo el espacio, siempre con la mirada dirigiendo nuestros cambios de dirección y nuestros pasos. Cuando se contacta visualmente con alguien, hay que detenerse frente a frente y las dos personas a la vez, sin hablar, hacer uno de los dos ejercicios anteriores. Se trata de intuir e informar de las intenciones con mucha atención para coincidir ambas en la realización de un mismo ejercicio.</p> <p>Además incorporaremos la pauta de STOP/MARCHA.</p>
MATERIALES	Personas participantes
TEMPORALIZACIÓN	20 minutos
EVALUACIÓN	Se trata de una dinámica de escucha y confianza. Con ella podemos reflexionar sobre la importancia de darnos un tiempo para proponer, para entender las intenciones de la otra persona, para intentar hacer lo mejor posible algo en conjunto y, sobre todo, para pensar qué puedo hacer yo para mejorar este salto, este equilibrio... esta comunicación.
RESPONSABLE	Educador/a
TÍTULO DE LA DINÁMICA	PULGARES
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> – Diversificar los puntos de vista para conocer e influir en lo que nos rodea – Incorporar aspectos payasos a nuestra personalidad, tales como: curiosidad, espontaneidad, acción, entusiasmo, pasión, voluntad, risa, juego.

DESARROLLO	Se trata de un juego en parejas. Es muy importante mirar a los ojos y, también, llevar un ritmo común. Una persona situada enfrente de la otra. Cada persona puede hacer tres posturas diferentes con los pulgares: derecha, izquierda y arriba. Para pasar de una posición a otra, tengo que pasar mis manos por las piernas (ligero golpe en los muslos). Cada persona decide cuál es la posición de los dedos y puede que, en algún momento, coincida con la otra. En ese caso lo celebran chocando sus manos y diciendo BIEN. Y continúan. Podemos hacer cambios de pareja y, proponer, que cuando cojan confianza y destreza, aumenten el ritmo. Se puede añadir otra pauta. Hasta ahora, cuando coincidíamos con nuestros dedos, decíamos BIEN. Ahora, además, cuando no coincidamos, diremos ¡UF!
MATERIALES	Personas participantes
TEMPORALIZACIÓN	15 minutos
EVALUACIÓN	Se trata de una dinámica de activación de emociones, que nos hace conscientes de lo importante que es celebrar las pequeñas cosas y que lo positivo se subraya cuando hay lo negativo.
RESPONSABLE	Educador/a

TÍTULO DE LA DINÁMICA	PASAR POR EL CENTRO con emociones, sensaciones y acciones
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> – Incorporar aspectos payasos a nuestra personalidad, tales como: curiosidad, espontaneidad, acción, entusiasmo, pasión, voluntad, risa, juego – Desarrollar la capacidad de expresar emociones primarias: alegría, tristeza, miedo, rabia, amor y deseo, desde un código clown
DESARROLLO	El grupo va caminando por la sala y en un momento dado se dará una instrucción de cómo tienen que pasar por el centro. A la palmada, todo el mundo pasará por el centro con esa emoción, sensación o situación (alegría, tristeza, euforia, rabia, amor, seducción, cazando moscas, rascándote...).
MATERIALES	Personas participantes
TEMPORALIZACIÓN	20 minutos
EVALUACIÓN	Con esta propuesta, se pretende liberar la espontaneidad como punto de partida para explorar, desde el juego, la vulnerabilidad, conectar con la risa y la vivencia catártica del humor, reconocerse desde la emoción y su expresión, rozar la locura por un instante y sentir plácidamente la dualidad... Pilares sobre los que se asienta el trabajo del clown y que pueden ser cómplices en el trabajo con personas en contextos de exclusión social, desde códigos de autenticidad, aceptación y sencillez
RESPONSABLE	Educador/a

TÍTULO DE LA DINÁMICA	NACIMIENTO DEL CLOWN
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> – Asumir los retos como oportunidades de aprendizaje y adaptación – Incorporar aspectos payasos a nuestra personalidad, tales como: curiosidad, espontaneidad, acción, entusiasmo, pasión, voluntad, risa, juego
DESARROLLO	<p>1. Nos vamos a tumbar en el suelo, los ojos han de estar cerrados hasta que se diga que se abran. La idea es experimentar todo como si fuera la primera vez y jugar con esa sensación. Para ello vamos a sentir con el olfato, el gusto, el tacto, el oído y, después, con la vista. Las células empiezan a vibrar de otra manera en tres fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primero nuestro cuerpo. Nos encontraremos con él desde otra mirada y, como seres únicos e irrepetibles, con un universo por explorar. 2. Luego lo que nos rodea HACIENDO HINCAPIÉ EN NUESTRA FORMA DE DESPLAZARNOS, de relacionarnos con los objetos y el espacio... como si fuera la primera vez. 3. Descubrimos a las otras personas. Las reconocemos, les mostramos nuestros descubrimientos con nuestro cuerpo, con el espacio... y jugamos y compartimos. <p>Se trata de una sensibilización y activación de una nueva mirada. Se busca “dejarse llevar”, “soltar el control” y renovar nuestra mirada. La nariz del clown es la máscara más pequeña del mundo y su función es catalizadora; activa la posibilidad de mostrarnos honestamente, aumentando las emociones y percepciones, la vitalidad y el entusiasmo.</p>
MATERIALES	Personas participantes
TEMPORALIZACIÓN	25 minutos
EVALUACIÓN	Después de esta dinámica, hacemos un círculo en el suelo, para recoger las sensaciones sobre lo experimentado. Proponemos al grupo que digan palabras sueltas, lo primero que les venga a la cabeza, espontáneamente. A partir de las aportaciones que haga el grupo, se hace una recopilación teórica significativa que enlace los postulados planteados en la clownferencia y lo vivido en el taller
RESPONSABLE	Educador/a

5. REPENSANDO LA EXPERIENCIA

La relación educativa tiene lugar en un ambiente de aprendizaje con unas condiciones concretas. Es ahí donde se desarrolla la actividad, un proceso que puede diferenciarse en fases, en el que quien educa y quienes aprenden desempeñan distintos roles y en el que se establecen y operan unas normas o reglas que tienen sentido para propiciar el aprendizaje, acompañándose de dispositivos y materiales que le dan soporte. Joyce y Weil (2002) indican que el ambiente de aprendizaje es parte de los elementos de un “modelo de enseñanza”, una noción que entienden de forma integral y compleja como algo más que un programa o un método que se utiliza para configurar el currículum. Es fundamental aclarar que la experiencia de pedagogía del humor se ha incorporado dentro del curso justo en el momento en que el programa de la asignatura abordaba el tema en el que se tratan los modelos de enseñanza y las condiciones en que tiene lugar la relación educativa, al comienzo del segundo cuatrimestre de una asignatura que es de duración anual, y por lo tanto resulta muy adecuado en este momento del curso.

Joyce y Weil explican que el proceso de enseñanza supone planificar la práctica, diseñar materiales, pensar en el alumnado y adaptarse a sus particularidades para así ajustar las intenciones educativas. Es importante que los y las profesionales de la educación social dominen varios modelos para asegurar el mayor número posible de oportunidades a los y las educandos, dado que cada sujeto tiene su propio estilo de aprendizaje, así como que conviene que sea capaz de aprender a manejarse con varios modelos.

En el presente capítulo se ha mostrado una práctica educativa que gira en torno al humor a través del Clown. El desarrollo de la experiencia en dos dinámicas diferenciadas, la Clownferencia y el Taller Clown, ha posibilitado niveles de participación y roles diversos. Por un lado, la Clownferencia, al tratarse de un enfoque más teórico, permitió la participación de todo el alumnado matriculado en la asignatura en los dos grupos ofertados y para cada curso. Sin embargo, la participación debía verse reducida en el desarrollo del Taller Clown por la necesidad de proximidad entre los participantes. Durante los primeros cursos académicos se trató de promover la máxima participación organizando dos grupos divididos entre quienes observaban y quienes participaban. Así, todo el alumnado matriculado podría asistir, aunque no todo participa-

ra del desarrollo práctico; eso sí, llevándose al final la nariz clown como máscara y recordatorio de la experiencia. Sin embargo, debido a la influencia que ejercían las personas observadoras sobre las participantes, se decidió limitar el número de asistentes/participantes, siendo necesario manifestar el interés por el taller en un listado que, si bien no suponía obligación, sí mostraba el compromiso de las personas interesadas. Esta nueva estrategia de selección de los participantes contribuyó a mejorar el clima del taller por la alta motivación de las personas participantes.

Las consideraciones que se pueden realizar sobre la evaluación de la dinámica (Clownferencia y Taller Clown) no responden a ninguna estrategia preestablecida que objetiva o cuantifica los aprendizajes alcanzados. Se trata de una valoración personal, realizada al finalizar las experiencias en cada curso académico y que se fundamenta en las opiniones de los y las estudiantes participantes. La experiencia didáctica se valora como una “meta-experiencia” ya que permite al alumnado reflexionar sobre su propio conocimiento en la construcción del proceso de aprendizaje. Sitúa a cada estudiante como agente activo que debe experimentar el propio contenido que se transmite en primera persona para integrarlo y comprenderlo. La dinámica de cierre final pone en evidencia la necesidad de construir vínculo positivo con la persona a la que se acompaña desde la educación social, reconocer el beneficio del humor en la intervención educativa, pues cualquier situación traumática, dolorosa... requiere de un tiempo y un espacio de distensión para mirar la realidad con nuevos sentidos, con nuevas emociones. Las actividades propuestas en el taller sirven de ejemplo metafórico para construir nuevas formas de comunicarnos que abran espacio a otros modos de relación. Al activar los sentidos, se busca amplificarlos, revitalizarlos, refrescarlos. Sentir de una forma remozada supone accionar y reaccionar de manera diferente, porque nuestra manera de percibir el mundo se torna distinta. Camuflados tras la nariz de payaso, vemos, olemos, sentimos todo de manera diferente, con más viveza, con más amplitud, con más posibilidades. A la hora de comunicarnos y de abordar cualquier tipo de aprendizaje es interesante dar espacio a otras posibilidades que permitan reconocernos y reconocer lo que nos rodea de una manera más amplia, abierta al encuentro, a la exploración, saliendo del lugar que cada cual acostumbra ocupar. Permite redescubrirnos en la acción social y tener apertura para la reinterpretación y potenciar nuestras opciones, nuestras posibilidades y las de las demás personas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, I. y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socio-educativos. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 42, 28-46.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: KAIROS.
- Fernández, L. y Montero, I. (2012). *El teatro como oportunidad*. Barcelona: Rigden Edit S.L.
- Fernández Poncela, A. M. (2017). El recurso didáctico del humor. *Revista de Educación*, 41(1). Doi: 10.15517/REVEDU.V41I1.21451
- Fernández Solís, Jesús D. (2002). Pedagogía del Humor. En A. Rodríguez Idígoras (Ed.). *El Valor Terapéutico del Humor* (pp. 65-90). Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity*. New York: Crown.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Jara, J. (2014). *El Clown, un navegante de las emociones*. Barcelona: Octaedro.
- Jara, J. y Prieto, A. (2018). Humor y Clown: Educar en positivo. En M. E. Padros Megías, M. J. Márquez García y D. Padua Arcos (Coords.). *Otra pedagogía en movimiento. Dialogando con la experiencia en la formación inicial* (pp. 111-124). Almería: Universidad de Almería.
- Jáuregui Narváez E. (2007). *El sentido del humor. Manual de instrucciones*. Barcelona: RBA Libros, S.A.
- Jáuregui Narváez, E. y Fernández Solís, J. (2009). Risa y aprendizaje. El papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 203-215.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona, Gedisa
- Lázaro, E. (dir.) (2009). *Acompañar, participar, crear. Una propuesta metodológica en educación social*. Madrid:Semilla.
- Marina, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona. Editorial Anagrama, S.A.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (5), 1-14.
- Seligman, Martin E.P. (2001). *La vida que florece*. Barcelona. EDICIONES B, S.A.
- Seligman, Martin E.P. (2003). *La auténtica felicidad: la nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad y señala el camino para conseguirla*. Barcelona: EDICIONES B, S.A.
- Seligman, Martin E.P. (2012). *Aprenda Optimismo. Haga de la vida una experiencia maravillosa*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.

EL ARTE DE CONTAR CUENTOS

Irene Verde Peleato¹
Bernardo Ortín Pérez²
Jara Sánchis Peris³

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es poner en valor el arte de contar y escuchar cuentos como estrategia poderosa de trabajo para las y los educadores, todavía aún poco explotada por colectivos como el de los educadores sociales.

El cuento como texto literario transmitido por el cauce oral aparece también entre las matrices narrativas de las culturas primitivas, pero su capacidad de pervivencia le ha permitido prolongarse más allá de las mismas, bien en las tradiciones orales que llegan desde el Paleolítico Superior hasta la actualidad en la transmutación elaborada y artificiosa del cuento literario.

Los cuentos siempre han existido en cada una de las culturas que han poblado nuestro planeta. Sin importar la distancia en el tiempo o el espacio, los seres humanos han mostrado una marcada tendencia a contar historias, tanto de manera oral como escrita. Si bien la tradición de contar historias de manera escrita perdura habiendo cobrado las diferentes formas que van imponiendo las nuevas tecnologías, la oral no ha pervivido de igual manera. El oficio de contador/a de cuentos ha cobrado auge en diferentes ámbitos de la educación social. Es nuestra intención, rescatar el cuento y el bello oficio de contar reivindicándolo como herramienta de trabajo de las y los educadores

¹ Universitat de València, Dept.teoría de la Educació; Irene.verde@uv.es

² Terapeuta. www.zentre.com; bernardo@zen-tre.com

³ Educadora social y cuentacuentos; www.jaracuentacuentos.com; jaracuentacuentos@gmail.com

sociales haciéndola presente en las aulas universitarias en las que se forma a futuros educadores.

2. MARCO DE REFERENCIA

En el principio de la literatura fue la palabra hablada: el relato, la canción tradicional, la transmisión verbal de generación en generación. El puro placer de contar, y de contar bien, que está en la base de la mejor literatura narrativa moderna, nos retrotrae al universo de las culturas elementales en las que el relato de viva voz cumple la misión del archivo del saber y de encantamiento del oyente por medio de la palabra (Romero, 1985).

Propp (1980) apunta que en el caudal de las tradiciones orales se encuentra elementos explicativos de las raíces profundas de las culturas —arquetipos psicológicos, bases de la estructura social, mitos cosmológicos y religiosos— y también las matrices generadoras de las formas narrativas y poéticas. En estos moldes genéricos de las literaturas primitivas se encuentran desde la epopeya primitiva, la fábula y la leyenda.

La cuna de la cuentística fue la India. En el camino que conduce desde el cuento folklórico hasta el cuento literario y el relato moderno, representan un papel imprescindible las compilaciones de origen oriental transmitidas por los árabes; de entre ellas la más conocida en Occidente es la célebre recopilación medieval en lengua árabe de cuentos maravillosos insertados en *Las Mil y Una Noches* (تليال فلأ، *Alf layla wa-layla*) mediante el artificio narrativo de presentar a la narradora —la princesa Sahrazad— que, bajo el pretexto de retrasar la hora de su ejecución, entretiene al rey Shahriyar con el relato de prodigiosos cuentos como los viajes de Simbad o la mágica historia de Aladino.

La mayor parte de las compilaciones medievales llegaron a Europa a través de la península Ibérica. Fue en el siglo X cuando los primeros cuentos de origen árabe y persa llegaron a nuestro continente en boca de mercaderes, piratas y esclavos. Más tarde, éstos mismos, diseminados en disímiles versiones, llegaron a otros continentes tras la circunnavegación. La prueba está en que un mismo cuento puede encontrarse en distintos países; por ejemplo, “*La Cenicienta*”, que

probablemente honda sus raíces en los albores de la lucha de clases, conoce más de trescientas variantes culturales. Asimismo, muchos de los cuentos folklóricos, como los compilados por los hermanos Grimm y Charles Perrault, no tienen autores ni fecha aunque, en un principio, hubiesen sido invenciones de algunos cuentistas anónimos; con el transcurso del tiempo, sufrieron una serie de modificaciones según las costumbres y creencias religiosas de cada época y cultura.

El trabajo compilador de los árabes encontró eco entre los cristianos, quienes se aplicaron en la traducción al latín o lenguas vulgares de los grandes repertorios de la tradición oriental. La *Disciplina clericalis* y el *Speculum laicorum* son adaptaciones al latín que prestaron un uso eficaz a los predicadores medievales en búsqueda de material didáctico y anecdótico que aligerara sus sermones. De las tradiciones romances merecen mencionarse *Calila e Dimna* y el *Sendebar*. Esta tradición cuentística hispano-oriental, en paralelo con los breves relatos satíricos y realistas de la literatura francesa medieval (los *Fabliaux*), sienta los elementos básicos del relato breve medieval, ya en su versión moralizante —los 51 cuentos relatados por Patronio a Lucanor en la citada obra de don Juan Manuel—, ya en su versión jovial y secularizada —*Roman de Renart* (en francés), *Libro del Buen Amor* (en castellano). La prolongación de esta serie de relatos breves, centrados en un solo tema y configurados sobre situaciones divertidas, equívocas o procaces, nos lleva al mundo de los *novellieri* italianos y a la producción literaria renacentista.

De acuerdo con Bravo Villasante (1985), el cuento literario moderno toma forma definitiva en el siglo XVIII y alcanza su plenitud a partir del realismo decimonónico. Dos grandes figuras del cuento español del siglo XIX han sido Emilia Pardo Bazán y Leopoldo Alas Clarín. En Francia, Goncourt y Daudet hacen grandes aportaciones al género. Quizás, los grandes maestros del cuento literario moderno son los escritores que han conseguido acercar esta forma literaria hacia las fronteras misteriosas del lirismo o de la sugerencia poética: Tolstoi, Puskhin y Chèjov en la literatura rusa y Wilde y Allan Poe en la lengua inglesa. A los que hay que añadir sin duda los nombres de los clásicos del cuento infantil: Charles Perrault, los hermanos Grimm y Andersen.

En la actualidad, las nuevas tecnologías han transformado la manera de acercarse al cuento clásico por un uso abusivo del cuento llevado a las pantallas dando paso a otra modalidad que responde a las demandas de la época en la que habitamos. Pensamos que desde la educación social y en todos sus ámbitos se debe recuperar la magia del cuento contado de viva voz así como la explotación del mismo como recurso educativo.

3. EL CUENTO COMO RECURSO EN EDUCACIÓN SOCIAL

Érase una vez que se era...

Los cuentos permiten un doble ejercicio muy interesante en la educación social. Por un lado, entrenar esa habilidad tan necesaria que es la escucha activa y que se refiere, como su nombre indica, a escuchar con conciencia plena y activa. Saber escuchar es muy importante en los actos comunicativos, y aunque no lo parezca, pasamos más tiempo pendientes de lo que nosotros pensamos y de lo que decimos en vez de escuchar activamente a las otras personas con las que estamos. La escucha activa no es escuchar de manera pasiva, implica la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está intentando expresar. En la escucha activa, la empatía es importante para situarse en el lugar del otro, pero también la validación emocional, la aceptación y el *feedback*, pues se debe escuchar sin juzgar y es necesario comunicar a la otra persona que se le ha entendido. Por otro lado, contar y escuchar cuentos posibilita la práctica de evadirse de la realidad (Bravo Villasante, 1985). “Érase una vez que se era...” “Había una vez...”/“Margarita... te voy a contar un cuento...”. Como si de un talismán se tratase estas palabras mágicas acechan la sombra de un encantamiento y hacen que todo sea posible (Navarro, 1999); una vez se pronuncian, tanto la persona que narra como las escuchantes ya están en otro lugar, como si tuvieran el poder de iniciar un viaje que las rescatara del presente y las trasladara a un espacio y a un tiempo legendario donde todo es posible, donde lo más sorprendente puede suceder.

Con estas y otras fórmulas se evoca y surge la imagen expectante, absorta, curiosa, atenta, casi congelada, de la persona que se ha incorporado en calidad de “escuchante”—dispuesta en plenitud—, a dejarse llevar de la mano de la voz que cuenta mágicamente, a adentrarse en ese otro espacio-tiempo fuera del propio que sabe real. *Ad portas* de un nuevo mundo, en el que con leves gestos-signos-indicios, incursiona a grandes pasos en una dimensión construida de imágenes, erguidas con el recurso de la voz, la palabra, la mímica, el gesto, la risa, la mirada, el grito, el silencio. Las escritoras y los escritores de cuentos que, a su vez, son narradores de historias, han encontrado el sentido que éstas tienen para los seres humanos, puesto que han experimentado por sí mismas sus efectos y han asumido el compromiso formativo que encarna el maravilloso acto de contar pero, falta quién siga contando para que las demás personas, sobre todo aquellas con las que habitualmente no se cuenta, también CUENTEN.

Ahora que parece que ya casi nadie se detiene a “contar cuentos” porque tampoco se estila estar dispuesto a entregar tiempo a la escucha, es quizás cuando más falta hace repensar la práctica de contar/escuchar cuentos. Vivimos violentados por el ruido y las prisas, rodeados de dispositivos técnicos que persiguen de manera obsesiva sustituir la voz y la presencia humanas. Por eso, cobra más fuerza la necesidad de contar y escuchar cuentos en los espacios de educación formal y también de lo no formal —aunque sea siempre la misma historia repetida una y otra vez— con el ritual pausado y exigente que impone el arte de contar-escuchar cuentos. No deja de sorprender que a las niñas y niños les gusta escuchar la misma historia, con infinitas variantes. Los más pequeños son capaces de mantener la fascinación ante la repetición. Bettelheim (1981) explica que la apetencia de la reiteración de un cuento se debe a que el relato llega a “tocar”, cala en el espíritu e invita a meditar a la persona que lo escucha o, dicho de otra manera, el cuento se dirige al inconsciente del que escucha e intenta poner orden en su caos interno. Por eso, la misma historia dirá cosas distintas, según el estado de ánimo y el momento de la persona escuchante.

Estudiosos del cuento como Bettelheim, (1981); Bryant, (1997); Fortún, (2003) insisten en la idea de que el hecho de escuchar cuentos genera un gran número de resultados positivos derivados de la práctica de habilidades como escuchar, visualizar y también —por

qué no— fantasear. Los cuentos influyen extraordinariamente en las personas que los escuchan ya que contienen mensajes psicológicos importantes. Bettelheim (1981) afirma que los cuentos ayudan especialmente a los menores a superar los problemas psicológicos de su crecimiento, y les enseñan que luchar contra las dificultades de la vida es algo inevitable, intrínseco a la existencia humana; enfrentarse de forma resuelta con las situaciones inesperadas, y a menudo injustas, permite vencer obstáculos.

Los cuentos permiten desarrollar la capacidad creativa, de innovación y de imaginación, ya que esta capacidad ha de entenderse, no como un divertimento caprichoso, sino como una función vitalmente necesaria. Los cuentos son un recurso idóneo que posibilita satisfacer la necesidad de repetición que siente el menor —y también la persona adulta— de conocer y reconocer las cosas para asegurarse en un mundo lleno de interrogantes (Cervera, 1991; Miñambres, Jové, Canadell y Navarro, 1996). El cuento es útil para la construcción de las estructuras mentales y para que se establezca límites entre lo real, lo posible, lo verdadero y lo imaginario. Evidentemente, una de las muchas cualidades de los cuentos es estimular la fantasía y la imaginación. Los cuentos, por su variedad temática, de ambientes, de situaciones y de personajes, abren a la persona que los escucha un amplio abanico de posibilidades, que en su experiencia cotidiana posiblemente no hubiera imaginado jamás (Cervera, 1991). A partir de un cuento, se conocen la bondad de unos, las dificultades de las vidas de ciertas personas, los problemas y luchas por la existencia entre las personas, los diferentes tipos de vida en ambientes y sociedades diversas y cómo se pueden percibir las cosas a través de los ojos de otras personas y otras circunstancias. Así los gnomos, animales, gigantes, brujas, hadas, monstruos y todo tipo de personajes ficticios que cobran vida en los cuentos ayudarán a quiénes los escuchan a comprender todo aquello que realmente existe, pero que se hace difícil de explicar a veces por la corta edad u otras por haber vivido situaciones dramáticas (Durán y Ventura, 1999).

4. EXPERIENCIA DE CONTAR CUENTOS... TAMBIÉN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La figura de la persona que cuenta cuentos, que regala palabras, inevitablemente, nos traslada en el recuerdo a un clásico de la literatura en lengua castellana, *El Hablador* (1987) de Vargas Llosa para acercarnos, a través de su protagonista, Mascarita, a la realidad de los narradores orales machiguengas en la selva amazónica peruana. Los habladores eran en esa comunidad los encargados de conseguir cohesionar la comunidad a través de la palabra. Esta gran responsabilidad de trabajar para la unión de la comunidad que lograba el hablador —valga la redundancia— “hablando”, implicaba ciertas responsabilidades para el narrador oral antes incluso del ejercicio de contar:

- La correcta selección de textos tradicionales como parte de la voz comunitaria, de la memoria colectiva, que realiza para su propio repertorio, es una decisión que afecta a la persona que narra y también a la comunidad. Los textos tradicionales que la persona que cuenta incorpora a su propio repertorio permanecerán vivos en su garganta y en el imaginario colectivo.
- La elaboración de nuevos recursos o materiales que pasarán, en mayor o menor medida, al repertorio común debieran de ser nutriente para la comunidad.
- El trabajo previo de preparación que se realiza con cada historia determina también la pervivencia del repertorio común y su adaptación al devenir de los tiempos.

La narración oral se ha movido entre dos fuerzas paradójicas que requieren sin duda del ejercicio de la creatividad: conservar e innovar. La conservación de la historia tradicional, su pervivencia, su alimento de aire y voz, su necesidad de habitar en gargantas y oídos es lo vinculado a la memoria común, a la propia historia, a lo que somos. A lo que esta comunidad es porque ha sido. Es así: necesitamos saber de dónde venimos para saber quiénes somos (y quiénes podemos llegar a ser). Por otro lado, la innovación es lo vinculado a lo que está sucediendo ahora, a lo que nos transforma, a lo que nos puede permitir ser otra cosa en el mañana. Ese equilibrio entre conservar la tradición e innovar para transformar confluyen en la garganta de la persona que cuenta cuentos que se convierte en quien, de manera

más o menos consciente, selecciona la historia que cuenta y decide el modo como habrá de contarla, convirtiendo así las historias que son memoria, en historias que son ahora, y en posibilidad de ser historias también mañana y pasado mañana. Textos que pueden ayudar, a través de las palabras, a transformar la propia comunidad.

Volviendo a Mascarita, no deja de ser curioso que, siendo estudiante, clamaba por el fin del avance destructor de la civilización; una vez transformado en “hablador”, postulaba cuando hablaba para su comunidad el imperativo de seguir caminando siempre y sin descanso; y, transformándose con el paso de los años, en ferviente defensor de los derechos de la tribu machiguenga a través del poder que le otorgaba la narración oral. Se observa en el relato de Vargas Llosa de qué manera el entusiasmo, la fuerza y la solidaridad de los años juveniles de Saúl Zuratas, Mascarita, acaban traducándose en un proyecto político-cultural operativo impulsado por la denuncia de situaciones injustas a través de la fuerza que posee la narración oral.

4.1. Cuentacuentos

Hoy en día, pervive el oficio de hablador convertido en cuentacuentos, contador/a, cuentista o cuentero/a que no es si no que el de narrador oral de cuentos (Navarro, 1999). Los cuentacuentos son contadores trashumantes que parecen sobrevivir, como un vestigio de otros tiempos. Estas personas tildadas de “habladoras” son contadoras de cuentos que viajan de barrio en barrio, de pueblo en pueblo como los antiguos titiriteros relatando historias, mitos y visibilizando otras realidades. El movimiento de cuentacuentos en el continente americano ha tenido un crecimiento significativo desde la última década del siglo veinte hasta la fecha. Según la Red Internacional de Cuentacuentos (RIC) en la que participan 61 países miembros, existen alrededor de 190 festivales nacionales e internacionales en el que participan cuenteras y cuenteros de todo el mundo. Entre los países más activos en el arte de la narración oral en lengua española se encuentran: México, Cuba, Costa Rica, Venezuela, Chile, Argentina y Colombia.

Colombia en concreto destaca por los siguientes festivales del cuento: *Entre cuentos y flores*, en Medellín (organizado por la Corporación Cultural Vivapalabra); *Abrapalabra*, en Bucaramanga (or-

ganizado por Corfescu); *Caribe cuenta*, en Barranquilla (organizado por Luneta 50); *Quiero cuento y Pura palabra*, en Bogotá (organizados por Corporación Gaia y Chaquen, respectivamente); *Akuentajúû*, en Riohacha y Santa Marta *organizado por la Corporación Tradición y Cultura*; *Unicuento*, en Cali, y *Galerías Cuenta*, en Pasto.

En México existen varios espacios de narración oral permanentes, entre los más destacados se encuentran proyectos tan bellos como “*Regaladores de Palabras*” que cuenta con el apoyo de la *Universidad Nacional Autónoma de México* y los organizados por la agrupación “*Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños*”, responsables de organizar el Festival de Cuentos para Niños en la Ciudad de Oaxaca y sus alrededores, considerado uno de los más notables de México.

España, ha tomado el testigo en el arte de contar cuentos. En 1996 se celebraron en Bilbao las I Jornadas de Cuentacuentos, en las que se reunió a un buen número de narradores que contaron y también reflexionaron sobre el incipiente oficio de contar pero si bien se han sucedido las Jornadas y otros encuentros similares aún no aparece con sólida presencia entre los países punteros en cuentacuentos (Bruno, 2011). Cabe destacar el Festival Internacional del Cuento de Los Silos en Tenerife que se inició también en el año 1996 y que debiera ser lugar de encuentro de educadores sociales. Desde entonces y, de año en año, a finales de noviembre sucede en el pueblo de la Isla tinerfeña un hecho, por una parte, fantástico, por la imaginación que se desata con la llegada de maestros de la literatura universal, y por la otra, extraño, ya que se ven personajes inauditos, propios de la fantasía, paseando por las calles y las plazas de esa pequeña localidad. Escuchar cuentos como antaño es un hecho que sucede de manera casi mágica en esta población que durante unos días pasa a convertirse en el pueblo de los cuentos.

El Día Mundial de la Narración Oral se festeja anualmente todos los 20 de marzo tratando de que la mayor cantidad posible de narradores cuenten historias en todo el mundo, en todos los idiomas, durante todo el día y, también, durante toda la noche. En 1991, la red de narradores suecos decidió festejar el equinoccio contando cuentos por todo el país. Poco a poco, el evento fue contagiando a otros países (primero próximos y cada vez más lejanos en la geografía) hasta que, hoy en día, prácticamente narradores de todos los países del mundo lo celebran de esta manera.

4.2. Función social del cuento

Coincidimos con Bruno (2019) en que en el instante en el que la persona cuentista inicia el relato de un cuento a un grupo de escuchantes, surge un acto comunicativo y, por lo tanto, ha de existir un espacio de libertad para que contador/a, audiencia y contexto puedan construir de manera conjunta la historia. La narración oral de un cuento, con todos los atributos expresivos de la palabra viva, llega a convertirse en una experiencia enriquecedora y única (Amo, 1964). Entre la persona que narra y su audiencia se establece una corriente comunicacional vivificante, gracias a la emoción transmitida por los matices de la voz, así como por todas las posibilidades del lenguaje no verbal para evocar y convocar imágenes (Navarro, 1999). De ahí que contar cuentos exija para la persona que narra una profesionalización (Bruno, 2011) ya que asume unas funciones vinculadas a la comunicación que se le exigen y que se exponen a continuación:

- Crear espacios de libertad

Como punto de partida, la audiencia y la persona que narra se interrelacionan en un espacio de libertad psicológica, propiciado por un ambiente distendido, en el que cada quien experimenta emociones diversas que llegan desde la revelación de situaciones nuevas o como complemento de sus vivencias, para recrear y enriquecer el conocimiento (Navarro, 1999). Tal es la eficacia y la fuerza comunicacional del arte de la palabra viva que cobra vida sustentado en las cadencias de la voz por donde transita; en la fuerza de los gestos y los desplazamientos por el espacio; en la evocación de las pausas y en el puente locuaz que tiende la fuerza de una sola mirada.

La persona que sabe contar construye un espacio de libertad suficiente para que el cuento ocurra. Además, fomenta y cuida que así sea durante la narración, por eso ocurre que el tiempo del cuento es tiempo de libertad.

Por otro lado, la persona que narra acoge al grupo de escuchantes invitando a que sea parte activa del mágico momento que va a suceder: el cuento contado aquí y ahora, contado también por la participación del público en un contexto determinado. Lo que convierte en un acto irrepetible. Este carácter fugaz, inaprehensible y único del acto de contar cuentos determina que cada vez que se cuenta un

cuento se den diferencias y que, por lo tanto, nunca se cuente un mismo cuento del mismo modo (Ortíz, 2002).

- Celebrar una ceremonia compartida

Construido el espacio de libertad cuando se cuenta un cuento, el público asume como propio lo que está sucediendo. Es un momento compartido y provoca que la audiencia se sienta también responsable del cuento que está siendo contado. El grupo se siente parte implicada, activa, responsable, de lo que está ocurriendo. De la acción de contar cuentos participa el público en la co-construcción del relato, el acto de narrar se convierte en una ceremonia en la que se movilizan procesos de transformación colectiva. Quienes escuchan, son testigos y co-autores de las historias. Con ellas y ellos se comparte un imaginario, un tiempo común y sincrónico distinto al tiempo “del afuera”. En este sistema que se constituye juntos mientras se cuenta, se puede ampliar y enriquecer el repertorio intuitivo, emocional, racional y espiritual para todos/as, al encontrarse con la atención e intención de las energías puestas en el mismo propósito, aun cuando para cada cual se muestre de modo distinto” para lograr esto, se hace necesario (re)crear la comunidad para la cual se cuenta.

De este modo, el cuento contado no es nunca un acto solitario. Estrecha vínculos entre las personas y alimenta el sentido de comunidad. El cuento contado provoca que el grupo pueda emocionarse y surja el “reír con...”, “sentir junto a...”, al mismo tiempo que se responsabilice de eso que se está viviendo (Ortíz, 2002). Que esto siga siendo así forma parte de las funciones de la persona narradora quien recurre a su cuerpo ya que las palabras habladas siempre constituyen modificaciones de una situación existencial que envuelve al cuerpo. Así pues, los movimientos, gestos, balanceos, manipulación de objetos, acompañamiento con instrumentos musicales e incluso la inmovilidad absoluta o el silencio forman parte del rito de la ceremonia.

- Abanderar la palabra

Otra de las maravillosas funciones que desempeña la persona que narra es la de ser portadora de la palabra. Narrar es tener la palabra en la que pervive una voz ancestral (diacrónica) y en la que hay ecos de la voz que será pero también tiene la palabra ahora (sincrónica). Es por tanto una palabra que trasciende al momento, una palabra hilada por muchas voces (tal vez pudiera decirse unánime con toda

su trascendencia etimológica) y que, además, se sostiene en ese momento, en ese contexto, con ese público.

Portar la palabra puede significar muchas cosas: conocer la palabra (la tradición, el texto) y hacerla voz en ese momento (el hoy, el contexto) para que perviva (el mañana).

Además, la persona narradora asume la palabra de la comunidad. Se convierte en portavoz, en “voz del grupo” lo que implica responsabilidad.

- Mantener la memoria viva

Tener la palabra, supone también conocerla, ser parte activa de la memoria común, de su preservación y difusión.

Una parte importante de “ser memoria” es la responsabilidad que conlleva para articular la historia, contarla, transmitirla, y hacer, así, que siga viva. En cuanto a la adaptación de textos, implica acercar y renovar los cuentos tradicionales para que sean capaces de acomodarse a los nuevos tiempos y públicos cada vez más heterogéneos; en la creación de nuevos textos para la comunidad, que puedan llegar a ser —o no— textos con los que ésta se identifique, se piense, se refleje; y, en cuanto a la forma de contar textos lo que significa reflexionar sobre el trabajo de las personas narradoras y su formación continua.

- Perpetuar la cadena de autores

Las personas narradoras asumen una autoría compartida de los textos contados, autoría que está muy clara en el caso de los cuentos tradicionales y que también asumen las personas narradoras cuando cuentan relatos de otros autores. Contar un cuento de un autor implica asumir el texto pero también apropiarse del mismo desde el respeto al resto de autores de la cadena que se ha generado de la tradición.

Otra cuestión importante es la referida a la creación artística. En esta función se ha de cuidar la expresión artística porque la forma de contar, cuenta mucho. Como expresión artística, la narración oral y los narradores son parte de la cultura. Es relevante pues hacerse consciente de cuidar que cada aportación sea para sumar y no para restar, en el cómputo global del arte y la cultura. Desde esta perspectiva, contar supone, ante todo, respetar. Respeto a la historia, al público que escucha y participa, al autor del texto seleccionado y también, a la memoria colectiva, etc.

- Promover la conciencia crítica

Por último, hay una responsabilidad añadida al hecho de disponer de la palabra siendo parte de la comunidad: promover la conciencia crítica. Aquí radica el poder de la narración oral en la intervención social. Lo que se cuenta y como se cuenta ha de nutrir la conciencia comunitaria.

Ya sea mediante la selección de textos del repertorio propio (o común), ya sea mediante el modo de contar, la persona narradora ha de asumir esta función que tanto valor da al arte de contar cuentos en educación social.

Durante siglos, narradores de culturas diversas y en muy distintos momentos de la historia han sido voz crítica y su palabra la lumbre de la conciencia común denunciando situaciones, suscitando preguntas y, generando, por ende, crecimiento individual y, también, grupal (Ortiz, 2002).

Esas voces cobran forma en el bello oficio de los contadores de cuentos. Acercarnos a una de ellas que, además, es educadora social, nos permite saber más de esta maravillosa profesión que ha quedado relegada a otros contextos fuera de la educación superior.

4.3. De profesión, contadora de cuentos: entrevista a Jara Sánchez

- *Cuando te preguntan a qué te dedicas, ¿qué respondes?*

Soy Jara, educadora social, narradora, contadora de historias. También, mediadora y muchas más cosas que quizás ahora no vienen a cuento.

- *Exactamente, ¿en qué consiste tu trabajo?*

En mi trayectoria profesional he pasado por muchas situaciones y ámbitos diferentes. He trabajado con colectivos distintos (...) y, poco a poco, he ido haciendo que mi profesionalidad gire en torno a las historias. Empiezo mis sesiones de cuentos diciendo vivo de cuento en cuento, de historia en historia y de lugar en lugar, para llevar a cada lugar cuentos e historias.

Estamos hechos de historias, individual y colectivamente. De hecho, podríamos afirmar que “las historias son una de las cosas que

nos distingue del resto de los seres vivos del planeta Tierra”. De las personas depende, de cada una de nosotras y del conjunto que formamos, el tipo de historias que decidimos vivir, crear, escribir, contar.

Mi trabajo consiste en utilizar el arte de contar historias para trabajar, tanto contando cuentos para peques, para mayores o para el público que sea, como escuchando las historias de personas con las que trabajo. Ahora, estoy en Servicios Sociales, trabajo con familias, con menores, con personas de diferentes etnias y culturas, etc. De alguna manera, tengo que ayudar a reescribir historias, a reconducirlas, a llevarlas en la dirección que queremos o creemos que va a ser la más adecuada. Para ello, hace falta saber escuchar historias.

• *¿Desde cuándo convives con los cuentos?*

Desde que tengo uso de razón. Siempre me gustaron los cuentos. Por suerte, tuve una familia que favoreció que ese gusto creciera. Mi madre nos contaba cuentos, mi padre nos contaba cuentos, mis tías nos contaban cuentos, mi abuelita, también. Crecí entre cuentos, tanto contados como escritos. Mi casa, era una biblioteca por la cantidad de libros que tenían mis padres.

Después, en la adolescencia, pasé mi etapa de rechazo, no a los cuentos, pero sí a la lectura. Siempre he achacado el rechazo a la obligatoriedad de ciertas lecturas en el instituto, aunque también hoy pienso que lo convulso de mi adolescencia a nivel emocional influyó bastante en mi actitud.

Recuerdo como puntos de inflexión en “mi historia” dos vivencias:

La primera fue una asignatura universitaria en la que se nos presentó la lectura como algo mucho más abierto, más flexible, con muchas menos normas de lo que solía o suele presentarse, especialmente en la escuela. Recuerdo el decálogo de derechos del lector en el que se enumeran derechos como “El derecho a no leer, a saltarnos páginas, a no terminar un libro, a leer cualquier cosa” Recuerdo la sensación de “Ah, pero, ¿esto se puede hacer?” y la satisfacción de sentir que eso justamente es lo que necesitamos a veces, libertad de elegir sin tanta rigidez. Sobre el año 2010, la Maratón de cuentos de Guadalajara, marcó un antes y un después en “mi historia como Jara Sánchis. Educadora social y Narradora”. Escuché, durante casi 48 horas ininterrumpidas, historias y cuentos de todo tipo y de boca

de diferentes personas tanto profesionales como aficionadas. Cuando volví a Valencia, me reafirmé en mi deseo de ser cuentacuentos.

• *De formación eres educadora social, ¿cuál ha sido el motivo para vincular educación social y los cuentos?*

Supongo que fueron un cúmulo de coincidencias de esas que podemos llamar “casualidades”. Al poco tiempo de aquella maratón de cuentos de Guadalajara, me contrataron para trabajar en un Centro de día de menores. Fue allí, trabajando con menores, donde empecé a recurrir a las historias como herramienta para tratar algunos temas, conflictos y situaciones variadas. Disfruté al ver cómo aquellas niñas y niños gozaban escuchándome y de qué manera las historias servían para que se identificaran con personajes o situaciones. Me di cuenta de mi capacidad para contar cuentos e historias incluso improvisadas.

Al mismo tiempo, compaginaba mi trabajo en el Centro de menores con contar cuentos en algunos eventos benéficos o solidarios y fiestas de cumpleaños. Cuando se acabó mi contrato en el Centro de Día, me lancé a contar cuentos como profesión, con el apoyo de mi pareja, que me ayudó creando el canal de youtube y la página web. Para mi sorpresa, la gente empezó a llamarme. Gustaba mi trabajo y, poco a poco, la rueda empezó a girar. Al principio, contaba en cualquier lugar y espacio. A lo largo de estos 6 años, he ido reconduciendo mis esfuerzos y energías hacia mi meta: contar en los ámbitos de la educación no formal.

• *¿Dónde te has formado como contadora de cuentos?*

Desde bien chiquitita he disfrutado de escuchar y leer cuentos, por lo que considero que mi formación como contadora empezó ya en mi infancia. A nivel profesional, en primer lugar, escuchando a muchísimas personas narradoras y narradores orales profesionales, tanto de cerca como de lejos. Hoy en día, internet abre una puerta valiosísima para acercarnos a muchos lugares del mundo: Por suerte, siempre he sido curiosa y lanzada. Me he ido acercando a todas las personas que he podido para aprender desde cerca en primera persona. Me he encontrado de todo: personas cerradas, a las que les cuesta compartir “sus secretos” y personas abiertas que no han tenido ningún problema en contarme, explicarme, sin tapujos, los entresijos de la profesión de narradora oral. Entre estas personas, destacaría a Llorenç Giménez, el *contacontes*, experto profesional con apertura

de mente que, además, fue de las primeras personas con las que pude hablar cuando recién arrancaba con mi deseo de vivir contando cuentos.

Además de escuchando, mucho, también me he formado leyendo mucho sobre narración oral. Leyendo y respetándome mis derechos como lectora (hojeando, empezando muchas lecturas que no acabé o terminé años más tarde, leyendo en voz alta, leyendo todo lo que llegaba a mí, buscando en internet. Podría destacar, como lectura “más formal” “El arte de contar cuentos” de Sara Cone Bryant, que me gustó mucho. He de reconocer que no he realizado una formación “oficial, entre otras cosas porque cuando yo empecé, apenas sí conocía profesionales de la narración y, mucho menos, instituciones o personas para formarme. Con el tiempo, he ido conociendo más personas, porque escuelas, como tal, apenas hay. He hecho cursos con narradores profesionales que se dedican a formar desde su experiencia. Me he reunido con profesionales de la narración de diferentes lugares. He estado en festivales de narración tanto a nivel comunitario, como a nivel nacional e internacional.

Concluyo diciendo que me he formado escuchando mucho y, por supuesto, no hay aprendizaje sin práctica, contando, contando muchas historias, en muchos lugares diferentes y a muchas personas muy diferentes.

• *¿En qué medida crees que el cuento es una herramienta de trabajo para la educadora y el educador social?*

El cuento es una herramienta para muchísimas cosas. Para las personas profesionales de la educación social, es muy útil en muchísimos ámbitos, contextos y situaciones. Ahora mismo, estoy impartiendo algunos cursos dentro del programa de contraprestaciones del ayuntamiento en el que trabajo. Son cursos para atender a personas que acuden a los Servicios Sociales porque su situación no es la que desearían. Veo situaciones de todo tipo, aunque, muchas veces, la carencia económica viene de la mano de otras tantas. En estos grupos, de personas adultas, la narración de historias es uno de los recursos que más éxito tiene. Hablo de personas adultas que acudieron a Servicios Sociales, muchas de ellas, a solicitar una prestación económica. Quiero decir con esto que, las historias forman parte de nuestra vida. “Estamos hechos de historias”. Y los cuentos, son eso, historias.

Da igual que se trabaje con personas con diversidad funcional, familia, infancia y adolescencia, diversidad cultural, vulnerabilidad, exclusión social. La educación social posibilita “reescribir historias” o, mejor dicho, cambiarles el rumbo”.

• *El cuento es un recurso educativo en la escuela ¿piensas que se utiliza suficientemente en los ámbitos de la educación no formal?*

Ahora, quizá, más que antes. A mí me han llamado compañeras y compañeros, educadores sociales, preguntándome por formación, por cómo aprender a contar cuentos, técnicas, recursos, etc. Incluso he llegado a impartir formaciones de iniciación a la narración. Nada homologado, claro. Algo más formal, por ejemplo, en el Centro de día de la Asociación Periferia, que dirige Adolf Montoliu (educador social también), impartí unos talleres para las educadoras y educadores, dentro de su programa de formación continua.

Sí creo que se utiliza, en unos ámbitos más que en otros. Creo que se podría explotar mucho más. Creo que hay repertorio (y se puede generar mucho más) para trabajar en muchos aspectos.

• *¿Consideras que la creatividad es importante para las y los educadores sociales?*

La creatividad es importante para la vida en general. Para la educación social es una habilidad necesaria para trabajar y que hay que desarrollar. Es útil y, hasta me atrevería a decir, imprescindible, en casi todos nuestros ámbitos de competencia. Continuamente estamos ante situaciones en las que, sin creatividad, tendríamos pocas salidas o alternativas. También es cierto que conviene combinarla con otras habilidades. Creo que, para crecer, tanto como personas como profesionalmente, hay que buscar desarrollar esas habilidades que nos faltan. Se trata de “compensar la balanza”. Pienso que la creatividad debe ser una de las habilidades que se trabajen y desarrollen desde la educación social, personal y profesionalmente.

• *¿Qué valor tiene el arte de contar cuentos como recurso en educación social?*

Antes adelantaba, de alguna manera, que, para mí, la educación social es una oportunidad para reescribir/reconducir historias. A nivel micro, individualmente, a nivel familiar y a nivel macro, en lo colectivo, social, cultural. Por eso, desde mi punto de vista, contar y escuchar cuentos, nos entrena, nos abre el abanico, nos lleva a otros

mundos, a vivir experiencias más allá, incluso, de nuestra propia imaginación. El arte de contar historias ayuda a desarrollar la empatía, por ejemplo, con personas y situaciones y a imaginar diferentes alternativas, diferentes soluciones a momentos vitales. En definitiva, se puede decir que contar y escuchar cuentos es un “entrenamiento para la vida”.

• *¿Cómo crees que se podría implantar el arte de contar cuentos en la formación de las y los educadores sociales?*

Sería muy interesante. Cuando me preguntan digo que desarrollé “mi propia rama de la educación social”.

Posibilidades para implementar este aprendizaje hay muchísimas y muy diferentes. Desde luego es una materia eminentemente práctica, desde mi punto de vista. Con sus contenidos teóricos, por supuesto, pero que, como ya hemos comentado, no se desarrollan sino escuchando y, sobre todo, contando.

El mundo del cuentacuentos, de la contadora de historias o de la narración oral es un mundo muy dinámico, que cambia, crece según las personas que le dan vida. En vinculación directa con la educación social creo que se podría desarrollar la formación y que sería una materia preciosa en los planes de estudio para implementar nuestra titulación y un placer dar luz en este sentido.


¿Qué se está haciendo en el mundo del cuentacuentos en Valencia?


En Valencia, a nivel de narración oral profesional, hay, ahora más que hace unos años, personas, parejas artísticas, sobre todo originarias del mundo literario y del mundo del teatro que trabajan de manera autónoma. Nos conocemos casi todas y hay buena sintonía, pero falta cohesión/identidad como grupo profesional. También es normal, al no haber una formación reglada ni una normativa que regule la profesión.

A nivel comunitario, existe NANO (*Asociació de Narradors i Narradors Organitzats*), que se creó hará unos nueve años con el fin de poder dar sede a un encuentro nacional de profesionales de la narración (*VI Encontre Nacional de Narradors Orals*). Fue un encuentro modesto, pero que se vivió con mucha ilusión, pretendiendo ser un primer paso hacia esa identidad profesional (...) pero hay poco movimiento asociativo como tal.

5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS DESDE EL CUENTO PARA EL AULA EN EDUCACIÓN SOCIAL

A continuación, se presentan tres propuestas del trabajo realizado con cuentos y desarrollado en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, en la asignatura de Pedagogía Social de primer curso del Grado de Educación Social así como en la asignatura de Estrategias de la Comunicación y Habilidades Sociales del Máster de Acción Social y Educativa a lo largo de estos últimos cursos académicos.

<p>TÍTULO DEL CUENTO</p>	 <p>DE LESTRADE, A. y DOCAMPO, V. (2016). <i>La gran fábrica de palabras</i>. Girona: Tramuntana.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexionar sobre la importancia el correcto uso de las palabras en la profesión de la educación social. – Trabajar el valor del silencio en el proceso comunicativo que se da en el acompañamiento.
<p>DESARROLLO</p>	<p>La gran fábrica de las palabras es un precioso álbum ilustrado que presenta un país en el que las palabras cuestan dinero, por lo que sólo las personas más ricas pueden hablar mientras que el resto permanece en silencio o bien se conforma con las palabras que encuentran por ahí tiradas.</p> <p>Existe un país donde la gente casi no habla. Es el país de la gran fábrica de las palabras. En ese extraño país, hay que comprar las palabras y tragárselas para poderlas pronunciar.</p> <p>Si bien el cuento narra inicialmente la historia de amor entre dos niños, Bruno y su vecina Andrea; alberga muchos más aspectos interesantes para trabajar en el aula de educación social. La historia presenta una sociedad llena de desigualdades y sin las mismas oportunidades para todas las personas. También habla del valor real del dinero y de cómo hay cosas que éste no puede comprar. El cuento enfatiza la importancia de decir las cosas desde el corazón.</p> <p>La propuesta didáctica para el aula consiste en: En primer lugar, la persona cuentacuentos leerá la historia. La audiencia se sentará en el suelo. Es recomendable retirar mobiliario para que el espacio quede diáfano.</p>

DESARROLLO	<p>En segundo lugar, la persona cuentacuentos lanza la siguiente pregunta e invitará a permanecer unos minutos en silencio antes de que los y las participantes ofrezcan respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si hablar costase dinero ¿qué palabras escogeríamos? <p>Después, en silencio y con música de fondo, se invita a participar escribiendo palabras sobre el muro.</p> <p>Por último, sentad@s alrededor del muro de papel, se comparten las palabras escritas ejercitando la escucha activa. Para finalizar, se pide a las y los participantes que escriban una palabra para “regalar” a otra persona. Se depositarán todas las palabras en un bowl ubicado en el centro del aula y las personas, libremente, elegirán una para llevársela como regalo.</p>
MATERIALES	<p>Cuento Papel continuo, cinta de precinto Rotuladores, lápices de colores Canción: « <i>On écrit sur un mur</i> » de Kids United</p>
TEMPORALIZACIÓN	<p>20 minutos: Lectura del cuento 20 minutos: “Si hablar costase dinero...”/tiempo de silencio. 25 minutos: “El muro de las palabras”. Actividad de escritura en el muro con música de fondo. 25 minutos: Evaluación+Puesta en común sentad@s alrededor del muro. 10 minutos: actividad regalo de palabras.</p>
EVALUACIÓN	<p>En parejas y sentados uno frente a otro, las y los participantes compartirán oralmente reflexiones de lo vivenciado en la sesión. Después, elegirán una frase que resuma la sesión y la dirán en alto en la puesta en común.</p>
RESPONSABLE	<p>Educador/a cuentacuentos Estudiantes/participantes en la sesión</p>
TÍTULO DEL CUENTO	<p>El cazo de Lorenzo Isabelle Carrier</p>  <p>CARRIER; I. (2010). <i>El cazo de Lorenzo</i>. Barcelona: Juventud.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Introducir el ámbito de la diversidad funcional desde la literatura infantil y juvenil. – Trabajar el autoconocimiento para poder llegar a los demás. – Desarrollar las habilidades de escucha activa y empatía.

DESARROLLO	<p>El cazo de Lorenzo es un maravilloso cuento infantil metafórico para hablar de la diversidad. La autora recrea con palabras simples y unas ilustraciones muy tiernas y sugerentes la existencia de Lorenzo, un niño diferente que tiene que arrastrar siempre consigo un cazo rojo. La historia presenta las dificultades diarias que tiene que afrontar Lorenzo.</p> <p>La propuesta didáctica para el aula consiste en: En primer lugar, se escucha la narración del cuento. Después, individualmente, se pide que con ceras y papel se pinte lo que la pregunta ¿y tú que arrastras? Pueda sugerir. Se realiza el trabajo en silencio y con música de fondo. Se comparten los dibujos hablando y en parejas. Posteriormente, sentad@s en círculo y en el suelo se comparten dibujos e historias.</p> <p>El siguiente ejercicio consiste en invitar a las y los participantes a experimentar lo que se siente saliendo del aula arrastrando un cazo del pie. Cada persona que arrastre un cazo será seguida de dos compañeros que recogerán reacciones, impresiones y comentarios de las personas con las que se crucen.</p> <p>Finalmente, se pide a cada grupo de 4 estudiantes que haga carteles creativos con letra e imágenes sobre “Yo también soy Lorenzo” y que los cuelguen por la facultad/centro.</p>
MATERIALES	<p>Cuento Pinturas de cera y hojas de papel Din A-3 Imágenes/fotos de revistas, internet, etc. Personas participantes Canción “ Mensajes del agua” de Macaco</p>
TEMPORALIZACIÓN	<p>1ª sesión: 10 minutos: La persona cuentacuentos entra en la sala y se pasea por la misma arrastrando del pie un cazo atado a una cuerda. Silencio. Evocaciones. 15 minutos: Lectura del cuento sentad@s en el suelo. Se retira el mobiliario liberando espacio. 40 minutos: ¿Y tú que arrastras? Dibujo terapéutico en silencio y con música de fondo. Tiempo de compartir en parejas. 30 minutos: Discusión en grupo. 5 minutos: Evaluación. Visualización de todos los dibujos poniéndose en círculo y con los dibujos a la altura del pecho.</p> <p>2ª sesión: 5 minutos: Resituación por parte de la persona conductora de las sesiones. 40 minutos: “Sentirse Lorenzo” Se sale del espacio del aula para pasear por espacios públicos arrastrando un cazo (cafetería, calle, biblioteca, etc.). Impresiones. 40 minutos: Elaboración de carteles. “Yo también soy Lorenzo”. 15 minutos: Evaluación. Asamblea.</p>

EVALUACIÓN	<p>Asamblea para compartir respuestas orales a estas tres preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo me he sentido siendo Lorenzo? • ¿Cómo me he sentido acompañando a Lorenzo? • ¿Cómo ha reaccionado la gente al ver a Lorenzo? • Todos arrastramos un cazo.... ¿cómo es el tuyo?
RESPONSABLE	<p>Educador/a Cuentacuentos Estudiantes Personas externas al aula</p>
TÍTULO DEL CUENTO	<div style="text-align: center;">  </div> <p>JEFFERS, O. (2010) El corazón y la botella. México: Fondo de Cultura Económica</p>
OBJETIVO/S	<ul style="list-style-type: none"> – Hacer frente a los diferentes duelos de la vida ante las pérdidas. – Trabajar la empatía desde la entrevista terapéutica. – Poner en práctica la escritura introspectiva.
DESARROLLO	<p>El corazón y la botella narra la historia de una niña que, desgraciadamente, le toca sufrir una gran pérdida familiar. Antes de que esto sucediera, ella era curiosa, inquieta, imaginativa, fascinada por todo lo nuevo, con ganas de descubrir el mundo. Tras el terrible acontecimiento, su perspectiva ante la vida cambia y su corazón deja de palpar, de sentir esa vivacidad y curiosidad por lo que le rodea. Se siente insegura y decide meter su corazón dentro de una botella, para ponerlo a salvo y no sentir el dolor. El encuentro con una niña, que le hace recordar cómo era ella antes de sufrir la gran pérdida, hará que busque la solución para no tener que cargar con esa pena y volver a ser la misma que fue años atrás.</p> <p>La propuesta didáctica para el aula consiste en:</p> <p>En primer lugar, la persona cuentacuentos leerá la historia. La audiencia se sentará en el suelo. Es recomendable retirar mobiliario para que el espacio quede diáfano.</p> <p>En segundo lugar, la persona cuentacuentos invita a la audiencia a pensar en qué momento/s “nuestro corazón ha dejado de palpar”. Se dejan papeles pequeños en el suelo alrededor de una botella vacía para que cada persona escriba su respuesta y meta el papel en la botella.</p> <p>A continuación, en parejas se trabaja la entrevista terapéutica (cambiando roles a los 10 minutos) para hablar de lo que hemos metido en la botella.</p>

DESARROLLO	Después, se comparte en asamblea todo lo vivenciado. Finalmente, se invita a los participantes a realizar un ejercicio de escritura introspectiva como práctica para trabajar el autoconocimiento a partir de la pregunta “¿En qué momento/s mi corazón ha dejado de palpar?”.
MATERIALES	Cuento Botella vacía con tapón. Papeles pequeños tipo (<i>post-it</i> de 5x5 cm) Rotuladores, bolígrafos.
TEMPORALIZACIÓN	15 minutos: Lectura del cuento 20 minutos: Dinámica “Meter el corazón en la botella”. 20 minutos: Dinámica de entrevista en parejas 15 minutos: Asamblea para compartir dinámicas previas 30 minutos: Ejercicio de escritura introspectiva.
EVALUACIÓN	Ejercicio de escritura individual sobre
RESPONSABLE	Educador/a cuentacuentos Estudiantes/participantes

5. REFLEXIONES FINALES

Por un lado, destacar nuestro interés por rescatar el arte de contar relatos de viva voz en la educación superior en titulaciones en las que se forma a las y los educadores porque contar cuentos cumple la doble misión de transmisión del saber y de encantamiento de las personas oyentes por medio de la palabra viva. Escuchar cuentos genera un gran número de resultados positivos derivados de la práctica de habilidades tales como escuchar en silencio, visualizar con atención y, también, dejarse llevar por la imaginación. Además, de ejercitar dos habilidades muy necesarias en la profesión de los educadores: la escucha activa y la empatía.

Por otro lado, enfatizar el hecho de que en la ceremonia que supone el contar un cuento se establece una corriente comunicacional única entre la persona que narra y su audiencia. El cuento contado provoca emociones y la posibilidad de “reír con la otra persona”, “sentir junto a otras personas”. La narración oral de un cuento con los recursos expresivos de la palabra —emociones transmitidas por la voz y todas las posibilidades del lenguaje no verbal para atraer y evocar— llega a convertirse en una experiencia totalmente creativa y nutritiva. Así pues, la persona cuentacuentos llega a convertirse en alquimista

del espacio y del tiempo transformando las palabras y otorgándolas a quien le escucha y que no siempre las tiene o encuentra.

Decir también que el cuento en todos los sentidos es sanador, cura porque se dirige al inconsciente de quien lo escucha y le ayuda a poner orden en su caos interno y a sacar para compartir. Por ejemplo, situaciones como el abandono, la falta de reconocimiento y la protección de las niñas y niños durante su crecimiento son cuestiones vitales que garantizan o ponen en riesgo su adaptación social y la defensa de su vida. A menudo, los cuentos abordan estas cuestiones contando los procesos que hacen crecer y adaptarse con éxito al entorno. La identidad se construye simultáneamente entre el trabajo que hace cada persona y el reconocimiento que le aporta su tribu de referencia. Los relatos hablan del puente de este proceso siendo interesante la narración que cada persona construye para elaborar sobre su propia vida a partir de los relatos que escucha y recibe (Ortín, 2018). De este modo, recurrir a contar y escuchar cuentos en el aula universitaria de educación social es un recurso muy sugerente de trabajo que se debe poner en práctica para que los futuros profesionales de la educación social cuenten cuentos en los diferentes ámbitos en los que vayan a desempeñar su trabajo.

Por último, subrayar nuestro convencimiento de que la imaginación hay que cultivarla en las aulas como práctica diaria. “La imaginación es muy fuerte una vez que se ha desatado en el interior de las personas. Si se saborea su poder de seducción, de puente para transportarse a otros mundos, de satisfacer deseos y sueños librándose de las ataduras del mundo real y proporcionando fulgurantes instantes de felicidad aunque sea imaginaria, es muy difícil que la imaginación sea vencida y mucho menos aniquilada. La imaginación conduce a los seres humanos hacia la libertad del pensamiento” (Lavado y Lacambra, 2015, p. 113). Imaginar eleva a las personas por encima de otros seres de la naturaleza y les permite el progreso mediante la invención. El cuento permite practicar la imaginación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amo del M. (1964). *La hora del cuento*. Servicio nacional de lectura.
- Bettelheim, B. (1981). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.

- Bravo Villasante, C. (1985). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Doncel.
- Bruno, P. (2011). La narración oral en España: una brevísima historia de la profesionalización del oficio de contar, en *CLIJ (Cuadernos de Literatura infantil y Juvenil)*, nº 24, 244, pp. 58-64.
- Bruno, P. (2019). *Contar*. Madrid: A buen paso.
- Bryant, S. C. (1997). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Nova Terra.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Durán, T y Ventura, N. (1999). *Cuentacuentos. Una colección de cuentos para poder contar*. Madrid: S. XXI de España Editores.
- Fortún, E. (2003). *El arte de contar cuentos a los niños*. Ediciones Espuela de Plata.
- Lavado, P.J. y Lacambra, V.M. (2015). (Coord.). *Juegos y literatura: ponencias y comunicaciones*, pp. 145-154.
- Miñambres, A.; Jové, G.; Canadell, J.; y Navarro, M. (1996). *¿Se pueden tocar los cuentos?* Madrid. Sección de cultura de la ONCE.
- Navarro, M. (1999). *Aprendiendo a contar cuentos*. La Habana: Editorial Gente Nueva.
- Ortín, B. (2018). *Los niños invisibles*. Historias ilustradas. Madrid: JDB.
- Ortiz, E. (2002). *Contar con los cuentos*. Ciudad Real: Ñaque.
- Propp, V. (1980). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Romero, L. (1985). *La aventura de leer*. Madrid: Salvat editores.
- Vargas Llosa, M. (1987). *El hablador*. Barcelona: Seix Barral.
- www.cuentacuentos.eu
- www.jaracuentacuentos.com/educacion-social/

MEDIOS VISUALES COMO HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS E INTERVENCIÓN SOCIAL. SOCIOLOGÍA, FOTOGRAFÍA Y CÓMIC

Elisabet Marco Arocas¹

1. INTRODUCCIÓN

Desde el ejercicio de la docencia no podemos eludir las potencialidades y cualidades formativas que los diversos medios visuales proporcionan a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La adecuación de la incorporación de diversos medios en el aula cuenta hoy con el beneplácito de gran parte de la comunidad docente. Con el propósito de generar espacios educativos dinámicos y significativos y propiciar un aprendizaje activo, se hace necesario que los y las docentes sean agentes innovadores de cambio y ello requiere conocer e implementar nuevas metodologías docentes, instrumentos metodológicos y técnicas de enseñanza-aprendizaje innovadoras.

La combinación y uso de los diferentes recursos y medios visuales y audiovisuales, artes y tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el aula se hacen indispensables para provocar la inquietud, despertar el interés y la creatividad, así como estimular y potenciar la adquisición de conocimientos y competencias. La fotografía y el cómic son únicamente dos ejemplos en los que nos centraremos, de las muchas herramientas visuales que podríamos implementar en el contexto educativo universitario. Entendemos la fotografía y el cómic como dos disciplinas artísticas que permiten modos de expresión, investigación y acción social. Ambas disciplinas tienen la potencialidad de ser un registro histórico de la situación social y cultural del

¹ Universitat de València, Dept. Sociología y Antropología Social; elisabet.marco@uv.es

momento, de las inquietudes y conflictos sociales, permite captar y reflejar la realidad social y sus complejidades. Las fotografías y las viñetas, como constructos simbólicos, afectan, en el sentido que pueden conectar con sentimientos y sensaciones, al tiempo que, generan interpretaciones multidimensionales. Por último, a través de su creación e interpretación, se puede dotar la realidad de nuevos significados, así como resignificar la experiencia propia individual y colectiva. Es por ello que consideramos que se vuelven estrategias, si no indispensables, muy útiles tanto para la investigación social como para la intervención social.

El uso de los medios visuales y disciplinas artísticas en la asignatura de la Sociología en los estudios de Educación Social se ha aplicado no solo para fomentar el ejercicio de la perspectiva sociológica en el estudio de la realidad social sino para desarrollar habilidades y destrezas técnicas y de composición de contenidos visuales. La creación artística y la producción de contenidos culturales pueden capitalizar modos de transformación social. Es esta potencialidad la que dota de significación a la inclusión de estrategias que vinculan la creación con los contenidos curriculares de la Educación Social en aras de incentivar usos y apropiaciones transformadoras en el desempeño de las prácticas de los y las futuras profesionales.

En este capítulo reflexionamos sobre el uso de la fotografía y cómic como medios de comunicación visual, expresión y análisis. Atenderemos primero el caso del uso de la fotografía y después la del cómic. A parte de esbozar algunos de los fundamentos teóricos de sus usos y aplicaciones, abordaremos especialmente las experiencias de su uso en aula en las asignaturas de sociología en el marco del proyecto de innovación educativa EMOCIÓN-ARTE, llevado a cabo en los estudios de Educación Social de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València.

2. LA FOTOGRAFÍA COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN VISUAL, ANÁLISIS Y EXPRESIÓN SOCIAL

2.1. De la compleja relación entre las técnicas y discursos visuales y las técnicas y discursos escritos

El desarrollo de la foto, el video, el cine, la televisión y la llegada del ordenador personal y luego internet marcaron el inicio de la hipervisualidad del siglo pasado. Esta hipervisualidad creciente, unida al desarrollo de la tecnología digital, ha dado lugar a una digitalización de la vida cotidiana, de nuestras prácticas y nuestras interacciones. En este contexto, deviene más relevante comprender la importancia de los medios, técnicas y discursos visuales como estrategias para el conocimiento de la sociedad actual, su estructura y su dinámica. En este sentido, más que meras extensiones para captar y reproducir imágenes, los medios y la imagen visual constituyen soportes de la memoria, reactivadores de la sensorialidad y amplificadores del conocimiento y la imaginación que, contribuyen tanto a modificar las formas de percibir las realidades culturales y representar el conocimiento científico como a crear nuevas estrategias de comunicación y expresión —y comprensión— en todos los ámbitos de la vida social (Buxó, 1999).

¿De qué manera estos medios, técnicas y discursos visuales contribuyen al análisis y conocimiento de la realidad social? Lo visual ha planteado cuestiones relevantes en el terreno epistemológico y metodológico de la producción de conocimiento científico. En las ciencias sociales, este reconocimiento de la relevancia de lo visual en la investigación social ha permanecido en una posición ambigua, sumergido en la dialéctica sobre la eficacia entre lo textual y visual.

Bericat (2011) aborda la contradicción existente entre la abrumadora presencia de imágenes en el actual universo perceptivo y comunicativo del mundo social y una sociología que apenas utiliza aún en sus análisis la representación visual. El hecho de que tanto la sociología, así como otras ciencias sociales, asuman la realidad del universo icónico, no implica necesariamente que la imagen sea considerada como “un modo de representación y de comunicación capaz de ser incorporado a los procesos mediante los que la ciencia produce conocimiento” (Bericat, 2011, p. 115). En este sentido, trata de establecer

algunas bases con las que abordar la reflexión epistemológica en torno a la idea de que las imágenes puedan y deban incorporarse a los procesos de investigación social. Partiendo del principal obstáculo con el que se encuentra el reconocimiento de la imagen como herramienta de investigación, eso es su naturaleza semiótica, en tanto la incapacidad de la imagen para constituir una estructura convencional de significado, un lenguaje, Bericat propone una solución alternativa desde la perspectiva de una renovada *ciencia multimodal* elaborada con números, palabras y con imágenes. Desde su reflexión epistemológica, amparada en las teorías de Ludwig Wittgenstein y la teoría de la coherencia de las imágenes de John Berger, propone no sólo una sociología visual sino una *visualización de la sociología*. Es decir, una incorporación de las imágenes y de todos los procesos implícitos en la visualización de la realidad en los procesos de producción de conocimiento.

Ante el reconocimiento de la complementariedad cognitiva y metodológica de las técnicas visuales y textuales, no obstante, coexisten otras perspectivas que consideran que lo visual constituye un modo propio de aproximación a la realidad. En esta línea, Buxó (1999) propone que “las palabras y las imágenes siguen métodos distintos para construir significados y narrar versiones de la realidad. Textualidad y visualidad son dos formas de informar y narrar la experiencia humana”. Por tanto, la eficacia de la estructura y estrategias textuales no puede ser considerada en detrimento de la complejidad de lo visual (1999:10).

2.2. Fotografía y Sociología

La fotografía se desarrolla a través de los trabajos de Niepce y Daguerre que publicaron su invento en 1839, coincidiendo con los primeros trabajos y escritos de Auguste Comte sobre la ciencia sociológica. Estas dos disciplinas no sólo comparten su territorio de nacimiento (Francia, Europa), comparten también ciertos momentos históricos y recorrido marcado por el interés, desinterés, relevancia y posición en el campo de las ciencias sociales.

A pesar de la trayectoria y el renovado interés de ambas disciplinas, el uso de la imagen en la investigación social ha encontrado fuertes resistencias. Incluso ahora, con la hipervisualidad que inun-

da nuestra vida social y donde la fotografía se hace omnipresente, cuando la vida social gira entorno a la imagen y que concebimos el mundo a través de ellas, la investigación social tiende a limitarse a la textualidad, una limitación que Pinto explicaba: “debido a la confusión endémica en Occidente desde Platón, entre lo imaginado y lo imaginario, lo ficcional y lo falso, entre producir cosas y falsificarlas. La curiosa idea de que la realidad tiene un dialecto en el que prefiere ser descrita” (Pinto, 1998).

La sociología visual focaliza su interés en las dimensiones visuales de la vida social. Siguiendo a José M. Echavarren (2010), al constituir la imagen un acontecimiento social y formar parte de los ritos sociales de nuestra sociedad, la Sociología debe afrontar la investigación de los fenómenos visuales. La Sociología Visual se plantea la imagen como un texto y se pregunta su significado y formas de expresión. Si la imagen se encuentra en la mayoría de los procesos sociales, cabe atender distintas cuestiones: cómo influye en ellos; cuál es su papel en la producción y reproducción de las relaciones sociales y en la legitimación de las estructuras sociales; en la construcción de identidades y en la interacción social, “la Sociología visual no trata de lo visual. Trata de las relaciones y procesos sociales *incluidos* en lo visual” (2010, p. 2).

A pesar del impacto que tuvieron los trabajos de algunos exponentes de la Sociología, la trayectoria de la investigación sociológica en temas visuales ha sido lenta y escasa. No obstante, la fotografía contribuye decisivamente a la construcción y comprensión de la realidad social. Así podemos comprobar el papel de la teoría fotográfica en el análisis de los trabajos de sociólogos como Pierre Bourdieu (1965), Erving Goffman (1979) y Howard Becker (1974; 1981; 1986). En su trabajo *La fotografía: Un arte intermedio*, Bourdieu reflexiona sobre sí puede y debe la práctica de la fotografía y la significación de la imagen fotográfica proporcionar material para la sociología. Bourdieu parte de la reflexión weberiana que entiende que el valor de un objeto de investigación depende de los intereses del investigador. Siguiendo a Durkheim, entenderá la foto como un hecho social, la foto debe ser vista como un producto resultado de un grupo que ocupa un lugar en la estructura social. Lo que hace que la foto pueda ser vista como una “cosa” es que su uso responde a funciones y necesidades sociales predeterminadas (Suárez, 2005).

Por su parte Goffman en su texto “La ritualización de la feminidad”² (1991), se pregunta cómo las fotografías pueden representar el mundo. A través de la representación de la mujer en la publicidad inglesa, trata de identificar las “estructuras de una organización única subyacente común”. Las imágenes son escenificaciones de escenificaciones, puesto que sus autores, para producirlas, se rigen forzosamente del “idioma ritual” fundamental para la vida social de una determinada sociedad. Goffman pretende llegar a estar “formas estructurales” a través del análisis de las fotografías publicitarias, revelando como estas son creadoras de convenciones sociales que representan los sujetos humanos y los mensajes de género.

Howard Becker, es uno de los sociólogos que más ha escrito sobre fotografía y que ha dado respuesta al vínculo entre fotografía y sociología. Según Becker, a parte del territorio y periodo histórico común, ambas disciplinas tienen un mismo espíritu que se centra en descubrir-describir la experiencia humana. La fotografía es una exploración de la sociedad. (Becker, 1974). En sus análisis estudia las preguntas de naturaleza sociológica insertos en los trabajos de algunos fotógrafos, así como el empeño en captar situaciones particulares de un determinado colectivo. La intención de Becker es analizar la fotografía desde herramientas sociológicas y aprovechar las potencialidades de la foto, partiendo de su capacidad para captar situaciones sociales que con otros instrumentos no podrían ser observados.

El campo científico de la sociología visual se nutre también de importantes trabajos de ensayistas críticos/as como John Berger (1974) o Susan Sontag (1973) y filósofos como Barthes (1990) y Walter Benjamin (1992). John Berger es considerado uno de los escritores más influyentes de su generación, uno de los críticos más agudos sobre la imagen. Considera que sólo vemos lo que miramos. Mirar es un acto de libertad, de capacidad de escoger. En *Modos de ver* (1974), un título indispensable en la teoría del arte y la comunicación, expone Berger que lo importante no es ver, sino cómo vemos las cosas. Desde la aparición de la fotografía, es el ojo de la cámara el que modifica el sentido de lo que vemos. “La vista llega antes que las palabras [...] Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las

² Título original: “*Gender and advertisements*”, 1976.

cosas” (1974, p. 13). Por su parte Sontag, en su ensayo *Sobre la fotografía*, publicado por primera vez en 1973, estudia la relación de la fotografía con el arte, la conciencia y el conocimiento. En este trabajo revolucionario en la crítica fotográfica, Sontag plantea cuestiones ineludibles en el plano moral y estético, acerca de esta forma artística. Se cuestiona cómo afecta la omnipresencia de las imágenes a nuestro modo de ver el mundo y cómo hemos llegado a depender de ellas para confeccionar las nociones de realidad y autoridad. El filósofo y semiólogo Roland Barthes, en su libro *La cámara lúcida*, estudia la estructura propia del signo fotográfico y las relaciones entre el signifiante (la fotografía misma) y su significado (si es que se puede decir que la fotografía signifique). Con respecto a cómo estudiar lo fotográfico, Barthes considera necesario utilizar una nueva perspectiva e inventar un nuevo léxico con el que aproximarse a un medio completamente único que, justamente por su naturaleza, escapa a las metodologías tradicionales aplicadas al estudio del arte. Finalmente, Walter Benjamin, en *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica* (2003)³, aborda el tema de la reproducción, y con ello la autenticidad de la obra de arte, cuya esencia, su ocurrencia irreplicable, se pierde en la reproducción masiva. Con la reproductibilidad técnica, según el autor, hay una pérdida del aura. Con ello se refiere: por un lado, a la pérdida de unicidad y por otro, a la pérdida del momento creativo, de afirmación individual. Aunque no profundiza en ello, Benjamin sugiere reflexiones interesantes sobre la fotografía (y el cine), en relación a su capacidad como herramienta para desvelar una forma inconsciente —la estructura subyacente— que organiza la mirada: “solo gracias a ella [la fotografía] tenemos constancia de ese inconsciente óptico, igual que del inconsciente pulsional sólo sabemos gracias al psicoanálisis” (Benjamin, 2004:27-28). De hecho, resulta especialmente interesante el debate sobre Benjamin que se ha dirimido en el análisis del posicionamiento de la Escuela de Frankfurt a las industrias culturales ya que, frente a la mirada apocalíptica de muchos de sus miembros (Adorno frente al Jazz, por ejemplo), Benjamin no aprecia la pérdida del aura como algo negativo, sino como un proceso característico de las sociedades contemporáneas “que provoca la creación de una experiencia cultural nueva. Un proceso que conduce a la

³ Publicado por primera vez en 1936.

conformación de un nuevo sensorium, una nueva forma de percepción y de sensibilidad colectiva” (Briceño, 2010).

Siguiendo a Echevarren (2010), dos cuestiones básicas centran el interés del campo de la Sociología visual: el análisis de la imagen en sus distintas formas y la utilización de la imagen como forma de recoger información al respecto de la realidad social. Ambas confluyen en el objetivo último de esta subdisciplina: la producción del conocimiento social a través de la imagen. En cuanto al análisis de la imagen, la sociología visual analiza las implicaciones sociales del fenómeno visual, centrándose en cómo la imagen influye en la propia forma de categorizar la realidad, en el papel de lo visual en los distintos estilos de vida y los diversos ritos sociales por los que pasan las personas. Estudia, por tanto, como las imágenes influyen en la sociedad y como la sociedad es reflejada en sus imágenes. Su interés analítico radica en conocer como las personas y sociedades construyen imágenes a la vez que son construidas a través de ellas. La segunda cuestión, es la utilización de la imagen (fundamentalmente la foto y el video) como técnica de investigación social. Si bien es cierto, inicialmente fue utilizada por la antropología como técnica complementaria al diario de campo, entendida como información objetiva —registro— que validaba las investigaciones. Posteriormente, el desarrollo del enfoque constructivista que concibe la realidad no como simplemente externa, sino internalizada por el sujeto, esto es, interpretada, subjetiva, que varía con cada persona, fomentará y dará a la imagen la posibilidad de carácter de técnica de investigación social que debe entenderse como una forma de interpretación del mundo social, que parte de y supone una subjetividad incluyendo la dimensión emotiva en el análisis.

2.3. La práctica de pensar y ver sociológicamente: Una experiencia en los estudios de Grado de Educación Social

La fotografía es, antes que nada,
una manera de mirar. No es la mirada misma.

Susan Sontag, *Sobre la fotografía*.

La asignatura Sociología y Antropología Social es una materia troncal en los estudios de Educación Social. El contenido de la asig-

natura vertebrada dos elementos claves: por una parte, los contenidos conceptuales y teóricos fundamentales para la formación de profesionales en el campo social y, por otra, el aprendizaje y aplicación de la perspectiva sociológica en el análisis de la realidad social, para la formación de futuros/as profesionales con una mirada global, crítica y profunda sobre realidad que les envuelve. El contenido de la asignatura abarca cuestiones relevantes para iniciar el análisis de la educación entendida como un fenómeno social, producto de una determinada configuración histórica, política, social, cultural y económica. La asignatura pretende la introducción al análisis sociológico como una herramienta provechosa para reflexionar sobre la intervención social y educativa.

¿Cómo podemos empezar a pensar sociológicamente? Peter Berger en su *Invitación a la Sociología* (1963) explica que la perspectiva sociológica consiste en ver lo general en lo particular. Esto es, la capacidad de identificar pautas de la vida social observando ejemplos específicos y concretos. A pesar de reconocer que cada individuo es único, la sociedad actúa de manera diferente según las categorías, por tanto, pensar sociológicamente implica ejercer la capacidad de darnos cuenta de que cómo las categorías generales en las que nos ha tocado vivir, definen nuestras experiencias vitales particulares. En su primer enunciado sobre la sociología, “*las cosas no son lo que parecen*” (Berger, 1963, p. 34), el autor resume la capacidad de la sociología para desafiar el sentido común: ¿Cuántas de las cosas que hacemos son producto de nuestras decisiones individuales? ¿Cómo afectan las fuerzas sociales a las decisiones humanas? Este aprender a “pensar” la sociedad, implica un aprender a “ver”, y ambas tareas exigen cierta práctica.

El uso de los medios visuales en la asignatura de Sociología pretende esta doble tarea: fomentar la capacidad de aprender a *pensar* y a *ver* sociológicamente. Partimos de reconocer la relevancia del análisis del contenido de imágenes existentes para fomentar el conocimiento de la realidad social. Recurrimos pues, en palabras de Bericat, a una *sociología de lo visible*, que pretende huir de lo meramente abstracto, orientada hacia una elaboración teórica y conceptual basada en el rigor empírico implicado siempre en el “pormenorizado análisis de las apariencias, de las representaciones y de los fenómenos visibles” (Bericat, 2011, p. 136).

El interés por fomentar el conocimiento de lo social a través del uso de medios y producciones visuales se sustenta en una doble propuesta pedagógica. Por una parte, los y las estudiantes —futuros/as educadores/as sociales— deben ser capaces de analizar críticamente las lecturas dominantes inscritas en las producciones visuales (y audiovisuales). El interés, por tanto, recae en la capacidad para analizar las prácticas institucionales y estructuras sociales que actúan para dar forma a estos textos. Este es el uso que habitualmente se realiza en iniciación a la investigación, para tratar de analizar cómo la estructura social se inscribe en las fotografías. Por otra parte, es nuestra tarea dotar de herramientas para que puedan producir sus propias formas visuales y textos. Es decir, la producción de piezas con significados que puedan explicar e interpretar la realidad social, y que lo puedan hacer tanto reproduciendo como tratando de subvertir la estructura social. Esta propuesta se enmarca en los fines educativos de la pedagogía crítica y, más concretamente, en la pedagogía fronteriza de Giroux que establece como fines educativos centrales: desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes; desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes; crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad (González, 2006, p. 83).

A lo largo de estos años en la asignatura de Sociología y con el fin de ejercitar la práctica de la mirada sociológica hemos puesto en marcha el uso de la fotografía atendiendo a esa segunda aplicación. Usamos la práctica de la fotografía para ejercitar una mirada específica sobre el mundo social que permite enfocar, fijar la mirada y encuadrar. “El modo de ver del fotógrafo se refleja en su elección del tema. El modo de ver del pintor se reconstituye a partir de las marcas que hace sobre el lienzo o el papel. Sin embargo, aunque toda imagen encarna un modo de ver, nuestra percepción o apreciación de una imagen depende también de nuestro propio modo de ver” (Berger, 1974, p. 16).

Las fotografías no hablan por ellas solas, por el contrario se inscriben en el hecho sociológico, en unas epistemologías y formas de ver. Es por ello, que previo al ejercicio de “disparar”, es necesaria una indagación teórica y conceptual. El cuerpo teórico de la asignatura

sirve de marco de referencia para la puesta en práctica del quehacer fotográfico.

La propuesta sobre qué ámbitos o aspectos de la realidad social van a definir la “captura” fotográfica, es elegida entre todas las personas participantes en la asignatura. El doble objetivo de esta dinámica, consiste en extraer la reflexión individual sobre el contenido de la asignatura más allá del aula. La propuesta es que las fotos sean realizadas por los y las alumnas desde sus dispositivos móviles en su vida cotidiana, al observar su realidad y entorno social más próximo. Este ejercicio permite un doble juego: por un lado, el contenido de la asignatura traspasa los límites del aula, por otro, las experiencias individuales en la vida cotidiana de los y las estudiantes forman parte del contenido y el análisis y reflexión colectiva en clase.

La elección del móvil y la cámara integrada en él para realizar la dinámica responde a diversos criterios: Por una parte, la familiaridad con estas aplicaciones móviles y el dominio de las prácticas digitales cada vez más incorporadas a todas las prácticas cotidianas, facilita su uso al estudiantado. Por otra parte, la incorporación del teléfono móvil como un dispositivo pegado al cuerpo, siempre disponible y en uso, allana el camino a la espontaneidad, al encuentro justo con la realidad que está ahí para ser captada en cualquier momento. La foto es, en definitiva, un instante decisivo.

Tras la captura, los y las estudiantes cuelgan las fotos en un blog que es parte integrante de la asignatura. La introducción del blog proviene de la participación en un proyecto de innovación educativa centrado en el uso de los edublogs y el aprendizaje colaborativo⁴. Las fotos se acompañan de un pie de foto o de un breve texto. Una vez compartidas, el blog se visualiza en clase a partir del cual se genera un espacio de reflexión conjunta. Cada estudiante expone la foto que realizó y colgó, adentrándose en una primera interpretación que revele sus intereses a la hora de realizarla y que desgrane la mirada inscrita en ella. Con esta dinámica de aula se busca que el alumnado exponga sus puntos de vista, genere una narrativa propia que se sume a una composición coral sobre la temática curricular explorada.

⁴ Edublogs, aplicacions socials i aprenentatge col·laboratiu: temes transversals. Universitat de València

Para llevar a cabo esta propuesta en la asignatura Sociología y Antropología Social, a lo largo de estos años hemos elegido diversos temas: Género y estructura social; Género, sexualidad e identidad; Huellas del franquismo en nuestras ciudades; Voces, una mirada a través del Grafiti; y Exclusión social y territorio. Al final del capítulo se añade una ficha con el detalle de una de las actividades.

3. El Cómic como medio de comunicación visual, análisis y expresión social

El cómic, tebeo o historieta es un medio narrativo de comunicación social que interactúa en dos niveles expresivos, el icónico-figurativo y el verbal, el dibujo y la palabra, y se articula a través de la secuencia narrativa gráfica. Es este complejo lenguaje propio el que, combinado con el lenguaje estético, confiere al cómic su especial potencial artístico y expresivo, a la vez que sugerente y sugestivo.

El origen histórico del cómic o la historieta es controvertido. A pesar de que existe cierta unanimidad en reconocer que el cómic, la historieta gráfica, nació a mediados del s. XIX, algunos/as incluso han ubicado sus antecedentes en la remota civilización egipcia, en narrativas dibujadas en papiros. Otros, coinciden en situar los antecedentes en los retablos medievales, donde aparecía imágenes de forma secuencial. No obstante, señala Rodríguez (2019), es posible que hubiera alguna vez en la Edad Media, “cómic” medieval o “pre-cómic”, pero sí lo hubo fue un fenómeno esporádico, aislado, ocasional y poco generalizado. En su opinión, a pesar de su plausibilidad dada la existencia de múltiples soportes para su realización, faltaba el elemento más relevante: el público “El cómic, en su desarrollo mismo y en su difusión, es un arte básicamente *popular* en lo relativo a sus destinatarios, un arte “de masas y para grandes masas de público”, un arte *sociológico* como pocos” (Rodríguez, 2019).

Sin ánimo de profundizar aquí en su historia, lo que nos interesa señalar es el papel del cómic como producto cultural que, desde sus inicios, sirvió para expresar las costumbres y paradigmas estéticos propios de cada momento. Un medio arraigado a la cultura popular que refleja su realidad coetánea. Para Merino (2017), el cómic es un

espacio de pensamiento colectivo y expresión cultural “Los cómics son parte de los tiempos sobre los que reflexionan”⁵.

Considerado el noveno arte, el cómic articula las técnicas gráficas y pictóricas con los recursos narrativos, siendo una de las formas textuales más versátiles y evolucionadas durante el siglo XX. Se trata de un medio de comunicación que ha sido trascendente en el campo social. Dada su versatilidad, toma multitud de formas, para expresar gráficamente ideas y emociones, generando todo un conjunto de matices, metáforas visuales, formas estéticas, etc.. El cómic se vuelve un registro histórico de las inquietudes sociales de cierto momento. Condensa ideas, valores, identidades, lenguajes, elementos que se convierten en crónica y le confieren un potencial papel de catalizador de la realidad social y un medio de expresión social. Las historietas no son productos neutros, como demostró Umberto Eco (1984) con su lectura “Steve Canyon” y su análisis del cómic, las historias contienen un determinado nivel de actitud reproductora o crítica respecto a un sistema social e ideología dominante. Es por esto que se tornan elementos interesantes para el análisis sociológico.

Pero no podemos desatender tampoco el potencial creativo del cómic como medio de expresión. De hecho, tal y como señala Rodríguez, hay que tener en cuenta las interesantes relaciones entre el cómic y lectores/as, entre la objetividad del medio gráfico y la subjetividad de los lectores-receptores/as (Rodríguez, 2019). Si bien en el análisis de todo mensaje —inscrito en cualquier canal y/o soporte— hay que distinguir entre el proceso de codificación —lo que la persona que lo emite o crea quiere decir con ese mensaje— y el proceso de descodificación —lo que la persona que recibe el mensaje descodifica, interpreta, etc.— tal y como lo definió Stuart Hall (2004 [1973]), el cómic deja abierto especialmente ese espacio para la interpretación imaginativa.

3.1. El cómic como instrumento didáctico

Los cómics y las historietas además de catalizador del humor y la crítica social, han tenido un papel educativo fundamental que ha

⁵ En, Jiménez, J, 2018, disponible en: <http://www.rtve.es/noticias/20180104/comic-como-espacio-pensamiento-expresion-cultural/1651631.shtml>

marcado la historia de varias generaciones. En el campo de la enseñanza, pese a su potencial creativo, ha sido un recurso escasamente empleado en la enseñanza obligatoria en general y en la enseñanza superior en particular. No obstante, en los últimos años el cómic ha ganado muchos adeptos en el campo de la docencia. A pesar de la escasa producción académica al respecto, algunos estudios revelan el potencial educativo del cómic (En Rocamora, 2018).

Los cómics pueden devenir recurso didáctico en todos los niveles de enseñanza, no solo porque faculta el inicio y perfeccionamiento de la comprensión lectora y escrita sino también porque la morfosintaxis, semántica y pragmática que conjuga le confiere capacidad para despertar la creatividad, la expresión comunicativa, el pensamiento causal y consecuencial, reflexión, etc. El complejo sistema de lenguajes del cómic es lo que nos hace considerarlo una potencial herramienta para los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, y en particular de la sociología.

En el terreno específico de la sociología, la creación de cómics logra inscribir, captar y recrear el análisis social al posibilitar el acceso a la dimensión metafórica y simbólica. Al mismo tiempo, mientras que las fotos nos remiten forzosamente a inscripciones de la realidad que existe y que se ve o se puede ver, el cómic nos permite acceder también a la que existe pero que no se ve o no se puede ver. En este sentido, el uso del cómic permite poner de manifiesto las contradicciones, las paradojas, los enredos sociales, etc. Especialmente en los cursos introductorios a la sociología, la práctica del cómic puede ayudar al análisis de la complejidad social a partir de elementos icónicos que la condensan y al mismo tiempo, dejan abierta e inacabada su interpretación.

De la misma manera que el cómic se ha utilizado para el análisis histórico, a través de exponentes como Joe Sacco, específicamente para el análisis de los conflictos bélicos (Solá y Barroso, 2014), entendemos que en el caso de la sociología su aplicabilidad es más directa por la capacidad que tienen para poner de manifiesto el extrañamiento propio de la imaginación sociológica y la perspectiva sociológica. Ese potencial se ha explotado tanto con fines informativos y de denuncia social como con fines investigadores.

En la versión informativa y de crítica social, no podemos evitar de citar la obra de El Roto que con sus viñetas periodísticas ha dejado

una vasta obra publicada que puede servir para analizar la estructura social. Y más recientemente, tenemos la obra de Aleix Saló que ha narrado en Españistán (Saló, 2011) y en sus diversas viñetas animadas disponibles en la red, las causas de la crisis de 2008. Si nos centramos estrictamente en el uso sociológico, sus capacidades no han sido desperdiciadas por autores como Barker y Sheeler que explican la teoría queer en una novela gráfica (Barker y Sheeler, 2017) o por la colección *A graphic guide* que sintetiza a través de la historia gráfica, cuerpos de pensamientos complejos como el de Foucault (Horros y Jevtic, 2004), el posmodernismo (Appignanisi y Garrat, 2007) o los feminismos (Jenainati y Groves, 2010).

Así pues, en el comic, al igual que en la fotografía, asistimos a esos dos posibles abordajes del su uso. Este puede ser usado para su análisis como receptáculo y expresión de la cultura popular y, por tanto, sometido a sus constricciones estructurales. Así, por ejemplo, el cómic como parte de la cultura popular se ha usado para analizar la construcción de la identidad de género y el papel de la mujer en el cómic de superhéroes. En este sentido, Annacondia (2013) estudia como el cómic de superhéroes ha perpetuado y subvertido en diferentes momentos históricos, las construcciones identitarias de género, desde finales de la década de los treinta hasta la primera década del s. XXI. En este trabajo, aborda el problema de la representación y la creación identitaria de género, atendiendo a los distintos productos creados por la sociedad patriarcal pero también los contextos en los que se daban y reacciones y respuestas. Analiza cómo la organización patriarcal en función de sexos y géneros se ha traducido en las páginas del cómic a través de la creación de tramas argumentales, vestimentas, y relaciones entre personajes, concretas. Pero, también los cambios producidos relacionadas con las transformaciones sociales de cada momento que seguían tratando de responder a los intereses renovados de la sociedad patriarcal. En esta misma línea, recientemente, Vélez (2017) realiza un repaso histórico sobre el papel de la mujer en el cómic de superhéroes, acercándose a las heroínas para resaltar el papel otorgado a las heroínas en los cómics, y en la sociedad al ser un reflejo de ella, y revelar cómo la mirada patriarcal ha marcado su evolución. En *Superheroínas*, analiza cómo la llegada de una generación de guionistas y autores culminó en los '70 con la reivindicación de heroínas fuertes pero, también, la renovada sexua-

lización que sufrieron en los '90, convirtiéndose en nuevas "supermodelos". Tanto Annacondia como Vélez, abordan los cambios en las últimas décadas con la inclusión de trabajos de nuevas guionistas y autores que no sólo han ido desafiando la heteronormatividad imperante en el cómic, como también los problemas de representación de personajes femeninos y desigualdad de género en productos de cultura popular y el cómic *mainstream*.

Un segundo abordaje, es a través de la práctica de pensar y mirar a través del cómic, potenciar la producción de trabajos de los y las estudiantes en formato cómic o historieta. El uso de esta herramienta nos permite, de una parte renovar métodos de trabajo y formato de materiales creados por los y las estudiantes pero, especialmente, potenciar el análisis y la reflexión de las diversas actitudes, posiciones ideológicas y culturales que subyacen a las historias, tramas, formas estéticas o tipología de personajes, promoviendo una lectura crítica de la realidad cotidiana a través de la narrativa. La producción en formato cómic fomenta el uso de diferentes lenguajes y la creatividad de la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

3.2. El uso del cómic en las clases de sociología

En el apartado anterior hemos intentado transmitir las posibilidades que brinda el cómic en la práctica de *pensar y ver* sociológicamente. En lo que sigue, desarrollamos la experiencia del uso del cómic en las clases de Sociología y Antropología Social en el Grado de Educación Social.

Para poder utilizar el cómic como método de trabajo y formato de presentación de materiales es necesario haber incorporado previamente el uso de viñetas e historietas como herramienta didáctica para abordar los contenidos. El análisis y reflexión en el aula sobre diferentes temáticas del contenido de la asignatura a través de cómics o historietas permite el acercamiento de los y las estudiantes a los diferentes lenguajes que condensa el medio. A pesar de que no es el propósito especializar a los y las estudiantes en el mundo de la ilustración gráfica, estética, cinematográfica y narrativa propia del cómic, es preciso facilitar una aproximación a la herramienta para despertar la creatividad y motivar el trabajo y enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Por otra parte, la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y el diseño de entornos y ambientes virtuales de enseñanza, abren nuevas posibilidades en el terreno educativo que no podemos ignorar. En este contexto, el uso de herramientas con capacidad para administrar toda clase de dispositivos, compartir contenidos en el trabajo colaborativo y ofrecer opciones de simultaneidad en la configuración, edición y construcción online, nos ofrece infinitas posibilidades. Es por ello que, para llevar a cabo esta experiencia, hemos aprovechado las aplicaciones disponibles en red de edición de cómics, que ponen a nuestro alcance medios disponibles para que los y las estudiantes puedan producir, editar y crear sus propios cómics e historietas, ofreciendo un aprendizaje dinámico, divertido y significativo sin la necesidad de requerir excesiva destreza en el ámbito de la ilustración gráfica y estética.

En este sentido, hemos explorado las potencialidades de diversas aplicaciones, en especial la de PIXTON, que permite crear y editar historietas y cómics, así como compartirlas con otros usuarios de internet. Se trata de una aplicación didáctica, polifacética y consistente, sencilla en su uso sin mucha experiencia previa en programas de edición, que puede resultar eficaz para la realización de historietas. Un motivo poderoso por el que elegimos esta aplicación es porque dispone de una versión gratuita que, aunque con ciertas limitaciones en relación a su versión de pago, permite confeccionar historietas con bastante solvencia. Existe también una modalidad de pago destinada a la educación que permite vincular al profesorado y el estudiantado, ofreciendo además herramientas de evaluación de la actividad. La experiencia que hemos llevado a cabo en los últimos años se basa en la realización de un trabajo de análisis y reflexión social sobre una determinada temática en formato cómic. En este caso, hemos aplicado el uso del cómic a los contenidos curriculares de estratificación y desigualdad social y género, sexualidad e identidades. cabe destacar que, fruto de la experiencia en la asignatura Sociología y Antropología Social, en 2017 surgió un nuevo proyecto de innovación educativa *Crash: aprofundint en l'ús del còmic com a ferramenta d'aprenentatge* que pretende no sólo la creación de cómics por estudiantes de diferentes asignaturas y grados de la Universitat de València, sino fomentar el aprendizaje colaborativo intercambiando y compartiendo las creaciones entre ellos/as.

Si nos centramos en la práctica desarrollada en el aula, al igual que en el uso de la fotografía, se parte del trabajo sobre el contenido teórico y conceptual del bloque temático en cuestión. Para fomentar la comprensión y profundización teórica del contenido, se proponen varias lecturas de artículos sociológicos que abordan dichas cuestiones. Una vez trabajada la lectura de manera individual, se profundiza en los diferentes aspectos teóricos, conceptuales así como en el análisis de los aspectos y procesos que abordan las lecturas en el aula. Posteriormente, los y las estudiantes reflexionan y analizan el contenido en grupos de trabajo. Finalmente, la propuesta es que los y las estudiantes expongan su trabajo grupal a través de la creación de un cómic que recoja y condense aquellos aspectos en los que han profundizado, analizado y reflexionado de manera grupal.

De la experiencia vivida en el aula podemos extraer algunos aprendizajes interesantes sobre el uso del cómic con fines didácticos. En primer lugar, que en la creación del cómic se ponen en juego no solo el análisis de los procesos sociales analizados en clase, sino también las experiencias y las vidas propias del alumnado. Así, al idear y concebir las piezas, incluyen elementos que les son comunes, por lo que los procesos sociales se conectan con sus vivencias y experiencias particulares. Las diferentes historietas creadas muestran cómo los diferentes procesos sociales abordados en el aula atraviesan sus experiencias cotidianas, identidades y subjetividades. La práctica reflexiva de la sociología cobra mayor importancia cuando se aplica sobre la propia experiencia, cuando logra interpelar a los sujetos. En segundo lugar, a través de la creación de viñetas, el estudiantado logra plasmar ideas complejas al articular a través de lo icónico y lo verbal un universo propio con gran peso de lo simbólico. Se pueden exponer así algunos procesos sociales que no son fácilmente observables. La composición, las elipsis, la narración, los diálogos, etc. permiten acceder a esas parcelas de la realidad que muchas veces quedan ocultas bajo los relatos culturales. Por último, la viñeta admite con facilidad el uso del humor y la sátira. Estos recursos agudizan la mirada sobre la realidad social siendo una poderosa herramienta para expresar sus inquietudes desde su propio punto de vista, fomentando así las políticas de localización. Lo banal sirve, en este caso, para producir conocimiento sobre las contradicciones sociales en las que el alumnado practica el juego social. Por último, la actividad creativa no deja de ser también una estrategia de interiorizar prácticas diversas que tienen como resultado la

adquisición de herramientas para expresarse y que, además, contienen una visión lúdica.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo hemos pretendido abordar las posibilidades que la fotografía y el cómic conceden a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en especial, las potencialidades para fomentar la capacidad de *aprender* y a *ver* sociológicamente. Las fotografías y las historietas reflejan preocupaciones, inquietudes, diversos matices de la realidad social y cultural a través de sus propios lenguajes pero, además, motivan sensaciones, sentimientos y multiplicidad de interpretaciones permitiendo resignificar la experiencia y la construcción de sentido individual y colectivo. Es por ello que consideramos de gran interés el uso de estos medios visuales y disciplinas artísticas en la asignatura Sociología y Antropología Social en los estudios de Educación Social, no sólo con la intención de fortalecer la práctica de la perspectiva sociológica en el estudio de la realidad social, sino para favorecer destrezas, habilidades y la creatividad necesaria para activar modos transformadores de acción social y educativa.

La accesibilidad de la fotografía a través de la implantación del teléfono móvil con cámara integrada nos ha dado la oportunidad de revivir el uso de la foto en el aula con unas consideraciones contextuales diferentes que desacraliza la fotografía, permite su uso instantáneo y está sujeto a la prueba-error constante. La existencia de recursos web para elaborar cómics sin tener dominio previo del dibujo abrió el camino a la introducción del cómic como recurso educativo. Entendemos que el aprovechamiento de las TIC, a la vez que se trata de prácticas creativas, engarzan un tándem interesante para indagar su aplicación en las aulas.

Más allá de las aulas, consideramos que estas prácticas artísticas y comunicativas pueden integrarse en metodologías propias de la Educación Social, por lo que su uso significa que se amplíen y abran espacios de reflexión en la práctica de la intervención social y educativa. El uso de la fotografía y cómic genera espacios de interacción necesarios desde donde dotar de sentido a la experiencia cotidiana, pero también, desde donde explorar nuevas alternativas para la acción individual y colectiva. En ello radica su interés como práctica de

transformación social, inclusión social y desarrollo comunitario en el contexto de la práctica de la educación social.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appignanisi, R. y Garrat, Ch. (2007). *Introducing posmodernism: A Graphic guide*. Londres: Icon Books.
- Barker, M.J y Scheele, J. (2017). *Queer. Una historia gráfica*. Madrid: Melusina.
- Becker, H. S. (1974). "Photography and Sociology", en *studies in the anthropology of Visual communication*, 1, pp. 3-26.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*. México DF: Editorial Itaca.
- (2004) *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-textos.
- Berger, J. (1974). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili, S.A.
- Berger, P.L. (1963). *Invitation to sociology: A humanistic perspective*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bericat, E. (2011). "Imagen y conocimiento: Retos epistemológicos de la sociología visual". *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N.o 22, julio-diciembre, 2011, pp. 113-140.
- Bourdieu, P. [1965] (2003). *La fotografía: Un arte intermedio*. Barcelona: Cultura Libre.
- Briceño, Y. (2010). La escuela de Frankfurt y el concepto de industria cultural. Herramientas y claves de lectura *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 16 (3): 55-71.
- Buxó, M^a. J. (1999). "...que mil palabras". En, *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, video, televisión. Buxó y de Miguel* (Eds.). Barcelona: Proyecto a. Ediciones.
- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- Echevarren, J.M. (2009). *Sociología visual: la construcción de la realidad social a través de la imagen*. Documentos de trabajo. Centro de Estudios Andaluces. Serie 2. núm. 2010. pp. 1-13.
- Horrocks, Christopher y Jetvic Zoran (2004). *Introducing Foucault: A Graphic Guide*. Londres: Icon Books.
- Jenainati, C. y Groves, J. (2010). *Introducing Feminism. A Graphic Guide*. Londres: Icon Books.
- Goffman, Erving (1979). *Gender Advertisements*. Harper & Row. Nueva York.
- González, L. (2006). "La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux". *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29, pp. 83-87. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- Hall, S. (2004). "Codificación y descodificación en el discurso televisivo", *Cuadernos de Información y Comunicación*, 9: 210-236. Traducción de Ana I. Segovi y José Luís Darder de Hall, Stuart (1973): "Encoding and decoding in the television discourse".

- Merino, A. (2017). *Diez ensayos para pensar el cómic*. Madrid: Eolas Ediciones.
- Pinto, C. (1998). "Sociología visual. Estrategias audiovisuales en el análisis cualitativo de la realidad social". *Revista Comunicación y Cultura*, 5/6. pp. 73-81.
- Rocamora, P. (2018). "El cómic como herramienta didáctica en ciencias de la salud", Tebeosfera. Disponible en: https://www.tebeosfera.com/documentos/el_comic_como_herramienta_didactica_en_ciencias_de_la_salud.html
- Rodríguez, P.J. (2019). "Historia, Semiótica y Sociología del 'Cómic'. En torno a los orígenes de la narrativa dibujada en imágenes ligadas", Estudio General de Humanidades. Aula de Estudios Antropológicos y Culturales. Disponible en: <http://www.aedisantropologica.es/arte/semiotica-y-sociologia-del-comic.html>
- Sontag, S. (1996). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa.
- Sola Morales, S. y Barroso Peña, G. (2014). "El cómic de no-ficción como fuente para el estudio de los conflictos bélicos: Crónicas de Jerusalén", *Historia y Comunicación Social*, 19: 231-248.
- Suárez, H.J. (2005). "Cómo descifrar sociológicamente una fotografía" *Revista Chilena de Temas Sociológicos*. núm. 10. pp. 17-47.
- Vélez, A. (2017). *Superheroínas*. Madrid: Ma Non Troppo/Redbook.

LA EXPERIENCIA BASKET BEAT: LA MÚSICA AL SERVICIO DE LA ACCIÓN SOCIAL Y LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA POLÍTICA

Josep M^a Aragay Borràs¹

1. INTRODUCCIÓN

Si eres músico, a lo mejor te estás preguntando el motivo de poner la música al servicio de la educación. Y es que la música, como todas las artes y la mayoría de áreas de conocimiento, tiene valor por sí misma. No obstante, nos parece que en esta ruidosa y opresiva sociedad de la inmediatez, el control y el exceso, crece la importancia de que las educadoras seamos más acompañantes que transmisoras de una colección de conocimientos que nos sirven cada vez menos. A su vez, si eres educador, quizá te estás preguntando por qué usar la música ² para generar procesos educativos. Del mismo modo que la educación social utiliza metodologías como la investigación-acción-participativa, el aprendizaje-servicio, la mediación comunitaria o los bancos del tiempo, nuestras palabras a lo largo de estas páginas quieren ser un reclamo para incorporar las artes como metodología de intervención social, más aun, en segundo término, una semilla para redefinir las artes comunitarias desde la educación social. Y es que el arte tiene el poder de trabajar desde los cuerpos, la emoción y, especialmente —como el deporte—, desde lo colectivo.

¹ Responsable del proyecto Basket Beat. Educador social y Musicoterapeuta “especializado” en el uso social de las artes. basketbeat.formacio@gmail.com

² Fenómeno que, por otro lado, no tiene nada de nuevo en la medida que una de las principales y más extendidas funciones del arte ha sido siempre y es también hoy— la social. De hecho, compartimos con Sarmiento (2011) la afirmación de que el arte, ligado a celebraciones y demandas colectivas, “nació como arte comunitario”.

En este sentido, quizá por la necesidad de encontrar otras soluciones a los problemas de la sociedad y a las famosas crisis económicas o por la necesidad de buscar vínculos de carácter comunitario, cada vez más, se proponen —en los ámbitos comunitarios y sociales— respuestas colectivas, originales y eficaces que tienen como pilar principal el arte y la creatividad. De hecho, son muchos los que ven este fenómeno como la mayor de las revoluciones culturales de nuestra época. Brugarolas (2015), con menos poética, explica que “el arte comunitario está de moda porque ser social y solidario son valores actuales”.

El arte social, el arte comunitario o como le queramos llamar³, se conforma, desde nuestra perspectiva, por un conjunto global de profesionales, prácticas, teorías, metodologías, redes, festivales, instituciones e, incluso, políticas educativas, sociales y culturales que persiguen el acceso a la experiencia artística en grupo, así como la socialización y la mejora de la calidad de vida de los participantes y de las comunidades.

Higgins (2012), uno de los autores de referencia en este ámbito, nos cuenta que la música comunitaria es: a) la música de una comunidad; b) hacer música en grupo; y c) una intervención activa entre facilitador y participantes. En nuestro caso, como también hace Higgins, nos situamos en la tercera de las acepciones. Sin embargo, están apareciendo multitud de miradas y aproximaciones a este nuevo ámbito de las artes comunitarias, que conforman un continuum que va desde la creación contemporánea hasta la arteterapia, pasando por el arte político o las estéticas dialógicas. Estamos convencidas de que todos los modelos son valiosos, pero claro está —y nos permitimos poner un ejemplo quizá demasiado sencillo— que no es lo mismo ver, interpretar o crear un espectáculo (aunque las tres experiencias

³ Como nos explica Van Erven (2015), “utilizamos términos diferentes como arte aplicado (applied art, en el Reino Unido), arte público de nuevo género (new genre public art, en Estados Unidos) o arte comprometido (engaged art) para hablar de las mismas experiencias. Y es que como nos dicen Baltà y Garcia (2016), “este es un sector muy afectado por las definiciones, por la necesidad de afirmación y de diferencia, y debido a que los diversos profesionales, compañías, proyectos o instituciones tienden a identificarse con objetivos y conceptos diversos”.

sean complementarias y con las tres podamos abordar temarios parecidos).

Yendo más allá, nos gusta recordar que la música (o el teatro, danza, circo...) no tiene la virtud en sí misma de ser transformadora. Lo cierto es que, en abstracto, descontextualizado, no hay nada que sea transformador. Así pues, aunque la música tiene, entre muchas, la cualidad de transcurrir en el tiempo, comprometer a la persona de forma integral y expresar la etnicidad (la similitud y la diferencia), que la experiencia musical promueva cambios significativos, básicamente depende de elementos que no tienen que ver directamente con la música.

De hecho, a menudo tenemos la oportunidad de ser consumidores y productores de cultura, pero representando exclusivamente los modelos identitarios inamovibles que propone el sistema capitalista (basados —entre otras cosas— en la globalización/homogeneización). En palabras de Freire (2005), “hablaríamos de una cultura de la dominación, que tiene la intención de anestesiar la conciencia y anular el pensamiento/acción, en contra de una cultura para la libertad, un acto de resistencia basado en la comunicación simétrica y la toma de decisiones a partir del colectivo”.

Siguiendo esta idea, la cultura no deja de ser otro elemento de control. De este modo, deberíamos entender la noción de cultura y el papel que ésta juega en la mediación entre “profesionales” y “participantes” como elementos centrales de cualquier proyecto. En este sentido, estamos reflexionando sobre lo que hemos bautizado como “concepción de cultura y niveles de instrumentalización” (Aragay, 2017), es decir, estamos pensando en una manera de comprender los proyectos en función de la profundidad en la que leen/utilizan críticamente la cultura. Cabe resaltar que no queremos entrar en el hecho de que unos proyectos sean mejores que otros o en que la realidad se pueda encapsular, sólo queremos hacer una llamada a la reflexión sobre el uso y la proyección que hacemos de la cultura.

1) En el primer nivel, nivel auxiliar, los proyectos otorgan toda la responsabilidad a la propia disciplina artística y a la experiencia que vive el participante. Vemos la cultura como patrimonio, centrada en una belleza estandarizada, y el proyecto se establece, estratégicamente,

te o no, como difusor y comercializador de una determinada cultura que se vende y se compra.

2) En el segundo nivel, nivel aumentativo, la experiencia artística se apoya en otros elementos que complementan la experiencia. Pueden ser la presencia de otros profesionales en las sesiones (educadores, psicólogos, sociólogos...); dinámicas —generalmente cortas— antes, durante o después de las actividades centrales; así como clases y sesiones grupales, distintas de las actividades artísticas/técnicas, donde se trabajan valores y habilidades. Se posibilita, en definitiva, el encuentro consciente entre personas.

3) Finalmente, en el tercer nivel, un nivel intensivo, se utiliza la disciplina artística como expresión comunicativa, aprendizaje y búsqueda de la creatividad de las personas, así como construcción — desde la acción y la participación— de contenidos y conocimientos culturales no establecidos. El profesional diseña las actividades pensando en los elementos que se quieren entrenar en el plano socioeducativo y, especialmente, en el ámbito político. Se promueve la dirección que deciden los participantes, que son los verdaderos agentes del cambio. Nos sirven las palabras de Núñez (2007) para ver la educación y, concretamente este nivel, como “un ANTIDESTINO: una práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro —que se supone— ya previsto”.

Este tercer nivel es esencial en la medida en que, cómo nos explica Bauman (2002), “postulamos que la tarea educativa debe contribuir a la nueva construcción de la ciudadanía, es decir, ayudar a una definición política que pueda reunir diversos actores (propiciando la construcción de redes de texturas y densidades variables) y plataformas donde sostener algo sólido (y —añado— con una dirección determinada) en esta modernidad líquida”.

2. BASKET BEAT: UN PROYECTO Y ORGANIZACIÓN COMPROMETIDA

En *Basket Beat* acompañamos a personas en su crecimiento personal y social, especialmente en entornos desfavorecidos, a través de la creación y el aprendizaje musical en grupo, y lo hacemos con pelotas de baloncesto. De este modo, nuestra mirada, y la que planteamos

en este texto, es la del educador social que, más o menos activista o artista, se sitúa en un plano profesional y, por tanto, conecta la ética y sus responsabilidades, para acompañar comunidades y artistas en procesos de enseñanza—aprendizaje y de creación.

Nuestros objetivos son, en primer término, facilitar la voz, el pensamiento crítico y el encuentro con el otro así como, en segundo, incomodar a aquellas instituciones del sistema que reproducen los problemas en lugar de solucionarlos.

Inicialmente, en la década de los sesenta, el arte comunitario estuvo ligado al radicalismo y a los procesos revolucionarios pero, poco a poco, y especialmente a partir de los años ochenta, el movimiento se ha ido vinculando directa o indirectamente a las instituciones (ya sea porque los proyectos tienen lugar en una estructura o porque están financiados por grandes entidades públicas o privadas). Como nos explica Matarasso (2007), “las artes participativas (término introducido durante el Thatcherismo a partir de 1981 para intentar sustituir las artes comunitarias) se han construido de forma gradual sobre los ‘radicalismos’ del arte comunitario para estar al servicio de los síntomas complejos de una sociedad cada vez más desigual. [...] Los artistas que trabajan con personas cada vez están más al servicio del estado y tienen menos tiempo para pensar en lo que pasa tras la inmediatez de los problemas de sus ‘clientes’. [...] El arte comunitario, siempre más interesado en las causas, ya no es necesario”.

Es aceptado que las artes comunitarias han facilitado el acceso a las artes, la relación de estas con las actividades de ocio, así como importantes mejoras en el ámbito educativo, comunitario o el de la salud pero, a la misma vez y como nos explica Kelly (1984), “el coste ha sido el lazo del arte comunitario con el poder del estado y su ideología, centrando los esfuerzos en los individuos y los análisis neutrales ‘sin ideología’” cuando, como sabemos, el arte comunitario nace y debe continuar siendo un movimiento político de resistencia.

Nuestro encuentro diario con las instituciones nos ha llevado a ser activistas radicales en cuanto al cuestionamiento de estas. Y es que, además de lo que hemos leído en los párrafos anteriores, el objetivo de la institución es, a) en palabras de Solanilla y Bermejo (2013), que “todos los individuos tiendan a actuar igual” (se parezcan, se hagan previsibles, estimables en sus reacciones y respuestas) y, b) en pala-

bras de Palaudarias y Constanza (2016), que “todos los individuos se adoctrinen en lo individual y en la disciplina que tiene que ver, entre otras cosas, en la quietud de los cuerpos, la necesidad de orden y una jerarquía del saber”. Y es que el poder emerge como una modalidad de las relaciones sociales en el interior de la organización que adopta simultáneamente la forma de red y de discurso⁴.

De esta manera, el cuestionamiento a las instituciones pasa por la confrontación sistemática a su burocracia dominante y sus condiciones deshumanizadoras impuestas. Más allá de este punto de inicio, cuando las instituciones nos proponen desarrollar proyectos con los colectivos con los que trabajan, frecuentemente se basan en la creencia funcionalista de la problemática social en la que se entiende que interviniendo sobre una parte (las “personas en situación de riesgo”) se puede restablecer el equilibrio. Desde nuestro posicionamiento, como define el socio-construccionismo, nos preocupamos de la dimensión colectiva de la problemática social y, por tanto, de superar la realidad del taller (cerrado y exclusivo para las personas que el sistema denomina vulnerables) para desarrollar acciones más amplias que consideren a toda la organización, a las familias y, especialmente, a sus profesionales. Como nos cuenta Morata (2014), “no solo hay que mejorar las competencias y habilidades de la ‘persona excluida’, sino que se deben crear sistemas y comunidades sensibles, fuertes y comprometidas con la protección de sus miembros, mediante acciones que contribuyan al desarrollo de la participación social y el

⁴ ¿Cómo podemos acompañar personas hacia la autonomía, si estas están controladas en estructuras disciplinarias que retienen y apartan alumnos, presos o supuestos enfermos? Las razones que llevan a esta confrontación son: la utilización de modelos educativos y terapéuticos tradicionales; la utilización jerarquizada y descontextualizada del poder; o lo que Michel Foucault llama microfísica del poder: una canalización de la conducta mediante detalles que hacen referencia a los reglamentos, los registros, a las disposiciones en serie, los espacios o —especialmente— a la noción y el control del tiempo. Mientras Foucault decía que “el hombre había muerto” porque en el centro tomaban poder las estructuras, el Che Guevara en Latinoamérica nos habla del nuevo hombre y su moral revolucionaria que lucha contra la miseria, pero también contra la alienación. Afortunadamente, todas las estructuras donde hemos trabajado nos encontramos —en palabras guevaristas— profesionales sumamente coherentes, responsables con el proceso de transformación, ejemplares y heroicos guiados por grandes sentimientos de amor.

fomento de la cohesión social”. De esta manera, desde Basket Beat nos ocupamos de realizar acciones para toda la comunidad (poniendo cada vez más acento en los profesionales) y, especialmente, en promover el encuentro entre diferentes personas para fomentar la empatía, el aprendizaje mutuo y la responsabilidad compartida, así como la vivencia colectiva de compromiso.

En cuanto a proyecto, el motor de nuestra asociación es la realización de talleres educativos con jóvenes y otros colectivos. El conocimiento que generamos en estos talleres nos lleva a investigar, así como a impartir formaciones para estudiantes y profesionales sobre: el uso social de las artes, nuestra metodología y la revisión del rol como profesionales. Finalmente, hemos creado una orquesta de pelotas que ofrece una salida profesional a jóvenes y que hace muy visible el proyecto (al tiempo que nos posiciona en el circuito de la producción/creación cultural).

Más allá de generar espacios políticos, educativos y culturales de calidad, si pensamos en los elementos organizativos “replicables” que generan impactos positivos en nuestro trabajo, uno de los primeros es el logro de la visibilidad. Que se nos vea pasa por realizar una propuesta original e innovadora (que llama la atención de los medios de comunicación y del propio tercer sector) así como por trabajar mucho (y cada vez más) mientras, evidentemente, no dejamos de hacerlo bien⁵. En este sentido, nos alejamos del crecimiento exponencial de la organización para enfocarnos en un crecimiento natural y espontáneo.

Aunque si la visibilidad es exagerada corremos el riesgo de generar el efecto contrario entre colegas, que —entre otras cosas— se nos vea (que seamos visibles) —como participantes, profesionales y proyecto— facilita y aumenta el reconocimiento externo de nuestro trabajo, así como, en consecuencia, la cantidad de propuestas que provienen de otras organizaciones e instituciones para que les acompañemos o ayudemos en sus objetivos.

⁵ Cuando en Basket Beat hablamos de hacerlo bien, hablamos de un conjunto de indicadores que hemos escogido tener en cuenta para definir y valorar nuestro trabajo. En el apartado cuatro los resumiremos.

En este sentido, la oportunidad de trabajar con tantas personas (durante el año 2018 hemos trabajado con 4839 personas en siete países, cincuenta ciudades y más de treinta institutos) junto a nuestra necesidad reflexiva y creativa (o el interés que hemos despertado en jornadas, congresos y universidades) nos lleva a desarrollarnos e interactuar entre una área eminentemente práctica (la realización de proyectos socioeducativos y artísticos) y otra que tiene que ver con la investigación y teorización (el estado de la cuestión, la recogida de datos y la sistematización o publicación). Y es que, cómo nos explica Freire (2006), “separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por eso mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría”.

De este modo, el hecho de que —por un lado— el proyecto Basket Beat tenga la particularidad de interpelar la danza, el deporte, el movimiento (en definitiva, la corporalidad) a la vez que la música y los modelos culturales/educativos y que, por el otro, nos hayamos organizado en tres áreas (socioeducativa, académicoformativa y artística), nos acerca a la idea de amplitud, de transversalidad, que a su vez permite: poder explicar el proyecto desde muchos sitios, tomar consciencia de diferentes aspectos de una misma realidad, recibir encargos de muchas disciplinas e instituciones diferentes, así como agrupar departamentos especializados que no tienen costumbre de intervenir conjuntamente. Realidades que se multiplican si, además, hay un interés en combinar nuestro foco en lo local (en nuestros contextos) con las experiencias y aprendizajes internacionales. Y es que a lo largo de estos diez años ya hemos realizado intercambios inspiradores en Colombia, Uruguay, Perú, Brasil, Estados Unidos, Canadá, Sud África, Kosovo, Inglaterra, Francia, Alemania, Holanda, Portugal e Italia.

En resumen, la visibilidad (1) y la transversalidad (2) de nuestro trabajo, así como la complementariedad entre lo local e internacional (3), al lado de unos buenos resultados (4), determinados por una manera de posicionarnos como profesionales (5) y la utilización de una metodología propia específica (6)⁶ —que esbozaremos en el apartado

⁶ Los puntos 5 y 6 se detallan en el siguiente apartado *la utilización de Basket Beat como recurso creativo en la acción social*. Por lo que hace al cuarto, el de los buenos resultados, necesitaríamos otro artículo para resumir y sistematizar las cosas

siguiente— son los elementos principales de Basket Beat que aportan un valor añadido en el momento de explicar la última —y no menos importante— característica, que es la sostenibilidad económica (7). La asociación está reconocida como empresa social en la medida en que tiene la capacidad de generar economía y ser autosuficiente. Y es que más allá del 20% de ayudas privadas y subvenciones públicas que recibimos, somos capaces de sostener nuestra propia estructura a través de los encargos y acciones que realizamos (situación poco común —y hasta opuesta— en el tercer sector).

3. LA UTILIZACIÓN DE BASKET BEAT COMO RECURSO CREATIVO EN LA ACCIÓN SOCIAL

Más allá de que a medio y largo plazo la práctica artística genere, frecuentemente, impactos positivos en el desarrollo personal de los participantes, casi solo por el hecho de participar regularmente y en grupo, cuando afirmamos que —en nuestro caso— Basket Beat es una herramienta pedagógica intencionada para aprender música, así como para facilitar la vivencia sobre valores, conceptos y procedimientos a personas y grupos, es que estamos realmente preocupados por saber qué y cómo debemos hacer para que así sea. No es una cuestión de azar o del poder intrínseco de las diferentes disciplinas artísticas (que por otro lado también hemos observado y vivido), sino que nos hacemos responsables activos del proceso de enseñanza / aprendizaje: promovemos y acompañamos el cambio.

De este modo, y evidentemente no debe ser una verdad absoluta, llegamos a la siguiente idea: el *qué* no es tan importante como el *cómo*. No obstante, hay que poner atención en esta afirmación. Recojemos las palabras de Lorente-Catalán & Martos-García (2018) “la mirada sobre el qué, pero también sobre el cómo, no deja de ser un enfoque tecnocrático de la didáctica que elimina las cuestiones metafísicas de la pedagogía como el por qué y el para qué”. En este sentido, la discu-

que están pasando en los proyectos que realizamos. Si destacamos los resultados principales, estos hacen referencia a tener en cuenta al otro, al desarrollo integral de la persona (especialmente a las habilidades sociales) y a la capacidad de autoorganizarse en grupo.

sión se desvía de los fines de la educación (lo que nunca deberíamos olvidar ni dejar de repensar) hacia la mejor manera de alcanzarlos.

Así, Basket Beat como recurso creativo en la acción social (superando la interdisciplinariedad y el hecho de hacer música con pelotas de baloncesto) pasa eminentemente por tres bloques fundamentales: 1) la direccionalidad educativa, entendida como la politicidad de nuestra acción socioeducativa y cultural; 2) el profesional, en tanto que representante, responsable y modelo para encarnar el discurso crítico, político y teórico; y 3) la metodología que empleamos, definida como “el conjunto de decisiones organizativas y didácticas sobre estrategias así como recursos” (Parcerisa, 1999).

3.1. La direccionalidad educativa

Podemos entender la direccionalidad educativa basándonos en multitud de aspectos. El primero, como hemos anticipado, requiere posicionarnos en el porqué y el para qué. Debemos preguntarnos y mojar nos —entendiendo que no hay recetas ni respuestas puras— sobre qué significa o es la cultura (estática/hegemónica/elitista/estética VS dinámica/democrática/colectiva/ética), la educación (bancaria VS dialógica), la problemática social (“propiedad” de algunos —funcionalismo— VS “propiedad” de todas —socioconstruccionismo—), etc. De esta manera, el segundo tiene que ver con cómo nos organizamos como entidad; el modelo organizativo, la toma de decisiones, la transparencia o la identidad que tenemos como facilitadoras: nuestro origen, nuestra edad, el género... Y es que nuestro trabajo político también reside en las estructuras de nuestra organización. Definitivamente no podemos ser solo “chicos blancos catalanes treintañeros y bienestantes” quienes facilitemos los espacios que proponemos. En este sentido, el tercer aspecto de la direccionalidad educativa tiene que ver con qué tipo de trabajo proponemos: proyectos y procesos regulares (más que centrarnos en los productos o las actividades puntuales); trabajo con las familias y los profesionales; promover el encuentro entre personas como cuestión prioritaria...

En definitiva, hablamos de política relacional o democracia radical que, siguiendo a Sánchez (2007), “nos lleva a considerar las características específicas del contexto, a no subestimar o relativizar las desigualdades en las relaciones de poder en virtud de alguna teoría,

a tener en cuenta las consecuencias de los procesos para todos los implicados y evaluar de forma crítica el propio papel realizado. [...] De este modo, tener en cuenta la política relacional de un proyecto supone prestar atención a aquellos detalles concretos de la relación que se relegan en los relatos oficiales, así como pensar la relación/interacción, como un proceso entre posiciones marcadas por la diferencia. [...] En resumen, “la política relacional significa hacer problemático el cruce entre la ética y la estética que los proyectos artísticos colaborativos reclaman”.

Pensando en términos más concretos, en Basket Beat la política tiene que ver con entender la autonomía y la participación no solo como objetivos sino también como procesos; acercarnos de forma exigente a todas las personas de una manera similar; reconocernos como sujetos con capacidades comunicativas, críticas y reflexivas; acompañar desde el qué sucede y no desde lo que suele ser o debería pasar; facilitar procesos de liberación desde la admiración, así como desde la responsabilidad compartida; combinar el trabajo corporal con el emocional y cognitivo; comprender que todo acto es precedido, aunque se rompa la coherencia, de una intención positiva; ver la realidad como algo cambiante y divergente sin necesidad de encorsetarla en divisiones binarias; implicar personas con roles diferentes en los procesos; promover verbalizaciones y la conciencia del lenguaje como generador de realidades; unir el centro con la periferia ...

Así, desde nuestro punto de vista, la direccionalidad educativa conlleva la “repolitización” (si es que alguna vez estas prácticas se han consolidado sobre la política) y la generación de espacios transversales de mediación/transferencia fuera de la reproducción de los sistemas dominantes y el dirigismo educativo/cultural para mirar más allá de unos participantes o proyecto concreto, para hacer, leer y escribir desde planteamientos críticos y, sobre todo, para revisar nuestro rol como educadoras.

3.2. El profesional

Cada expresión artística y cada uno de sus géneros nos aporta elementos únicos y complementarios. Igualmente pasa con las pelotas de baloncesto y el grupo. No obstante, más allá de estas, lo importante —y parece que innovador— es cómo facilitamos los procesos de

enseñanza y aprendizaje: cómo nos movemos, cómo miramos, cómo construimos el conocimiento, cómo organizamos el espacio, en qué lugar nos situamos... Y es que los “cómos” acaban siendo más sustanciales que lo que formalmente “enseñamos” o hacemos. Cómo nos desarrollamos como educadoras ante los demás es lo que realmente remueve, lo que queriendo —o sin querer— estamos enseñando: lo que los demás aprenden. De hecho, para poner un ejemplo que todos podamos entender: nunca hemos realizado ninguna asignatura de machismo, de violencia, de condescendencia, de ego, de malos hábitos... y, en cambio, es el que predomina en nosotros. Es la dura realidad. Igual que aprendimos geografía, física o lengua, hemos aprendido a ser educadoras. Sabemos los discursos, debatimos términos, citamos la escuela nueva, pero nuestras prácticas son tradicionales, están llenas de autoritarismo, de repetición, y promueven lo previsible. Estamos incorporando nuevas metodologías sin cambiar nuestra mentalidad, sin cambiar nuestra manera de ver las cosas, pues, irremediamente, aparecen fisuras entre lo que sabemos, lo que decimos y lo que hacemos. És un tópico, pero el cambio tiene que materializarse en nosotras.

Si además del “estar” atendemos el “ser”, el músico comunitario, consciente o no, debería encarnar —siguiendo a Higgins (2013)— la heteronomía (falta de libertad) “en renunciar a su ego y activar un encuentro que no se origina en su propio interés”. Estamos al servicio de las personas, de todo lo que pasa entre ellas y de una concepción/visión de educación, cultura y acción social determinada. Como nos dice el autor, “esto no es fácil de poner en práctica ya que se opone a los impulsos naturales predominantes de preocuparse por uno mismo”. Úcar (2009), en el prólogo “Los rastros de la opresión” nos cuenta que Boal llama “comodín” al técnico del teatro del oprimido que trabaja con personas, grupos y comunidades. “El comodín es el que se ajusta a la situación; quien puede situarse en cualquier lugar; quien puede jugar cualquier papel y adoptar cualquier valor; es la carta que se necesita. Por encima de todo, el comodín es un medio”.

Necesitamos hacer un trabajo profundo a nivel personal en la medida que —en gran parte— nosotras mismas somos la herramienta. Todo el tiempo estamos expuestas ante los demás y, más allá de multitud de elementos específicos a tener en cuenta, también debemos saber como trasladar a la realidad el tercer elemento esencial en este triángulo: la metodología.

3.3. La metodología

Desde Basket Beat entendemos la cultura y la educación como dos fenómenos híbridos, colectivos, dinámicos y políticos que utilizamos de manera intensiva para que se generen nuevas posibilidades en las personas y en sus interacciones. Cada detalle puede ser palanca de transformación, por lo que organizamos un conjunto de ideas, recursos, teorías, preguntas y ejercicios alrededor de la pelota, el pulso y el grupo que, orientadas por las teorías sistémicas y las pedagogías críticas, enmarcamos en el proceso de acompañamiento socio educativo y el training group.

Los pilares de la metodología son el balón, el pulso y el grupo. Cada uno de estos nos facilita una serie de virtudes educativas y, principalmente, nos permite situar a las personas en tres estados diferentes, que significan oportunidades para poder realizar nuestra misión. Estos son, respectivamente: a) la reducción de las diferencias entre los miembros del grupo (que nos permite el balón); b) el descubrimiento del objetivo común y de una realidad «objetivable» (que nos facilitan el pulso y la música); y c) el encuentro con el otro (que promueve el grupo).

En el encuentro con el otro definimos tres etapas genéricas por las que transitan los grupos: la *Fase I* es la reproducción, por parte de los participantes, de las maneras de hacer de la sociedad (de la familia, de la escuela, de la plaza) que se agravan cuando las confrontamos a un espacio que funciona de forma absolutamente diferente; la *Fase II* significa la construcción de la identidad colectiva y el reconocimiento de ser grupo (el “equipo” casi como religión); y la *Fase III*, consiste en la reafirmación y la reconstrucción del yo que requiere y valora la convivencia con los demás como fuente de inspiración y organización.

Así, planteamos trabajar en grupo para construir y mejorar nuestra manera de estar con los demás. Es el qué y el cómo de la propuesta. Y es que cómo nos explican los padres de la pedagogía social, toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción. En este sentido, desde nuestra perspectiva, el grupo es a la vez espacio y estrategia para el acompañamiento. Cómo nos explica el Training Group (Yalom, 1975), los miembros del grupo aprenden de una manera mucho más efectiva cuando observan y son conscientes de la red de interacciones

en que ellos mismos están inmersos. Los participantes sacan un gran provecho siendo confrontados, de una manera objetiva y a partir de las cosas que suceden en el aquí y ahora, con sus propios comportamientos y el efecto que estos tienen sobre los demás. A continuación, explicamos un ejemplo de dinámica/ejercicio.

TÍTULO DE LA DINÁMICA	“Mirar antes de entrar”
OBJETIVO	Entrenar la toma de decisiones y la revisión de estas en función de lo que pasa en el grupo. Trabajar la mirada periférica, la comunicación no verbal, la iniciativa y dejar espacio a los demás.
DESARROLLO	Proponemos a un participante que se ponga en el centro del círculo para que toque un ritmo. Las consignas son: cuando termine el patrón (un compás), otra persona se añade a tocarlo sin comunicarse verbalmente ni por señas con los otros (los del círculo). La dinámica, pues, consiste en el hecho de que todo el mundo —una persona tras otra, sin orden preestablecido y siguiendo el tempo— se vaya incorporando dentro del círculo para tocar el ritmo. El juego y la dificultad radica en que, cuando entramos dos personas a la vez o no entra nadie, volvemos a empezar; todo el grupo debe estar mirando a todos los participantes constantemente.
MATERIALES	Una pelota de baloncesto para cada participante.
TEMPORALIZACIÓN	Entre 15 y 20 minutos. Es una actividad que se puede repetir en el tiempo a través de realizar variaciones como introducir ritmos más complejos, subir el tiempo o añadir consignas como que en vez de entrar de uno en uno, lo hagamos de dos en dos.
EVALUACIÓN	No acostumbramos a realizar una evaluación formal de esta dinámica porque sitúa al grupo en una situación binaria: se consigue o no. No obstante, se identifica fácilmente la adaptabilidad de los participantes así como los roles o fórmulas instauradas en el grupo. De este modo, observamos y visibilizamos: aquellos que entran siempre primeros; los que entran sin mirar; los que entran solo cuando el grupo lo requiere; los que prefieren que el grupo se equivoque antes que exponerse a entrar; los que son capaces de actuar de formas distintas en función de lo que esté ocurriendo...
RESPONSABLE	Grupo de participantes y educador.
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Aragay, J.M. (2017). Les arts comunitàries des de l'educació social. L'experiència Basket Beat. Barcelona: Neret Edicions
TÍTULO DE LA DINÁMICA	“Botes para acabar”

OBJETIVO	Alcanzar una experiencia grupal musicalmente contundente que coloque los participantes en un feeling positivo para cerrar la sesión y/o despedirnos. Entrenar la consciencia de grupo y la conexión con lo colectivo.
DESARROLLO	Sin hablar de compases, se propone botar todos juntos un número acordado de veces según una pulsación anteriormente dada. Las consignas son tres: sostener el tempo, contar interiormente y acabar a la vez. Es una de las actividades más sencillas, terrenales, tribales y poderosas que realizamos (normalmente la utilizamos para terminar las sesiones). En los procesos largos, en repetirla de forma sistemática nos da un espacio de seguridad. En pocas sesiones, el grupo asocia este ejercicio con el cierre de la sesión y sabe que hasta que no lo hacemos bien no acabaremos. Puntualmente hacemos excepciones y, ya sea porque nos queda poco tiempo, porque no hay la actitud para realizarlo o porque ya hemos hecho muchos intentos, nos vamos sin conseguirlo. Está bien vivir que a veces no hacemos las cosas bien y que las oportunidades no son infinitas. Cuando el error siempre viene de las mismas dos o tres personas, alguna vez proponemos que todo el mundo vaya excepto estas. Normalmente, después, solos, a la primera lo consiguen.
MATERIALES	Una pelota de baloncesto para cada participante.
TEMPORALIZACIÓN	Entre 5 y 15 minutos. Es una actividad que se puede repetir en el tiempo a través de realizar variaciones como introducir silencios o hacer un círculo cada vez más pequeño.
EVALUACIÓN	No acostumbramos a realizar una evaluación formal de esta dinámica porque sitúa al grupo en una situación binaria: se consigue o no. No obstante, se identifica fácilmente la adaptabilidad de los participantes así como los roles o fórmulas instauradas en el grupo. De este modo, observamos y visibilizamos: los que son capaces de botar y observar al grupo, los que están ensimismados, los que quieren ayudar al grupo, los que cuentan en voz alta, los que lo hacen “mal” para alargar la sesión, los que reaccionan rápido cuando no botan a tiempo...
RESPONSABLE	Grupo de participantes y educador.
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Aragay, J.M. (2017). Les arts comunitàries des de l'educació social. L'experiència Basket Beat. Barcelona: Neret Edicions

4. LA SUPERVISIÓN COMO FORMACIÓN Y EVALUACIÓN EN BASKET BEAT

Si pensamos en los usos específicos de Basket Beat en los que hemos generado conocimiento, aparecen multitud de ideas como la creación colectiva, los proyectos comunitarios de ciudad o, entre otras, la formación para profesionales.

Cómo nos cuentan Fullana, Planas, Soler, Tesouro y Pallisera (2011, pag. 30), “un estudio realizado por la Fundación Pere Tarrés

(2006) concluye que no hay itinerarios profesionales claros en el sector del ocio y la animación sociocultural en Cataluña”. En este sentido, los autores añaden que “ante la elevada movilidad laboral de los titulados universitarios y la juventud de la profesión y de los propios profesionales, la formación continua es imprescindible para mejorar la respuesta profesional a las necesidades socioeducativas, cambiantes y dinámicas del entorno”.

En el caso de Basket Beat, la formación continua pasa por la propia reflexión y la supervisión que, cómo sostienen Lletjós y Morros (2010), “se puede considerar un instrumento más de formación”. Y es que la supervisión, en palabras de Fullana, Planas, Soler, Tesouro y Pallisera (2011), “supone el reconocimiento de la existencia de una necesidad de apoyo para reflexionar sobre a) la propia práctica, b) la relación educativa y c) la autoevaluación profesional. Además, los procesos de análisis de la práctica permiten abordar temas como la comunicación interpersonal, los límites del trabajo educativo, la detección de necesidades y la toma de conciencia sobre las necesidades de formación “. Finalmente, la supervisión sobre nuestras acciones (y no sobre el impacto o nuestros resultados) nos hace coresponsables de los espacios educativos que queremos generar. Y es que (basándonos en Crespo, 2003) la responsabilidad sobre la acción entendemos que es más real que la responsabilidad sobre los resultados en la medida que estos dependen —en parte— de la contribución de las acciones. No obstante, a menudo somos responsables de acciones que se traducen en resultados de los que no somos responsables. De algún modo, este fenómeno nos permite alejarnos, quitar importancia a los resultados o entender que éstos no son estrictamente lineales (hecho elemental para trabajar tanto para profesionales como participantes).

A continuación presentamos los elementos que, desde Basket Beat, hemos decidido que son clave para tener en cuenta la calidad de nuestro trabajo y realizar nuestras propias supervisiones.

4.1. La mirada a uno mismo

Se trata de metanivelarse, de poder prestar atención —a la par que estamos dedicadas a los otros— a los pensamientos, emociones, palabras, mensajes, acciones, conductas y propuestas que tenemos/desprendemos como facilitadoras. Se trata de complementar una ob-

servación reflexiva y política con otra más emocional y sensorial, para darnos cuenta de (poniendo algunos ejemplos): cómo estamos, cuántas veces no sabemos porque hacemos las cosas, que nos estamos enfocando, que decimos y hacemos cosas que no queremos decir ni hacer...

4.2. La mirada a los demás

En palabras de Laferrière, en el Monográfico *A cop d'art* (2015), “lo que nutre mi trabajo es el hecho de ponerme a disposición no solo de las personas, sino de todo lo que pasa a mi alrededor. De todo lo que sucede”. De esta manera, estar a disposición de todo lo que pasa pone de manifiesto la necesidad —por parte del educador— de darse cuenta de los detalles que no son perceptibles en la superficie. Así, se nos exige mirar a los otros para, por un lado, reconocerlos y, por el otro, identificar datos objetivos sin juicios (en la medida en que los participantes son los protagonistas) que nos pueden ayudar en nuestra tarea como educadoras.

4.3. Visibilizar

Cuando identificamos datos objetivos podemos guardarnos esta información en una carpeta virtual o, si consideramos que es relevante o puede ser una interesante palanca educativa, visibilizarla para que el grupo se de cuenta, para celebrar o cuestionar; para otorgar valor o “enseñar” a mirar. Visibilizamos para ayudar al grupo y al desarrollo de sus miembros. Y es que cómo nos explica Forés, citado por Parcerisa (2010), “en nuestras intervenciones educativas se producen pequeñas situaciones (muchas veces casi imperceptibles, pequeños efectos que no tenemos controlados) que hacen que, de golpe, todo pueda cambiar. Nuestra destreza como educadoras consiste en saber capturar esos instantes y dotarlos de nueva carga educativa”. El paso previo —y frecuentemente suficiente— es mostrar, visibilizar y generar palancas educativas a través de (las siguientes estrategias para visibilizar): la observación/relato de los participantes, la realización de preguntas, el silencio o el cambio de lugar (elementos, por otro lado, muy interesantes de entrenar/aprender por parte de los participantes).

4.4. Transferir

Como educadoras⁷, en palabras de Planella (2000), “planificamos movimientos, procesos de cambio y construcciones de otras realidades más allá del momento actual”. Además, “tratamos de potenciar y entrenar la capacidad del otro (del participante) a hacerlo por sí solo”. Por un lado, entonces, tenemos que identificar (y mostrar) durante las sesiones situaciones que ayuden a comprender y tomar conciencia de lo que está pasando; por el otro, tenemos que imaginar, recrear o prescribir situaciones fuera de la sesión (en casa, en el trabajo, en la plaza...) que nos permitan redescubrir, proyectar o entrenar esta idea en nuestra vida cotidiana. Y es que para que se dé aprendizaje y este sea significativo, el participante necesita relacionar lo que está aprendiendo con sus experiencias y conocimientos previos. De alguna manera, tenemos que conseguir unir pasado y futuro en el presente.

4.5. Caórdico

Una sesión con exceso caos nos lleva al colapso y a la angustia; una sesión con mucho orden a la opresión y al control. Ambas situaciones nos llevan a la apatía y al desinterés cuando nosotras, al contrario, perseguimos esa interacción que facilita la singularidad y la creatividad. Por este motivo, el espacio que proponemos, aunque nos situemos sistemáticamente en el paradigma de la complejidad, se autocomplementa entre la estructura y la libertad, entre lo previsto y lo imprevisto, entre lo estático y lo dinámico (que varía en función de la tolerancia que podamos permitirnos, de la edad de los participantes, de los objetivos del proyecto y del momento del proceso).

4.6. Diferentes formas de participación

La forma de nuestros talleres (en el sentido más amplio de la palabra) imposibilita escondernos en la masa: yo (cada participante),

⁷ Utilizamos el plural femenino porque entendemos que el genérico masculino no es neutral y no está libre de una carga histórica masculinizada.

reconocido por los demás, he de entender qué estamos haciendo y yo he de realizarlo. Cuando alguien no quiere hacer lo que se propone o, dicho de otro modo, cuando no quiere participar de la manera que está haciendo la mayoría, facilitamos que pueda participar de otras maneras. No solo hay una manera de estar, y lo que queremos es que todos los participantes se crean el espacio, el grupo, pero sobretodo que sean creativos, críticos y responsables para buscar otras maneras de estar. Hay que generar consciencia, armonía y tensión sin llegar a la imposición o restricción que, al contrario de lo que algunos todavía piensan, genera rebelión, descontrol o deseo de actuar a la inversa de lo que nos proponen.

4.7. Responsabilidad compartida

Tenemos la certeza de que, en demasiadas ocasiones, los educadores nos hacemos —de forma mal entendida— responsables de que las cosas pasen o avancen independientemente de lo que nos den los participantes. En el espacio de Basket Beat el educador puede y debe dar mucho, pero solo puntualmente o en fases muy iniciales permitirá que los participantes no aporten nada, “no hagan ni el mínimo”. Y es que es más difícil —como dinamizadores— estar en silencio que hablar, hablar flojo que gritar o, en definitiva, acompañar que dirigir. Cómo nos explica Freire (2005a), “la libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. [...] Es necesario que los oprimidos se vayan convenciendo de que esta lucha exige de ellos [...] su total responsabilidad. [...] Si las condiciones sociales fomentan la existencia de autómatas, el resultado no es el amor a la vida sino el amor a la muerte”.

4.8. Circulación de la palabra

Cómo nos explica Planella (2003) en *Fundamentos para una pedagogía del acompañamiento*, “la palabra muy a menudo es tutelada o controlada por los profesionales (estos ponen sus palabras, pensamientos, las demandas y las necesidades de los demás). Tomaz Tadeu da Silva dice que «aquellos que poseen la delegación de hablar y de actuar en nombre del otro —representación como delegación— dirigen, en cierta forma, el proceso de representación y de descripción

del otro —representación como descripción—. Quién habla por el otro controla las formas de habla del otro». Por lo tanto, muy a menudo el profesional es quien dice y quien no deja que el otro diga”. Según Paulo Freire (2005), “la liberación solo es posible a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo, sino acción y reflexión. [...] Pretender la liberación de los oprimidos sin su reflexión en el acto de liberación es transformarlos en objetos a salvar de un incendio, es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable”. Todas las personas del grupo tienen que avanzar cada día en el reconocimiento de su palabra.

En resumen, Basket Beat confronta los valores y las formas imperantes en las que las personas estamos habituadas/programadas a responder. Se trata de generar un sistema regido por patrones distintos de los habituales (lejos de la obediencia y de la serie): un espacio de experimentación de nuevas formas de relación social. Y es que es importante huir de la condescendencia y del asistencialismo para que los jóvenes redescubran y reconozcan sus habilidades para pensar, hacer y decidir como personas autónomas, libres y críticas. En espacios de control basados en las pedagogías de fabricación (centradas en la comunicación y roles asimétricos entre educador / educando, la desconfianza, la transmisión de informaciones y la falta de libertad) debemos situarnos, más que nunca, en prácticas de transferencia que se fundamenten en el acompañamiento, en la generación de saberes y en las capacidades de los educandos para que estos participen y lideren la construcción de sí mismos y de su entorno. Entendemos que, en el tercer sector y en las artes comunitarias, estos ocho indicadores pueden acompañar nuestra tarea política como educadoras. En todo caso, nos queda un largo camino como profesionales y, aquí, estamos llenos de energía e ilusión para seguir creciendo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragay, J.M. (2017). *Les arts comunitàries des de l'educació social. L'experiència Basket Beat*. Barcelona: Neret Edicions.
- Aragay, J.M. (2017). La experiencia Basket Beat: situando la música al servicio de la educación y la acción social. *Periódico Escuela* No 4153, 29 de nov. de 2017, Editar Wolters Kluwer.

- Baltà, J., & García, E. (2016). *Nuevos entornos de creación e intervención: Informe-diagnóstico de las artes escénicas aplicadas*. Per a l'Observatori de les Arts Escèniques Aplicades, Institut del Teatre. Gener 2016.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida* (trad. de M. Rosenberg). FCE, Buenos Aires.
- Brugarolas Alarcón, ML. (2016). *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Politècnica de València. doi:10.4995/Thesis/10251/62203.
- Crespo, M. (2003). Responsabilidad colectiva vs. responsabilidad compartida. *Seminarios de filosofía*, (16), 93-110.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ed. Siglo XXI. México.
- Fullana, J., Planas, A., Soler, P., Tesouro, M., & Palliserà, M. (2011). La formación continua de los profesionales de la acción socioeducativa: un estudio de necesidades. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (4), 29-42.
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.
- Higgins, L. (2013). Música Comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad. *Revista Internacional de Educación Musical*, (1), 53-59.
- Kelly, Owen. 1984. *Community, Art and the State: Storming the Citadels* (Comedia: London).
- Lletjós, E., & Morros, P. (2010). El què, el com i el per què de la formació continuada de l'educador social. *Quaderns d'Educació Social*, (13), 53-65.
- López, C. P., & Gutiérrez, C. L. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, (25), 133-146.
- Lorente-Catalán, E., & Martos-García, D. (eds.) (2018). *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Edicions de la Universitat de Lleida i Publicacions de la Universitat de València.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Universitat de Barcelona.
- Matarasso, F. (2007) Common ground: cultural action as a route to community development. *Community Development Journal*, Volume 42, Issue 4, Pages 449-458.
- Forés, A. (2014) (Coord). Monogràfic A cop d'art. *Quaderns d'Educació Social* nº 16.
- Morata, T. (2014). Pedagogia Social Comunitària: un model d'intervenció socioeducativa integral. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (57), 13-32.
- Palauarias, A. & Constanza B. (2016) *¿Podemos bailar nuestro paisaje? Pensar y bailar están muy cerca*. Disponible en <https://www.elestadomental.com/diario/podemos-bailar-nuestro-paisaje>

- Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 13-33.
- Planella, J. (2000). La identitat de l'educador social. Barcelona: *Fundació Pere Tarrés (Màster intervenció socioeducativa menors en risc)*.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó Editorial.
- Sánchez de Serdio, A (2006). La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de video comunitario. Barcelona: Tesis doctoral defendida en la Universitat de Barcelona.
- Solanilla, M. U. & Bermejo, G. N. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propia de la Modernidad. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (12), 153-167.
- Úcar, X. (2009). Prólogo "Los rostros de la opresión": Baraúna, T./Motos, T. *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido. Teatro del Oprimido*. (2009).
- Yalom, I. (1975). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York: Basic Book.

LAS ARTES PLÁSTICAS COMO ESTRATEGIA PARA LA INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Elizabet Català Collado¹
Eva Cristina Mesas Escobar²

1. INTRODUCCIÓN

Se podría afirmar que: *educar es un arte*, desde el llamado modelo interpretativo o paradigma interactivo de la educación, entendiendo que los procesos de aprendizaje han de facilitar la interiorización tanto de ideas como de actitudes y valores. La Educación Social comparte esta perspectiva comunicativa, y desde ella es fácil comprender que el arte puede ser contenido, fin y medio de aprendizaje. La diferencia, no es únicamente pedagógica, también dialógica: no es lo mismo “*Educación en el arte*”, “*Educación para el arte*”, que “*Educación a través del arte*”, y las tres son posibles, se relacionan y evolucionan en su correlación y sinergia. (Pérez, 2002).

Pérez Muñoz realiza una distinción y análisis de estos conceptos. La autora se refiere a la *educación en arte* como la enseñanza de la historia del arte, sus escuelas, movimientos, autores y obras, y afirma que según este concepto el arte se sitúa como contenido educativo. Por otro lado, define el concepto *educación para el arte* como la enseñanza para el dominio y la técnica de las diferentes artes plásticas, y enuncia que en este caso el foco se coloca en la enseñanza artística,

¹ Educadora Social, Postgrado en intervención Socioeducativa y Postgrado en Terapias Expresivas; elizabetcatcoll@gmail.com

² Licenciada en Bellas Artes, Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. arteterapeuta y mediadora artística con personas con síndrome de Down; evamesas@msn.com

ya que se educa para la realización de un producto artístico final. Según esto, la creación artística sería el fin de la enseñanza para el arte, pero también el contenido. Puesto que, según la clasificación de la autora, cada momento evolutivo recoge el anterior: *educar para el arte* implica una *educación en arte* previa. Por último, y como evolución y desarrollo a estos conceptos anteriores, introduce el término *educar a través del arte*, que supone: “*la utilización de las artes y las estrategias educativas como medio para intentar lograr metas supra-educativas no exclusivamente técnicas, que tienen más que ver con la mejora de la calidad de vida de la gente, que con aprendizaje del lenguaje artístico.*” (2002, p. 291).

Según lo expuesto, es fácil comprender que: ***educar a través del arte*** resultaría la forma más adecuada de nombrar el conjunto de propuestas y dinámicas que nos ocupan y que integran este capítulo. Entendemos que, además de la función pedagógica que tiene el proceso de aprendizaje de la expresión plástica y la creación, se da una función relacional (de encuentro con los demás) y una función explorativa (de autoconocimiento y descubrimiento del mundo). La expresión artística es un territorio que ayuda a las personas a construir no sólo lenguajes discursivos (lógicas racionales: la gramática o la matemática), sino fundamentalmente no discursivos (afectivos, simbólicos y emocionales), y son excelentes medios que, vehiculizados a través de procedimientos de naturaleza educativa, han mostrado su pertinencia y su credibilidad en la satisfacción de las expectativas y necesidades personales y sociales. (Eisner, 1995; Read, 1996).

Enfatizamos que educar es formar personas; que las personas necesitan relacionarse, y el arte es una vía idónea para la expresión, comunicación y relación. Que en el proceso educativo interviene no sólo el plano intelectual sino, también, el socio-afectivo. Y que para conectar con el segundo es más efectivo si se interviene a través del lenguaje simbólico que ofrece la expresión artística y creativa. (Català, 2013; pp. 100-102).

Esta conexión se defiende desde la Programación Neurolingüística aludiendo a la estructura bicameral de la mente: se compone de una estructura profunda (sensorial) y otra superficial (lingüística) (Bandler & Grinder, 1975; Ortín, 2006). Las personas construimos conocimientos a base de sistemas representacionales (modalidades

visual, auditiva o kinestésica) y desde ahí elaboramos un discurso que pasa por la estructura superficial del lenguaje.

El arte, en todas sus expresiones, es persuasivo porque tiene prevalencia sensorial. Es por esto, que el arte y las diferentes prácticas artísticas, conectan directamente con el lenguaje profundo, permitiendo una comunicación pura, sin distorsiones o sesgos lingüísticos.

Según las autoras Hernández y Montero-Ríos: *“El impulso de la fuerza creadora aparece ya desde la infancia. Ejemplos de ello podemos verlos en la promoción del arte infantil, fuera de la copia o modelos tradicionales, que sin duda ampliaban el estatus de libertad y consideración de las enseñanzas artísticas.”* (2018:128) Y de esta manera, el valor del expresión plástica libre fue descubierta, casi simultáneamente, por la pedagogía, la psicología, la crítica del arte y artistas en las últimas décadas del siglo XIX. Según Bordes *“Muchos de los artistas de las vanguardias vieron en ellos modelos que resolvían de forma intuitiva problemas plásticos lastrados por las convenciones”* (2019, p. 114).

Ascensión Moreno (2016) recoge a través de un esquema de Criado Pérez (2016:97) que las confluencias disciplinares de la mediación artística se sitúan en la intersección general entre el arte (social), la pedagogía y la psicología. Y en una intersección interior entre la arteterapia, la educación artística, y la educación social. Y, desde estas equivalencias, desarrolla un método de intervención en el que el proceso creativo es el medio y la herramienta para la intervención socio-educativa, apoyándose en el poder transformador de la creatividad.

Podemos definir la mediación artística como el acompañamiento socioeducativo para el desarrollo personal y la inclusión social, a través de los diferentes tipos de expresión artística y procesos creativos. Cuyo objetivo es estimular, promover, desarrollar y facilitar la mejora del bienestar personal y la transformación social.

El arte se utiliza como herramienta de mediación: mediación educativa para desarrollar competencias socioemocionales de las personas y grupos (autonomía, autoconocimiento y autorregulación emocional, pensamiento alternativo y de perspectiva, desarrollo del pensamiento crítico, etc.), y mediación social para la inclusión de colectivos vulnerables o en situación de exclusión, y para el desarrollo comunitario y la participación ciudadana.

2. HACIA UNA METODOLOGÍA PARA LA MEDIACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES PLÁSTICAS: PAUTAS Y CONSIGNAS PREVIAS

Trabajar con las artes plásticas como recurso o herramienta para la intervención socioeducativa, implica entender el arte (proceso y resultado) como un medio para conseguir otros fines. El profesional que aplica la mediación artística en su intervención parte de una serie de pautas y consignas metodológicas que exponemos a continuación.

Nos situamos a un lado de la creación plástica y nos ponemos en el lugar de “*estar con*” y “*ser un facilitador de la experiencia artística*”. Esto conlleva una forma de intervención “mediadora” que implica despojarnos del uniforme de experto/a e introducirnos en un proceso de aprendizaje de acompañamiento, que no expone conocimientos de forma unidireccional, sino que acompaña a los participantes en su propio aprendizaje, en cada propuesta.

Nuestra tarea consiste en estimular la creación, a través de una actividad plástica. La propuesta debe ser abierta y flexible para que el grupo pueda poner su propia subjetividad en ella, y poder trabajar desde el discurso que el propio grupo va generando. Es importante aprovechar todo aquello que sucede en el marco del trabajo gestionando aquello que surge como imprevisto. Como en cualquier práctica educativa, ha de tenerse en cuenta el potencial del taller para la expresión y transmisión de valores. Es imprescindible respetar, sostener, mostrarse comprensivo y ofrecer posibilidades creativas para la resolución de conflictos. Ese respeto implica también la no participación, puesto que esta posición ante la creación es una forma de respuesta que debemos atender y acompañar. Según Mesas y Santos:

“Es importante que el docente comprenda que la creación implica una serie de movimientos internos y dificultades que debe contener y sostener. Crear no siempre es fácil, crear implica la capacidad de sostener el vacío y el silencio. El vacío es el lugar de la creación, necesario para que algo tenga la posibilidad de llegar, de colocarse y de encontrar su lugar. El vacío a veces es vértigo, riesgo, implica la posibilidad de cambio, de toma de decisiones, de búsquedas y de encuentros inesperados” (Mesas, E.C y Santos, E, 2018, p. 108).

La toma de decisiones ante una propuesta artística es el primer paso en la autodeterminación del sujeto, dar la posibilidad de escoger entre diferentes materiales, soportes y herramientas, de hacer o

no hacer, o hacerlo de una manera o de otro es otra de las claves en el trabajo de acompañamiento. Cuando dedicamos varias sesiones artísticas al trabajo con cualquier colectivo, es importante mantener siempre una escucha activa de lo que ocurre en los talleres, tanto de lo que se expresa, como de lo que se mantiene latente. Tomar aquello que se manifiesta en cada taller para mantener un hilo entre las propuestas, otorgando una idea de proceso de un taller a otro, como un encadenamiento sucesivo de producciones.

El trabajo de intervención a través de las artes plásticas persigue el desarrollo integral de la persona. Rescatando sus potencialidades. Se trata de favorecer que pueda aparecer aquello que es diferente en cada uno, la originalidad de las respuestas, propiciando que surja la singularidad y la subjetividad del sujeto, así como la diversidad en el grupo. Según el profesor y psicólogo Crombre: *“Educar significa sacar las potencialidades. Apelar a la genialidad de cada individuo, a sus talentos personales, sean los que sean. Más que decirles quien es y cuáles son sus talentos, hay que inspirar, tocar las cuerdas profundas de la persona para que, al resonar desde dentro, este sonido haga salir sus propios colores”* (2016, p. 1).

Las propuestas que trabajemos deben centrarse en un proceso experiencial y vivencial para que se produzca un verdadero aprendizaje significativo. En ocasiones se realizan trabajos individuales de indagación y expresión personal. Pero, además, resulta pertinente que otras propuestas, o parte de ellas, impliquen el trabajo de grupo, necesario para que se desarrollen vínculos y conexiones emocionales. Las propuestas de creación colectiva suponen la ruptura con la creación individual, para encontrarse con el otro a través de la creación. Las dinámicas que nos ocupan utilizan la creación colectiva como una estrategia para facilitar situaciones de transformación social y bienestar emocional. Estos beneficios se centran en cuestiones afectivas y/o psicológicas: como refuerzo personal, el apoyo en el grupo y el sentimiento de pertenencia al mismo.

Crear juntos posibilita un diálogo, donde el mediador artístico o el material plástico, permite que este diálogo no siempre sea verbal, y que el grupo pueda comunicarse; además, a través de contenidos simbólicos. Según Santos y Mesas: *“Las expresiones que se manifiestan en el rostro, en la relaciones cara a cara, durante el proceso creativo, y las propias imágenes llegan a sustituir el diálogo verbal. (...) Se trata de*

un comunicación esencialmente simbólica, donde el trazo y el gesto nos habla más allá de lo que este puede expresar verbalmente” (2017, p. 781).

Nuestras propuestas deben provocar la motivación intrínseca del participante, y por eso, resulta relevante generar propuestas que estimulen la interacción y el juego. La interacción se reconoce como un concepto mucho más amplio que el de participación, ya que se refiere a una participación conjunta, haciendo hincapié en el intercambio y en la influencia recíproca de la que se nutren los participantes (Marín, 2013, pp. 58-59). La interacción, por tanto, supone una actitud abierta hacia la propuesta creativa y hacia los procesos de encuentro e intercambio que se generan. La estrategia que mejor promueve la interacción sería el juego, introducir un matiz lúdico dentro de la propuesta animará a los participantes a introducirse en la propuesta desde su propio disfrute.

El juego convierte a la creación en un acto que resulta gratificante en sí mismo, y esta pulsión placentera invita a la interacción. Además, en las propuestas artísticas, el juego es un elemento fundamental que permite al ser humano adentrarse en el plano de lo simbólico. Y, desde éste, poner en juego la posibilidad de tomar decisiones, ensayar, explorar lo desconocido, inventar, arriesgarse, equivocarse, cambiar de camino, retomar la acción, tratar el conflicto y responsabilizarte de estos a nivel simbólico. Según López Fernández Cao: *“Nos enfrenta con nuestra capacidad de exteriorizarnos y ligarnos con el mundo a través de nuestro cuerpo y hacia la materia, actuando sobre lo visible”* (2006, p. 91).

En cualquier taller es necesario tomar tiempos de producción y tiempos de reflexión. El auto-descubrimiento está presente en estos dos tiempos, pero para convertirse en conocimiento, el discurso pasa necesariamente por el lenguaje. Es importante provocar la palabra tras el proceso creativo, permitir tras cada dinámica, tiempo para pensar, reflexionar, o para traer al lugar de la acción una palabra, una descripción o una sensación. Y desde estas palabras, el/la profesional puede iniciar un diálogo de aprendizaje: señalar, relacionar, preguntar, conectar y estimular conceptos que permitan, a los participantes, entender que su trabajo tiene un significado y un sentido, que va más allá de la experiencia creativa.

3. DINÁMICAS Y PROPUESTAS PARA TRABAJAR EN LA EDUCACIÓN SOCIAL. UN CAMINO INICIÁTICO HACÍA LA MEDIACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES PLÁSTICAS

TÍTULO	GARABATOS QUE CONECTAN EL MUNDO
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar en la propia subjetividad a través del garabato y la expresión gestual libre, proporcionando una mayor comprensión y expresión de las emociones propias y de los otros. • Desarrollar la autoestima y la mejora de las relaciones sociales, así como generar herramientas de pertenencia al grupo y cohesión grupal. • Sensibilizar sobre valores sociales y activar una conciencia más crítica sobre los procesos individuales y sociales.
DESARROLLO	<p>La propuesta se desarrolla en tres tiempos:</p> <p><i>Tiempo de exploración gestual</i> entre 30 o 45 minutos). En un primer momento animaremos a los participantes a explorar con el garabato. Una de las técnicas más interesantes sería garabatear de forma automática, con los ojos cerrados, siguiendo el ritmo de una música o intentando expresar diferentes emociones. Debemos pedirles a los participantes que exploren diferentes garabatos. Una vez terminado, pueden dedicar un tiempo a examinar las formas y trabajar sobre ellas: coloreando huecos o identificando y remarcando imágenes que sugieran las líneas de garabato con diferentes colores. (Figura 1).</p> <p><i>Tiempo de construcción del garabato colectivo</i> (Entre 1 hora o 1 hora y media). Tras un tiempo de exploración con el dibujo libre, los participantes ya están preparados para volcar todos esos descubrimientos en una única pieza a modo de conclusión. Cada uno tomara un soporte cuadrado (previamente preparado¹) y garabateará procurando que sus líneas terminen en cada una de las rayitas marcadas, procurando que todas las marcas estén conectadas por el garabato. Después se les invitará a terminar su garabato coloreando huecos, repasando líneas de colores o buscando formas (También podemos pegar sobre este soporte partes de nuestros experimentos anteriores en forma de <i>collage</i>.) o cualquier otra forma de intervención que se les ocurra, siempre y cuando las marcas queden libres para que puedan ser conectadas. Tras finalizar la propuesta se inicia el juego. Cada participante debe colocar su pieza en el suelo o pared, y conectarse con la pieza de otro compañero hasta formar un gran mural con un garabato colectivo. Los participantes pueden buscar diferentes formas de conexión: colores, forma de la líneas, etc.... El mural tendrá diferentes posibilidades de construcción (No necesariamente debe ser cuadrado) ya que todas las piezas conectaran entre sí (Figura 2), invitando al juego y a la interacción de los participantes, que deben consensuar el resultado final del mural colectivo (Figura 3).</p>
MATERIALES	Folios u hojas de papel, Rotuladores, ceras, lápices de madera u otros utensilios de expresión gráfica de varios colores, piezas de cartón o cartulina cuadradas de color blanco. (El tamaño recomendado sería de 25 x 25 cm aproximadamente).

TEMPORALIZACIÓN	Entre 2 y 3 horas (adaptando a las necesidades del grupo con el que trabajemos).
EVALUACIÓN	Tras la actividad resulta interesante reflexionar tanto de la experiencia individual de exploración con el propio garabato. (Observar que hemos reconocido de nosotros en él, cómo nos hemos sentido en el proceso, si la propuesta nos ha resultado sencilla o compleja, entre otras cuestiones). Así como reflexionar en torno a la pertenencia al grupo a través del garabato colectivo (Qué lugar ocupa mi obra en el garabato colectivo, Con qué piezas me conecto. Pensar cómo me siento en el conjunto grupal, si preferiría estar en otro lugar, entre otras cuestiones que puedan surgir del proceso). Y sobre todo analizar y reflexionar sobre qué ocurre con mi obra al pasar del trabajo individual al colectivo.
FUENTE O REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Ana María Hernández Merino y María Montero Gil (2016). Adaptación de una propuesta desarrollada en el libro <i>Actividades artísticas y creativas en terapia ocupacional</i> , para ser desarrollada en talleres de creación integrada en la Universidad de Murcia.
IMÁGENES	 <p data-bbox="359 946 958 1094">Fig. 1 Proceso de construcción del garabato colectivo. Todas las piezas enlazan entre sí, el resultado final dependerá de los acuerdos a los que lleguen los participantes. La dinámica de la propuesta pone en marcha el juego y la interacción de los participantes. La obra final tendrá tantos resultados como posibilidades compositivas. (Fotografía de Eva Cristina Mesas).</p>  <p data-bbox="359 1395 958 1469">Fig. 2. Resultado de los garabatos colectivos. El tamaño del resultado final dependerá del número de participantes, así como de los acuerdos a los que lleguen como grupo (Fotografías de Eva Cristina Mesas).</p>



TÍTULO	INTERSECCIONES. MURAL COLECTIVO A TRAVÉS DEL CONTORNO DEL CUERPO
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la construcción de redes comunitarias y de sociabilidad a través de la creación. • Desarrollar estrategias colaborativas para resolver conflictos sociales. • Reforzar la inclusión de todas las personas, desde la tolerancia hacia las diferentes culturas o estilos de vida, poniendo el acento en el valor positivo de las diferencias. • Poner en juego el cuerpo como elemento vincular de autoexploración y encuentro con el otro. (Se trata de una propuesta muy corporal, que implica el sentir, el tocarse, y el dejarse guiar por el otro y, por esta razón, puede provocar resistencias en algunas personas).
DESARROLLO	<p>Para el desarrollo del taller sería necesario preparar previamente el espacio de creación. Debemos preparar un gran soporte de papel que colocaremos en el suelo. Podemos unir varios trozos de papel continuo con cinta de carroceros por la parte trasera. También resultaría pertinente fijar el soporte de papel al suelo con cinta de carroceros para evitar que el papel se desplace.</p> <p>Tras la preparación del espacio el taller se desarrollará en dos tiempos:</p> <p><i>Tiempo de explorar con el dibujo colectivo a través de las siluetas del cuerpo.</i> Se invitará a los participantes a caminar sobre el soporte de papel (Se recomienda trabajar con los pies descalzos). Unos participantes se tumbarán sobre el papel con diferentes posiciones mientras otros se dedican a dibujar las siluetas sobre el papel con ceras <i>plástidecor</i> (figura 4) Después trabajaran a la inversa. La dinámica del taller consiste en dibujar diferentes siluetas, explorar con las diferentes posiciones del cuerpo para encontrar nuevas formas, así como en la interposición de diversas siluetas (dibujaremos unas siluetas sobre otras buscando nuevas formas y las intersecciones de las mismas).</p> <p><i>Tiempo de pintura mural.</i> Las siluetas habrán dibujado diferentes formas abstractas que debemos elaborar como grupo. Es el momento de dar color y forma a las líneas de los contornos del cuerpo (figura 5) Para ello podemos utilizar pintura acrílica, acuarelas o ceras grasas, así como técnicas mixtas. Esto pone en marcha muchas decisiones de grupo (¿dentro de la línea o fuera?, ¿colorear el fondo o la figura? ¿trabajar en los contornos o en las intersecciones?). El resultado final de será un gran mural de formas que simbolizan la construcción de un cuerpo colectivo (Figura 6).</p>

MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Papel continuo blanco (Si queremos un resultado duradero podemos realizar esta actividad sobre una tela de lienzo blanca), cinta de carrocero, ceras <i>plástidecor</i> (para dibujar los contornos), pinceles, pintura acrílica, acuarelas o ceras manley. (Siempre resulta recomendable llevar al taller gran diversidad de materiales que inviten a exploración y el mestizaje de técnicas: Papeles de diferentes colores, revistas, cola blanca, ceras <i>manley</i>, tizas pastel u otros). Para la segunda parte de la dinámica debemos tener preparados unos soportes cuadrados de cartón o cartulina blanca (aproximadamente 25 x25 cm) a los que le hemos dibujado unas marcas en la mitad de cada uno de sus lados. Debemos poner atención en marcar con una pequeña rayita exactamente al borde de la mitad de cada lado. Es recomendable utilizar una regla y asegurarnos que todos los soportes tengan la marca en el mismo lugar, ya que estas marcas servirán para unir los garabatos individuales y componer un garabato colectivo.
TEMPORALIZACIÓN	2 horas 30 minutos.
EVALUACIÓN	<p>La propuesta pone en marcha cuestiones a elaborar en torno al cuerpo y a la identidad.</p> <p>Es interesante reflexionar sobre la huella o el contorno en cuanto a marca de uno mismo sobre el papel. Diferentes posiciones del cuerpo dan lugar a diferentes huellas, algunas nos resultaran muy ajenas, pero es interesante incidir en que no hay nada que represente más la presencia de uno mismo en la obra que la huella de su propio cuerpo. Podemos reflexionar también sobre la importancia del trabajo en grupo (Uno mismo puede dibujar el contorno de su mano o de su pie, pero no podría dibujar el contorno de todo su cuerpo). Es por ello que la marca del cuerpo es una marca compartida.</p> <p>Las superposiciones y las intersecciones de las siluetas, así como las decisiones grupales a la hora de construir: dar forma y color al mural dan forma a un cuerpo compartido, construido en las marcas de diversos cuerpos pero elaborado como uno sólo. Nos invita a reflexionar sobre la individualidad y la colectividad, la subjetividad y la intersubjetividad como elemento constituyente de la identidad.</p>
FUENTE O REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Eva Cristina Mesas Escobar y María José Gómez Peñalver (2019) Taller de mediación artística: <i>Intersecciones</i> , en el MURAM (Museo Regional de Arte Moderno) en Cartagena.

<p>IMÁGENES</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Fig. 3. Imagen de proceso de creación de taller de mediación artística: Intersecciones. Exploración con el dibujo del contorno del cuerpo. En el que participaron niños y jóvenes con y sin autismo, dentro de las jornadas anuales: "Autismo somos todos", en el MURAM (Museo de Arte Moderno de Cartagena). (Fotografías de Eva Cristina Mesas).</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Fig. 4. Resultados del mural colectivo: "intersecciones". Expuesto en el espacio de didáctica del MURAM (Museo de Arte Moderno de Cartagena). Del trabajo en el suelo a su exposición en la pared. (fotografía de Eva Mesas)</p>
-----------------	---

<p>TÍTULO DE LA DINÁMICA</p>	<p>MICRO-COSMOS COLECTIVOS</p>
<p>OBJETIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la creatividad, estimular la imaginación y la expresión espontánea y libre. • Mejorar el sentimiento de autovaloración, incrementar la confianza y la satisfacción individual y grupal. • Trabajar cuestiones sociales o personales, liberarse del miedo, agresividad y trabajar la frustración de forma aceptables a través del juego y la dramatización • Desarrollar habilidades de interacción social.


DESARROLLO	<p>Se trata de una propuesta basada en la construcción colectiva de muñecos o títeres, y en la puesta en escena colectiva a través de la animación y dramatización con estos. La dinámica se desarrollará en tres tiempos: <i>Construcción de los personajes a través de una rueda colectiva</i>. (Entre 45 minutos o 1 hora) Todos los participantes tomarán dos trozos de plastilina de distintos colores (del tamaño de media plastilina pequeña cada uno). Se colocarán en un círculo, alrededor de una mesa, formando una cadena de construcción. Cada participante tendrá unos 10 o 15 minutos para modelar una forma con uno de los trozos de plastilina y guardará el otro trozo para realizar pequeñas aportaciones en las figuras de sus compañeros. Pasado este tiempo, cada participante deberá pasar su pieza inicial al compañero de al lado, esta pieza irá rotando cada 5 minutos por cada compañero, recibiendo diferentes aportaciones y transformaciones sobre la figura inicial, hasta llegar, de vuelta, al participante que la inició. La figura habrá recibido las aportaciones de todos los participantes, generándole detalles y diversidad de colores. Las diferentes transformaciones, los giros surrealistas de las figuras y la sorpresa de los resultados mantienen el proceso vivo, generando un espacio de juego e interacción. (Figura 3).</p> <p><i>Creación de micro-escenas con cajas de cartón</i> (Entre 45 minutos o 1 hora). Una vez terminadas las figuras podemos observar las formas resultantes y buscar relaciones entre ellas. Podemos jugar a agruparlas e imaginar que situaciones sugieren. Desde estas intuiciones iniciales podemos formar pequeños grupos (de 4 o 5 figuras). En este momento podemos construir historias colectivas, imaginar una escena dramática donde aparezcan estos personajes y crear un escenario dentro de una caja de cartón.</p> <p><i>Escenificación.</i>, Cada grupo debe preparar una pequeña escena para dramatizar. Como herramienta educativa podemos proponer a los participantes que la escena responda a diferentes problemáticas sociales o a situaciones conflictivas del grupo. De esta manera podremos conocer diferentes posiciones y análisis críticos de las cuestiones que rodean al grupo, y podemos trabajar estas cuestiones de una forma lúdica e indirecta a través del juego dramático. (Figura 4).</p>
MATERIALES	<p>Plastilina de diferentes colores (dos trozos de plastilina para cada participante), cajas de cartón (tamaño caja de zapatos), diferentes materiales de expresión plástica para decorar la caja, Se recomienda disponer de: pintura acrílica, pinceles, papeles de diferentes, cartones, cartulinas, ceras, rotuladores, telas, cola, pistolas de silicona.</p>
TEMPORALIZACIÓN	<p>Entre 2 o 3 horas, dependiendo de las necesidades del grupo o colectivo.</p>
EVALUACIÓN	<p>La construcción colectiva de los personajes implica aceptar la intervención del otro sobre mi obra. Se manifiesta como una metáfora de la construcción psíquica (existe una estructura propia, pero aquello que soy es el resultado de todo aquellos de lo que me invisto, a través de la relaciones intersubjetivas) Es interesante reflexionar en que sin las aportaciones de los otros mi figura sería rígida y de un único color, y en qué medida relacionamos esta metáfora en nuestras relaciones sociales.</p>

EVALUACIÓN	<p>Después es importante reflexionar en como surgen los pequeños grupos para crear escenas. Debemos poner hincapié en que sean las obras las que se relaciones (por ejemplo unir diferentes seres, flores o animales para crear una escena). Estas relaciones nos hablan de las conexiones interpersonales y de los intereses comunes entre los diferentes participantes del taller. Cuando nos dejamos llevar por las relaciones o similitudes en nuestras obras es fácil encontrar puntos de unión, la obras se vuelven grandes brazos que permiten tocar y se tocados por los otros.</p> <p>Es interesante reflexionar también por las diferentes historias que surjan de cada uno de los escenarios, a través de ellos es fácil tratan temas que tienen que ver con la intervención socio-educativa. Y resulta muy interesante poder conectar con los participantes a través del lenguaje del juego que se da en las escenificaciones y en las acciones de juego simbólico.</p>
FUENTE O REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA	Ana María Hernández Merino y María Montero Gil. Interpretación de las autoras de una propuesta participativa desarrollada en su obra: <i>Actividades artísticas y creativas en terapia ocupacional</i> .
IMÁGENES	 <p>Fig. 5. (Imagen de la izquierda) Rueda de construcción de los personajes de plastilina. (Imagen de Eva Mesas).</p>  <p>Fig. 6. Algunos resultados de los micro-cosmos colectivos, Pequeñas escenas dentro de una caja de cartón que permiten generar historias y explorar a través del juego simbólico. (Imagen de Eva Mesas).</p>


TÍTULO DE LA DINÁMICA	MÁNDALAS DE SAL
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Creación colectiva. Desarrollo sentimiento de pertenencia al grupo y la interdependencia. • Práctica del trabajo en grupo, aplicar normas básicas, orden... • Fomento de la espontaneidad y la autonomía. • Propiciar la concentración, la atención plena y la calma.
DESARROLLO	<p>En primer lugar, se prepara el espacio y el material: un gran lienzo de papel continuo o plástico pegado al suelo, suele ser lo más cómodo y práctico. La sal se prepara en bandejas mezclando con unas gotas de pintura o tinte natural hasta conseguir el color deseado.</p> <p>Se puede explicar un poco de características técnicas de los mándalas en general (simetrías, figurativo, simbología... etc) o, dependiendo del grupo y el uso que queramos dar a la dinámica, obviarlos, y plantear una técnica más libre. Siempre con la premisa de empezar desde el centro hacia fuera, y complementar en concordancia con la acción que la persona anterior haya realizado.</p> <p>Una vez se da por completado el trabajo, se observa desde una perspectiva que permita ver el conjunto y se valoran en grupo los "retoques finales" para que todos/as los/las participantes se sientan identificados con la obra.</p> <p>Finalmente, y tras reflexión grupal ("pongamos un título" puede ser un punto de partida, también se pueden comentar simbolismos y sensaciones personales), cada cual puede introducir en un tarrito de cristal (de conservas, especies, fragancias...) la sal que desee del mándala con la consigna: "me llevo del grupo/ de la formación/ de la experiencia..."</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Sal gorda y tinte natural o acrílicos. Bandejas para organizar la sal por colores. Papel continuo para delimitar el espacio y plástico para protegerlo. Tarritos que puede aportar cada participante (ya que se lo va a llevar).
TEMPORALIZACIÓN	2 horas aproximadamente incluyendo preparación y recogida.
EVALUACIÓN	La última fase de la dinámica ya incluye herramientas de reflexión (tarrito metáfora con lo que "me llevo"). La intención, como en la mayoría de post-producciones es valorar de qué manera le ha resultado útil a cada participante, qué le aporta la experiencia, qué le ha gustado y porqué, o qué le ha incomodado y por qué...etc.
FUENTE O REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Eva Cristina Mesas Escobar (2012) <i>Rastros de Sal Acción artística inclusiva</i> , realizada en la muestra internacional de arte celebrada con motivo del I Congreso internacional de intervención psicosocial, arte social y arteterapia. Archena (Murcia).



TÍTULO DE LA DINÁMICA	MOLDEAR RESPUESTAS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar la sintonía, intuición y la comunicación no verbal. • Desarrollar pensamiento alternativo y de perspectiva. • Practicar la habilidad de re-encuadre y reformulación de situaciones. • Reconocer la capacidad resolutoria propia.
DESARROLLO	<p>Para el caldeamiento se pueden realizar diferentes dinámicas con el barro, como por ejemplo crear una “pelota” y pasarlas en orden hasta reencontrarse de nuevo con la propia. O moldear por parejas un mismo elemento a la vez, con los ojos cerrados y sin hablar.</p> <p>En segundo lugar, nos lavamos las manos (después del caldeamiento) y nos disponemos a trabajar de manera individual, con la consigna: “moldear formulándose una pregunta internamente”. Aclarar que la “pregunta” es personal y no se compartirá públicamente. No es necesario que la pieza sea figurativa, será lo que surja de la materialización consciente de una cuestión personal, duda, conflicto, decisión...etc.</p> <p>Cuando cada participante dé por acabada “su pregunta”, sale del área de trabajo, sin observar al resto, ni a sus trabajos. Cuando el grupo completo “está fuera” aprovechamos para cambiar de ubicación las piezas, con el objetivo de que no identifiquen la autoría de aquella sobre la que se van a posicionar delante, en la nueva fase.</p> <p>Vuelven al área de trabajo, identifican en qué lugar está la propia, y escogen aleatoriamente la pieza de otro participante para situarse delante y remodelarla ofreciendo un cambio de perspectiva. Una “ampliación del enfoque”, una “mirada alternativa, desde otro punto de vista”. No se trata de averiguar la “pregunta” del autor/a de la pieza, sino de complementar, modificar una parte, ampliar o disminuir, etc.</p> <p>Por último, se posicionan ante la figura propia y reconocer la utilidad (o no) de los cambios producidos por el/la compañero/a. La ronda de reflexión puede responder a “¿me sirve esta nueva perspectiva?”</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Barro y cuerda para cortarlo. Soportes (bandejas o platos de plástico). Agua.
TEMPORALIZACIÓN	1 hora.

EVALUACIÓN	La mayoría de ocasiones, cuando en la reflexión final comentan que sí les resulta útil el reencuadre simbólico ofrecido por la intervención de su compañero/a en su pieza, descubren que “les sirve” con la interpretación y el simbolismo que uno/a mismo/a le da. Con esta actividad, no buscamos “respuestas” en el los otros ni en el profesional, sino visualizar que el cambio de perspectiva y la ampliación de alternativas suele aliviar la carga, y empoderarse en cuanto a la toma de decisiones personales.
FUENTE O REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Elizabet Català (2014). Aplicación con diversos grupos de adolescentes en programas de convivencia y tratamiento del conflicto.
IMAGEN	 <p data-bbox="367 889 956 932">Fig. 8. Curso de Mediación Artística CMG Fundación UV. (2018). Imagen de Elizabet Català.</p>

TÍTULO DE LA DINÁMICA	DESTRUCCIÓN - CONSTRUCCIÓN + GALAXIAS PARALELAS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar los conceptos contrucción-destrucción • Promover catarsis emocional colectiva, liberación y también diversión. • Indagar en autoconcepto, identificar prioridades / vínculos emocionales y relaciones afectivas.
DESARROLLO	<p>Caldeamiento al ritmo de música suave mientras se aprovecha para ir soltando las hojas de los periódicos y lanzándolas al aire en el centro del espacio.</p> <p>Cuando todos los periódicos están deshechos, sube el ritmo de la música y de la actividad; animando a jugar, y desinhibirse en grupo, se puede bailar, cantar y gritar mientras se lanzan las hojas de los periódicos bajo la consigna “destruye”. Se puede introducir diferentes instrucciones para incentivar la acción: “suelta lo que te indigna” “expresa la rabia”, “las hojas de periódico son el canal para sacar todos los noes que te tragaste”, “puedes insultar al papel, romperlo, tirarlo, pisarlo...”</p>

DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se ha conseguido un nivel de “euforia” considerable, se va bajando el ritmo, y se toman unos minutos de integración de la experiencia tanto a nivel sensorial como emocional. <p>En la siguiente fase la consigna es “construye” y se trata de utilizar toda esa energía generada en construir, con los mismos periódicos una pieza común en primer lugar, e individual después. La pieza colectiva simboliza “La Galaxia” grupal o social según las características del grupo y lo que se quiera trabajar. Y la pieza individual representa “Mi galaxia personal”.</p> <p>Por último, se reflexiona en grupo sobre la experiencia y la simbología de los conceptos destrucción y construcción (actitudes destructivas vs. Constructivas), se comparte libremente la galaxia personal para poner en valor y apreciar la importancia de los vínculos emocionales y las redes.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Periódicos (cuantos más mejor, de modo que soltando las páginas se quede una superficie completa tipo piscina), cinta adhesiva, soportes individuales (cartulina-cartón) y colores o rotuladores. • Es importante contar con un espacio diáfano amplio. Hay un tema de “Ilegales” que se llama “Destruye” y puede ser útil para la fase de catarsis.
TEMPORALIZACIÓN	2 horas.
EVALUACIÓN	<p>Revisar y delimitar previamente el espacio para que sea seguro (sin mobiliario ni elementos con los que pudieran chocarse).</p> <p>Dependiendo de las características del grupo van a necesitar más o menos estimulación para permitirse jugar y soltar (normalmente a las personas adultas les cuesta más, no se fuerza... se anima desde el ejemplo y la actitud provocadora y libre). Como en cualquier dinámica se respeta la no participación y se trabaja con ello.</p>
FUENTE O REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Curso de monitor en el tiempo libre (2000) Escola de Cases. Antonio Moreno (2018). Taller de Educación para la participación.
IMÁGENES	 <p>Construcción</p> <p>Liberación</p> <p>Acción</p> <p>Fig. 9. Curso de Arte y Educación Social en Colegio Oficial de Educadores y Educadoras Sociales Comunidad Valenciana. (2018). Imagen de Elizabet Català.</p>

TÍTULO DE LA DINÁMICA	CARTOGRAFÍA GRUPAL CON OBJETOS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar roles en el grupo. Visualizar un sociograma grupal y facilitar la expresión de la vivencia del rol que se ocupa dentro de éste. Detectar situaciones de discriminación o exclusión dentro del grupo. • Externalizar posibles conflictos mediante los objetos para poder trabajarlos sin personalizar.
DESARROLLO	<p>Caldeamiento con objeto-sujeto: cada participante escoge de su mochila un objeto con el que se siente identificado o, a poder ser el objeto que ha llevado específicamente para la dinámica con la instrucción “trae un objeto que te represente”. De manera libre y simultánea se presentan a través de su objeto al resto del grupo. Por ejemplo: “Yo soy esta flor, que necesito el agua y la luz para crecer, y a veces me marchito...”</p> <p>Después, se colocan en círculo, y por orden, sitúan el objeto en el espacio preparado para ello, según el lugar que consideran que ocupan en el grupo. Cuando todos han colocado su objeto, se dan tres rondas de posibles movimientos asociados a los siguientes planteamientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Corresponde la estructura que dibujan los objetos con la situación real del grupo? Quien considere que no puede mover cualquier objeto para adecuarlo a su visión del grupo y del lugar que ocupa cada cual. Por orden, escuchando los argumentos de cada movimiento y pidiendo permiso a quienes influye cada cambio. 2. ¿Te sientes a gusto en el lugar que ocupas? ¿Modificarías tu situación ahora? Ahora los cambios únicamente los puede hacer cada cual sobre su objeto. 3. ¿Crees que haría falta algún movimiento para que todas las personas del grupo se sintiesen igual de a gusto? Puedes pedir permiso a la persona implicada si para saber si podemos y si le gustaría verse en otro lugar con respecto al grupo. <p>Se toma una fotografía para visualizar la escultura en otro momento grupal, y comparar en caso de repetirse la dinámica.</p>
MATERIALES	• Objetos personales que aportan los participantes.
TEMPORALIZACIÓN	1 hora
EVALUACIÓN	En esta dinámica los tiempos de producción-reflexión son simultáneos. La profundidad depende de la fase en la que se encuentre el grupo como tal, y de los objetivos perseguidos al realizarla.
FUENTE O REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Adaptación de dinámica realizada en Postgrado de Terapias Expresivas y arteterapia transdisciplinar. (2014).



4. CONCLUSIONES

Incorporar las artes plásticas como una herramienta para trabajar en la educación social, implica entender la educación artística más allá de una enseñanza teórica o práctica del arte, cuyo objetivo no es un resultado artístico, sino comprender que la verdadera herramienta artística está en el proceso creativo, y en cómo las conexiones, relaciones y cuestiones que se intercambian en este permiten convertir la herramienta artística en un medio para conseguir otros fines educativos. Según esto, es fácil comprender que nuestro rol ya no es el de educadoras, sino más bien, el de facilitadoras que acompañan a las personas, hacia su propio aprendizaje, desde la experiencia artística.

Acompañar en la creación implica escuchar activamente, sostener situaciones que puedan derivar del proceso creativo, entender que crear es trabajar con lo más propio e intransferible de cada individuo, y que el acto creador implica un complejo intercambio de emociones. Acompañar significa, por tanto; cuidar, respetar, facilitar que sea el participante quien encuentre la respuesta a sus propias cuestiones, provocando la toma de decisiones ante la propuesta artística, permitiendo que emerja la propia subjetividad a través de la acción artística.

En el trabajo de intervención socioeducativa no hay transferencia, ni influencia al cambio, sin vínculo socioafectivo. Y el vínculo se genera a través de esa relación de acompañamiento, que es también,

en definitiva, una relación de aprecio mutuo, fruto de las vivencias compartidas.

Por último, nos sumamos al interés de las prácticas artísticas para la transformación e inclusión social, no desde una postura más “pop” o “de moda” sino desde la comprobación de un impacto medido en diferentes proyectos. Pero la lógica transformadora por la que apostamos es la que realmente se orienta a las causas que generan las situaciones y procesos de desigualdad y exclusión. Y precisamente por ello se consiguen verdaderos cambios y mejoras en personas, grupos y comunidades.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bordes, J. (2019). La infancia de las vanguardias o las dos fuentes del Nilo. La construcción del dibujo moderno y la educación como juego. En catálogo de exposición: Fontán del Junco, Bordes, J. y Capa, A. (Coords.). *El juego del Arte. Pedagogías, arte y diseño*, celebrado en Fundación Joan March, en Madrid, del 22 de Marzo al 23 de junio de 2019. Ed. Fundación Joan March, pp. 29-153.
- Carnacea Cruz, A y Lozano Cambara, (Coords) (2013) A. Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora. Madrid: Grupo 5.
- Catalá, E. (2013). Arte y educación social: Aproximación conceptual y fundamentación teórica. En: Frasset Bellver, L. (Coord) *Al voltant del patrimoni. Xarxes, conservació y educación social*. Ed. Universidad de Valencia. Valencia, pp. 97-107.
- Crombé, S.J. (2016) Juegos, arte y educación: Los títeres van a la escuela. Publicación digital *Tiching Blog*. El blog de Educación y TIC. Fecha de publicación: 03/02/2016. (Última consulta 19/03/2019). Enlace: <http://blog.tiching.com/juego-arte-y-educacion-los-titeres-tambien-van-a-la-escuela>
- Eisner, E. W. (1995). Educar la visión artística. Madrid: Paidós Educación.
- Hernández, A. y Montero-Ríos, M. (2018). Dibujando posibilidades en educación. La importancia de la capacidad de crear como objeto educativo. En F. Coll y J. García (coords.) *Desarrollo emocional y estrategias creativas en menores con dificultades madurativas*, (pp. 129-147). Murcia: Educarm.
- Hernández, A. y Montero-Ríos, M. (2016). *Actividades artísticas y creativas en terapia ocupacional*. Madrid: Síntesis.
- López, M. (2006). El proceso creador y sus caminos: del dibujo y la fotografía. En Coll Espinosa, F (Coord.) *Arteterapia. Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*. Ed. Universidad de Murcia, pp. 91-111.
- Mesas, E.C. y Santos, E. (2018). El lenguaje de los procesos y los materiales creativos: Estrategias y técnicas para el acompañamiento creativo en el aula. En

- Coll espinosa, F. y García Iborra, J. (Coords) Desarrollo emocional y estrategias creativas en menores con dificultades madurativas. Murcia: Educarn, 107-127.
- Marín, T. (2007). Estrategias de creación colectiva en el arte contemporáneo. En Marín García, T Y Krakowski, A (coords.) Tecnologías y estrategias para la creación artística. Ed. Universidad Miguel Hernández de Elche: Elche, 209-330.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52 (2).
- Moreno, A. (2016) La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. Madrid: Octaedro.
- Ortín, B. (2006). Documentación entregada en el Máster de Programación NeuroLingüística. Documento no publicado.
- Pérez, M. (2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. En *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 9, 287-299.
- Read, H. (1969). Educación por el arte. Barcelona: Paidós.
- Santos, E. y Mesas, E. (2017). La creatividad integrada desde el análisis de experiencias artísticas con personas con capacidades diversas. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 773-789.

LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA COMO RECURSO CREATIVO EN EDUCACIÓN SOCIAL

Natalia Gandía Carbonell¹
M^a Carmen Bellver Moreno²

1. INTRODUCCIÓN

La danza movimiento terapia (a partir de ahora DMT) forma parte del grupo de las terapias creativas (también denominadas terapias expresivas), las cuales trabajan la expresión personal del sujeto a través de un medio determinado, alentando la acción de expresar y no la calidad que posee el medio. Así, Guadiana (2003, p. 3) afirma: “las artes del movimiento, lo visual, lo sonoro [...] son leguajes del alma y el espíritu que pueden aprovecharse para explorar el rango de las emociones humanas y permiten desarrollar un sentido positivo del self”. No obstante, con la finalidad de enmarcar mejor dicha herramienta, a continuación, se recogen sus antecedentes y su evolución.

2. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO: EL ORIGEN DE LA DMT

La danza ha crecido y evolucionado con el ser humano, su origen es indeterminado, pues desde los inicios de la humanidad ha estado presente en las sociedades en momentos de celebraciones y ritos. Aún en la actualidad perduran muchas de estas danzas (Ñeco, 2014). La danza ejerce de manera indirecta como elemento vertebrador de la sociedad, pues permite que las personas puedan expresarse de forma natural y libre a través de su cuerpo y de su movimiento, in-

¹ Comunidad Terapéutica LLaurant la LLum; nataliagandia@hotmail.com

² Universitat de València, Dept. Teoría de la Educación; m.carmen.bellver@uv.es

dependientemente de su lengua, cultura, costumbres y diferencias (Rodríguez y Dueso, 2015). La danza en el ámbito educativo se ha convertido en una potente vía de desarrollo de la autoestima (Domínguez y Castillo, 2016) y el autoconcepto social y familiar; de la creatividad e inteligencia emocional (Cruz, 2014; González y González-Martí, 2017) y en el ámbito de la diversidad funcional (Barnet, Pérez, Arbonés & Guerra, 2015) para la mejora de su bienestar físico y emocional.

No obstante, el significado y la forma de entender la danza y el cuerpo sí que ha variado a lo largo de los siglos. En referencia al cuerpo, es en el siglo XVII, a partir de la aportación de Descartes, cuando se produce una segregación y dicotomización del mismo respecto a la mente, entendiéndose que ambos son elementos separados. Según su defensa, el cuerpo comportaba extensión pero limitada, pues su naturaleza era mecánica y, por tanto, estaba regido por leyes mecánicas (De la Cruz, 2002). Por otro lado, respecto a la danza, es hacia el siglo XX cuando un grupo de bailarinas, en clara oposición al modelo cartesiano, reclaman la expresividad, espontaneidad y creatividad que posee la danza. De esta manera empiezan a surgir nuevas maneras de comprender el cuerpo y, consecuentemente, diferentes formas de movimiento que se caracterizaban por no tener limitaciones técnicas, a diferencia de los modelos de danza clásica vigentes hasta el momento (Rodríguez Jiménez, 2009).

No es hasta los años 30 y 40 cuando emergen en Estados Unidos las pioneras de la DMT, totalmente convencidas de lo oportuna que era la danza como elemento terapéutico. Observaron como a sus clases asistían alumnos que no buscaban mejorar su técnica o estética, no buscaban ser profesionales, si no que acudían por los beneficios que la danza les aportaba a nivel personal. Finalmente, en 1950 empieza a profesionalizarse la DMT. Entre las pioneras a las que se hace referencia cabe resaltar las figuras de Marian Chace y Mary Whitehouse (Fernández y Taccone, 2012; Rodríguez y Dueso, 2015). Marian Chace, trabajó con los pacientes de la unidad psiquiátrica de un hospital, en un espacio de danza - movimiento improvisado y creativo, provocando una respuesta muy positiva y unos resultados altamente beneficiosos. Dicha pionera, logró comunicarse a través del movimiento y la danza con los pacientes del área mencionada, ajustándose a su nivel psicológico-emocional, transmitiendo un di-

recto mensaje de aceptación (Dörries, 2009). La idea principal que dejó Chace fue:

“[...] la terapia a través de la danza y el movimiento utiliza una de las formas básicas de comunicación, ofreciendo al individuo un medio para relacionarse consigo mismo, con su entorno y con aquellas personas que, por enfermedad, o diferentes discapacidades están menos capacitadas en otras formas de comunicación o relación” (ADTA, 2005, citado en Dörries, 2009, p. 41).

Del mismo modo Mary Whitehouse, era una gran profesional de danza moderna que combinó su experiencia con el modelo teórico que proponía Jung, definiendo así, un nuevo término con claras repercusiones positivas en la DMT. Este término es el denominado “movimiento auténtico”, que en palabras de Dörries (2009, pp. 41-42): “esta técnica, toma la idea psicoanalítica de dejar fluir el material inconsciente a través de la relajación del “ego” y sus mecanismos de defensa, para que se dé una expresión espontánea de sentimientos, ideas y emociones”. Aunque ambas figuras trabajaron con poblaciones diferentes, hicieron algo en común: utilizar la danza como medio para llegar a la realidad psicológica y emocional de los pacientes (Rodríguez Cigarán, 2009).

Con el paso de los años la DMT se fue extendiendo a otros países, hasta la década de los 60, cuando Marian Chace funda la *American Dance Therapy Association* (ADTA) (Rodríguez y Dueso, 2015). Esta asociación se encarga de definir quién es el danza movimiento terapeuta, estableciendo sus competencias y su formación. Desde su creación, ha seguido fijando marcos de calidad para la DMT. En los siguientes años van surgiendo y estableciéndose asociaciones de DMT en Europa y posteriormente en España (Panhofer, 2013).

3. APROXIMACIÓN A LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA

La danza ofrece múltiples posibilidades de intervención terapéutica. Dependiendo del uso que se haga de ella, adoptará una forma y principios u otros: danza terapia, danza movimiento terapia, biodanza, etc. En este caso, se atenderá a la danza movimiento terapia, entendida de acuerdo con los investigadores Córdoba y Vallejo (2013, p. 148) como: “el uso psicoterapéutico de la danza y/o el movimiento para generar procesos de integración física, mental y social del indi-

viduo”. Etimológicamente la palabra DMT proviene de Danza Terapía. Así lo explica el investigador Rodríguez Cigarán (2009, p. 2):

“En sus inicios, en los Estados Unidos, el término fue “*Danza Terapia*” [...]. Incluso la revista que semestralmente publica la [...] (ADTA) [...], ha mantenido el nombre antiguo. Pero desde hace ya varios años se incluyó la palabra “movimiento” para dar a entender que la danza es una sucesión de movimientos, y que en ocasiones son estos pequeños movimientos los que caracterizan el medio de comunicación que se desarrollará en las sesiones de DMT y no tanto una amplia coreografía como muchos imaginan”.

Pero, en su conjunto, la DMT es definida como “una especialidad en psicoterapia que utiliza el movimiento para promover la integración emocional, cognitiva y física del individuo” (Panhofer, 2013, p. 50). De esta manera, la DMT se establece como terapia creativa y/o expresiva que pone el acento en la utilización del cuerpo y el movimiento de éste, y ambos en conexión con la psique y con los componentes emocionales. La DMT busca un trabajo íntimo e interno, como en su forma primitiva, que no sea juzgado por nadie por su estética, técnica o perfección (Rodríguez y Dueso, 2015).

Tomando como referencia a Wengrover y Chaiklin (2008) y a Malchioldi (2005, citado en Rodríguez y Dueso, 2015) a continuación se aportan cuatro principios que defiende dicha herramienta:

- 1) Conexión cuerpo-mente: El ser humano está compuesto por cuerpo y mente, entendiendo ambos como elementos inseparables. Cualquier movimiento, postura o expresión del sujeto responde a un aspecto propio de su psique. Hay una clara relación entre el estado corporal y el estado emocional, entre las funciones corporales y las mentales. Por tanto, se puede intervenir en los componentes emocionales de los participantes a través de su cuerpo, de su movimiento y de la danza.
- 2) Autoexpresión: El objetivo es promover la autoexploración y autoexpresión del usuario o paciente. Esto le permitirá trabajar sus componentes emocionales básicos y obtener un mayor bienestar. Por ello, es muy importante y esencial la relación o vínculo entre el terapeuta y el usuario, pues es el primero quien debe acompañar en el proceso expresivo de crecimiento personal al segundo. No consiste en interpretar su proceso y resultado expresivo, si no facilitar y acompañar en la toma

de conciencia y verbalización de aquello que haya resonado o emergido en el proceso.

- 3) Participación activa: La metodología a la que responde está orientada hacia la acción y la participación activa de los usuarios. Ellos son los protagonistas de las sesiones, son elementos activos y creadores de las mismas. El aprendizaje en DMT se produce desde el proceso del participante.
- 4) Terapeuta especializado: La figura profesional de esta técnica debe enmarcar su intervención en un contexto terapéutico y poseer los conocimientos pertinentes.

4. LA DANZA COMO RECURSO EDUCATIVO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

4.1. Danza e inclusión social

Tal y como se ha visto, en su origen la DMT empezó a ser aplicada en contextos médicos y psiquiátricos, sin embargo, en la actualidad, son múltiples los contextos de intervención donde se hace uso de ésta, entre ellos el socioeducativo. A continuación, aportamos ejemplos de intervenciones sociales que han utilizado dicha herramienta con diferentes colectivos sociales.

En primer lugar, los investigadores Takahashi, Matsushima y Kato (2019) ofrecen una revisión sistemática de diferentes programas que utilizan la DMT con personas con trastorno del espectro autista. En ellos se han utilizado técnicas como el espejo, ejercicios de ritmo, contacto físico y movimiento expresivo. Las conclusiones de la revisión han sido positivas, evidenciando que la DMT es efectiva como medida preventiva o de tratamiento para mejorar las habilidades sociales y la expresión de emociones de personas con autismo.

Otro ejemplo es el meta-análisis que han realizado Karkou, Aithal, Zubala y Meekums (2019) donde han abarcado 8 estudios a partir de los cuales concluyen que; la DMT es un tratamiento útil y efectivo para trabajar con personas con diagnóstico de depresión. En los diferentes programas utilizaron la imaginación para expresar emociones difíciles, a través del simbolismo y de la metáfora del movimiento.

Por último Lee, Chiang y Chu (2019) trabajaron con 19 estudiantes de género femenino de un colegio a través de diferentes sesiones de DMT para mejorar la imagen sobre su cuerpo. Los resultados que aportan, evidencian mejoras en la autoestima, la autoimagen, el autocuidado y la práctica del mindfulness. Este estudio evidencia como la DMT favorece el desarrollo socio-emocional de la persona, fomentando procesos de crecimiento personal. A través de dicha técnica se promueve el autoconocimiento y, por tanto, el desarrollo del autoconcepto, de la autoestima, de la autorregulación emocional y de las habilidades sociales. Asimismo, mediante la DMT se trabaja directamente con el cuerpo, lo cual permite influir en términos de autoimagen y autopercepción. El cuerpo se establece como puente entre el mundo interior de los usuarios y el mundo exterior o relacional. A través de la danza, el movimiento se convierte en herramienta para la expresión emocional, la interacción social y el cambio comportamental. En relación con ello, Rodríguez Jiménez (2009, p. 6) añade que:

“Utilizando [...], el movimiento y la danza de manera creativa, la DMT pretende contribuir al desarrollo armónico de la persona para llegar al descubrimiento de sí mismo, de su propio cuerpo y de sus capacidades expresivas. Se trata de utilizar el movimiento como un proceso para promover la integración emocional, cognitiva y física del individuo”.

4.2. El educador social como danza movimiento terapeuta

Si bien numerosos investigadores como Panhofer (2013) o Rodríguez Cigarán (2009) subrayan el enmarque psicológico de la DMT, igualmente se puede hacer uso de la DMT desde el campo social. Es más, tomando como referencia las competencias transversales que posee el educador social, se afirma que la educación social es una formación de base óptima para la danza movimiento terapia. Para evidenciar la relación entre ambas disciplinas se toma como referencia el documento ANECA (2004) en el que se recogen las competencias transversales del educador social.

1. El educador social posee conocimientos relativos a los diferentes estadios evolutivos y su repercusión en la relación social, por tanto, es capaz de intervenir en diferentes contextos so-

ciales, al igual que el danza movimiento terapeuta (a partir de ahora DMTA).

2. El educador social es capaz de evaluar su intervención socio-educativa y por tanto posee la destreza de diseñar herramientas evaluativas “ad hoc”. Estas herramientas evaluativas son las utilizadas en DMT. De hecho, el sistema *Laban Movement Analysis*, anteriormente mencionado, es una herramienta “ad hoc” propia de la DMT. Consecuentemente, un educador social que haga uso de la DMT, sabrá diseñar herramientas evaluativas de estas características.
3. Conoce el marco teórico de la educación emocional, por tanto, al utilizar la DMT es capaz de favorecer procesos de crecimiento y desarrollo personal.
4. Posee una actitud empática y de aceptación, aspectos esenciales en la relación y vínculo terapéutico.
5. Ambas formaciones comparten la misma visión sobre la educación: pretenden la educación total y el desarrollo integral de la persona.

A pesar de la relación, congruencia y complementariedad de ambas disciplinas, de acuerdo con el planteamiento formativo y profesional, se necesita cursar formación específica para poder hacer uso de la DMT de forma profesional. Conforme a ello, el educador social posee competencias transversales pertinentes para hacer uso de la DMT, además de ofrecer una visión socioeducativa y holística en su intervención, otorgando gran importancia al contexto donde se ubica el usuario.

5. DANZA MOVIMIENTO TERAPIA CON ADULTOS CON CONDUCTAS ADICTIVAS: UNA EXPERIENCIA

Siguiendo con el carácter social y educativo que posee la DMT, a continuación, se aporta una propuesta de intervención que utiliza la DMT en el ámbito de la inclusión social y educativa. La experiencia que aportamos pretende ser una ejemplificación de todas las posibilidades que tiene la danza en el ámbito social en sus distintos colectivos: conductas adictivas, ámbito penitenciario, menores, mujeres en riesgo de exclusión social, tercera edad...

5.1. Descripción de los participantes y valoración de necesidades

Los participantes de la experiencia son un grupo de 20 adultos de género masculino con edades comprendidas entre los 18 y 45 años con problemas de conducta adictiva tóxica y comportamental residentes en una comunidad terapéutica.

Entre las necesidades socioeducativas que presentan el colectivo destacamos las siguientes:

1. Baja autoestima, autoconcepto y autoimagen, que se concretan en:
 - Baja autoconfianza y bajas expectativas personales
 - Búsqueda constante de la aprobación ajena, hipersensibilidad a cómo les ven los demás y deseo de complacer
 - Baja autoaceptación
 - Comparación con los demás
 - Actitud perfeccionista y autocrítica destructiva
2. Falta de habilidades sociales y comunicación interpersonal positiva
 - Comunicación verbal: estilo comunicativo agresivo o pasivo y falta de asertividad
 - Comunicación no verbal: estilo agresivo, distante o desinteresado
 - Carencia o excesiva capacidad de empatía
 - Relaciones interpersonales tóxicas o no constructivas
3. Bajo nivel de cohesión grupal

5.2. Objetivos

Con la finalidad de definir la presente experiencia, se aporta una sesión socioeducativa de DMT. Teniendo en cuenta las anteriores necesidades, los objetivos a conseguir son:

1. Promover el desarrollo de una autoimagen y un autoconcepto positivos a través del cuerpo y el movimiento.

2. Favorecer el desarrollo de una buena autoestima y de la autoconfianza
3. Desarrollar relaciones interpersonales positivas y constructivas entre los usuarios
4. Aumentar el nivel de confianza y cohesión grupal

5.3. Metodología

La metodología a la que responde la presente propuesta de intervención socioeducativa está orientada hacia la acción y la participación activa de los usuarios. Ellos son los protagonistas de las sesiones, son elementos activos y creadores de las mismas. El aprendizaje se produce desde el proceso del participante.

5.4. Desarrollo

En primer lugar, se realizará un *Check in* en el que la intención es tomar conciencia del momento presente y del estado físico y emocional de los participantes. En este momento es importante ofrecer a los participantes el encuadre del taller. En segundo lugar, se llevarán a cabo una serie de dinámicas y, por último, se realizará el *Check out* o cierre con la intención de cerrar el proceso y compartir aprendizajes y reflexiones.

TÍTULO DE LA DINÁMICA	NOS PRESENTAMOS Y NOS RELACIONAMOS CON EL OTRO CON MOVIMIENTO
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la capacidad expresiva y creativa en los participantes • Familiarizarse con el cuerpo y con el movimiento corporal • Tomar conciencia de la autoimagen • Promover un proceso de autoaceptación • Encontrar al otro/a
DESARROLLO	Los participantes se colocarán en un círculo y deberán presentarse a los compañeros mediante un movimiento que les represente. Los demás repetirán dicho movimiento.
MATERIALES	Música Soporte para música Espacio diáfano
TEMPORALIZACIÓN	20 minutos

EVALUACIÓN	Implicación de los participantes en el taller Capacidad de escuchar e interactuar a través del movimiento con el compañero Capacidad de crear un movimiento personal representativo
RESPONSABLE	Educador/a social y danza movimiento terapeuta

TÍTULO DE LA DINÁMICA	ESCULTURAS GRUPALES
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarizarse con el cuerpo y con el movimiento corporal • Aumentar el nivel de confianza grupal • Potenciar la capacidad de liderazgo y la autoconfianza
DESARROLLO	Los participantes se colocarán en grupos de 3 ó 4 personas. De forma alterna uno liderará el ejercicio y actuará en calidad de escultor. Los demás actuarán en calidad de esculturas y se dejarán esculpir por el líder. Al finalizar su trabajo lo presentará a los demás escultores.
MATERIALES	Música Soporte para música Espacio diáfano
TEMPORALIZACIÓN	20 minutos
EVALUACIÓN	Implicación de los participantes en el taller Capacidad de liderar la actividad Capacidad de ser liderado Trabajo en equipo Relaciones interpersonales constructivas y positivas
RESPONSABLE	Educador/a social y danza movimiento terapeuta

TÍTULO DE LA DINÁMICA	GUÍA MI MOVIMIENTO
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarizarse con el cuerpo y con el movimiento corporal • Aumentar el nivel de confianza grupal • Potenciar la capacidad de liderazgo y la autoconfianza
DESARROLLO	En primer lugar, se pondrán por parejas. "A" tocará una parte del cuerpo con la que "B" realizará un movimiento. Seguidamente tocará otras partes del cuerpo para seguir generando movimientos en el cuerpo del otro. La intención es conseguir una serie de movimientos y expresiones corporales fluidas, marcadas por los toques en el cuerpo que le realiza un compañero a otro. En segundo lugar, siguiendo con la dinámica, todos juntos se colocarán formando dos líneas, unos enfrente de otros y dejarán un pasillo en el medio. Uno por uno los participantes cerraran los ojos e irán pasando y avanzado por el pasillo, dejándose guiar por los movimientos que generen los compañeros a través de los toques en su cuerpo.

MATERIALES	Tela para los ojos Música Soporte para música Espacio diáfano
TEMPORALIZACIÓN	40 minutos
EVALUACIÓN	Implicación de los participantes en el taller Capacidad de ser liderado Trabajo en equipo Relaciones interpersonales constructivas y positivas
RESPONSABLE	Educador/a social y danza movimiento terapeuta

TÍTULO DE LA DINÁMICA	RELAJACIÓN CORPORAL CON MOVIMIENTO
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de la autoimagen • Promover un proceso de autoaceptación • Favorecer un proceso de bienestar físico y emocional a través del cuerpo
DESARROLLO	La facilitadora dirigirá la dinámica a través de la palabra. La intención es que los participantes, de forma individual conecten consigo mismos y con su cuerpo para trabajar la relajación con las diferentes partes del cuerpo. Acostados, deberán fijarse en qué parte de su cuerpo se encuentra su respiración y moverse con ella. Así irán imaginando su respiración en diferentes partes del cuerpo y las moverán libremente. Poco a poco trataran de incorporarse, permaneciendo en el movimiento y en la relajación.
MATERIALES	Música Soporte para música Espacio diáfano esterillas
TEMPORALIZACIÓN	15 minutos
EVALUACIÓN	Toma de conciencia de la autoimagen por verbalizaciones Nivel de relajación conseguido
RESPONSABLE	Educador/a social y danza movimiento terapeuta

En relación al apartado de evaluación, es conveniente apuntar que en DMT existen dos propuestas concretas para evaluar las intervenciones: el “Laban Movement Analysis” (LMA) y el “Effort & Shape”. Ambos sistemas realizan un análisis del movimiento que efectúa el usuario. A partir de ello extraen posibles formulaciones sobre su temperamento y/o comportamiento. De acuerdo con Laban (1987) “cada fase del movimiento, cada pequeña transferencia del peso, cada solitario gesto de una parte del cuerpo, revela algún rasgo de nuestra vida interior” (citado en Ñeco, 2014, p. 45).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN: LAS LÍNEAS FUTURAS DE LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA

De acuerdo con Rodríguez y Dueso (2015) la DMT en España se encuentra en estado incipiente en comparación con otros países de América o Europa. La Asociación de Profesionales de la Danza Movimiento Terapia en España (ADMTE), tiene como objetivo establecer los criterios profesionales que garantizan la calidad de la DMT, así como favorecer la investigación científica de la misma. Solo de esta manera, ésta junto con otras terapias creativas, podría conseguir en nuestro país el reconocimiento que ya posee en otros países de nuestro entorno.

En suma, a nivel científico, la literatura existente es escasa y además proviene principalmente de fuentes con una orientación psicológico-clínica. Es necesario realizar publicaciones desde una perspectiva más socioeducativa que evidencien los beneficios de esta en el campo de lo social. Por otro lado, actualmente la formación oficial impartida sobre danza movimiento terapia, está limitada aproximadamente a unas cuatro universidades españolas, siendo necesaria una ampliación de la oferta educativa de la misma. Además, desde las formaciones del ámbito social tales como educación social, trabajo social y/o integración social entre otras, sería interesante introducir las terapias creativas y sus oportunidades de aplicación en el mismo.

Es evidente la necesidad que existe de reconocer e investigar en mayor medida la DMT, en nuestro caso desde la perspectiva educativa y/o social en los diferentes colectivos sociales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2004). *Libro blanco. Título de grado en pedagogía y educación social*. Documento disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150392/libro-blanco_pedagogia1_0305.pdf
- Armeniox, L.F. (1999). *Dance movement therapy: a unique career opportunity*. Tesis doctoral leída en University of North Carolina Greensboro. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425393.pdf>
- Barnet, S., Pérez, S., Arbonés, M., y Guerra, M. (2015). La danza en personas con discapacidad intelectual. Revisión sistemática e identificación de los ele-

- mentos necesarios para evaluar cambios de movimiento. *AusArt Journal for Research in Art*, 1, 213-227.
- Cruz, P. C. (2014). Creativity and Emotional Intelligence. (How to develop emotional competence, in Preschool, through linguistic expression and body language). *Historia y comunicación social*, 19, 107-118. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44944
- De la Cruz, M.A. (2002). *El problema cuerpo-mente: distintos planteamientos*. Documento disponible en: <http://platea.pntic.mec.es/~macruz/mente/cuerpo-mente2.htm>
- Domínguez, C. L., & Castillo, E. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 17(1), 73-80.
- Dörries, G. (2009). *Efectos de un programa de danza y movimiento terapia sobre el desarrollo motor y psicológico de un grupo de niños costarricenses en edad escolar con síndrome de Asperger*. Tesis doctoral leída en Heredia. Disponible <http://www.maestriasalud.una.ac.cr/documents/EfectosdeunProgramadeDanzayMovimientoTerapiasobrelDesarrolloMotoryPsicologicodeunGrupodeNin.pdf>
- Dueso, E., & Rodríguez, R. M. (2015). Consideraciones alrededor de la Danza Movimiento Terapia y sus aplicaciones en el ámbito social, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 127-137. Doi: https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51687
- Fernández, A. y Taccone, V. (2012). La danza movimiento terapia como estrategia de inclusión, integración, de desarrollo social, personal y creativo en el sistema escolar. Comunicación presentada en el: VII jornadas de sociología de la UNLP. Días 5,6 y 7 de diciembre, La Plata. Documento electrónico: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31464/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Goleman (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos
- González, P. L., & González-Martí, I. (2017). Efectos de la biodanza sobre la afectividad y espontaneidad en niños. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (416), 63-77.
- Guadiana, L. (2003). Las artes expresivas centradas en la persona: un sendero alternativo en la orientación y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-11.
- Karkou, V., Aithal, S., Zubala, A. y Meekums, B. (2019). *Effectiveness of dance movement therapy in the treatment of adults with depression: A systematic review with meta-analyses*. *Frontiers in Psychology* 10, 936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00936>
- Koch, S., Kunz, T., Lykou, S., y Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy* 41 (1), 46-64. DOI: 10.1016/j.aip.2013.10.004
- Lee, T.-C., Chiang, C.-H., y Chu, C.-L. (2019). Body image promotion program with a creative movement approach for female college students in Taiwan.

- Mental Health and prevention* (13), 107-112. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2019.01.004>
- Meekums, B., Karkou, V., Nelson, E.A. (2015) Dance movement therapy for depression (Review) Cochrane Database of Systematic Reviews.2015, 2. Art. No.: CD009895. Recuperado en Abril de 2017 de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD009895.pub2/pdf>
- Ñeco, L. (2014). Programa de optimización del movimiento (pro-m): compañía Cienfuegos danza. Tesis doctoral leída en Universidad de Valencia. Disponible en: http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34760/TESIS_Leticia_%C3%91eco_Morote.pdf?sequence=1
- Ñeco, L. (2014). *Programa de optimización del movimiento (pro-m): compañía Cienfuegos danza*. Tesis doctoral leída en Universidad de Valencia. Disponible en: http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34760/TESIS_Leticia_%C3%91eco_Morote.pdf?sequence=1
- Panhofer (2013). *El cuerpo en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa
- Rodríguez Jiménez, R.M. (2009). Uniendo arte y ciencia a través de la danza movimiento terapia. *Danzararte*, 7, 1-14.
- Washton, A.M. y Boundy, D. (2005). *Querer no es poder. Cómo comprender y superar las adicciones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Wengrower, H. y Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza. El arte y la ciencia de la danza movimiento terapia*. Barcelona: Gedisa.

¡LUCES, CÁMARA Y EDUC-ACCIÓN!

Irene Verde Peleato¹
Laura Candel Artal²

1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, se justifica la presencia todavía vigente del cine en el ecosistema de la cultura audiovisual actual. A continuación, se hace un breve recorrido por la historia del cine desde sus inicios hasta la actualidad para entender la evolución del mismo. Acto seguido, se aborda la aplicación pedagógica del cine desde sus humildes comienzos y se reivindica su presencia como recurso educativo para las y los educadores sea cuál sea su ámbito de trabajo. El apartado siguiente de este capítulo, explica qué se entiende por cine social y ofrece algunas iniciativas que se están llevando a cabo en nuestro contexto nacional. Por último, se presentan en el apartado final, algunas películas relativamente recientes interesantes para trabajar en el aula de educación social aportando propuestas didácticas concretas.

2. ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL

En el momento en el que ya casi todos andamos con una cámara en el bolsillo 24 horas al día, la alfabetización literaria queda incompleta si no va acompañada por la alfabetización audiovisual y digital. La mayor parte de los relatos, historias y mensajes con los que se construye el sentido de las experiencias vividas navegan hoy por el lenguaje audiovisual. A pesar de las innovaciones, el cine, como gran repertorio de historias y personajes, sigue siendo clave para entrar en ese lenguaje/universo y aprender a leer esa parte de la realidad. La comprensión y el dominio de la experiencia del cine —lenguaje,

¹ Universitat de València; Dept Teoría de la Educació, Irene.verde@uv.es

² Universitat de València; Dept Teoría de la Educació, laura.candel@uv.es

práctica artística y enciclopedia de situaciones, acciones, sentimientos y pasiones— es necesaria para formar la inteligencia visual, emocional y social (Vaccaro y Valero, 2012) y evitar el analfabetismo mediático que es el analfabetismo de nuestros tiempos (Rodríguez Terceño, 2014).

Cada vez más es la población de todo el mundo que se comunica, vive e incluso crea en el formato audiovisual. Las nuevas generaciones han nacido con el cine bajo el brazo por lo que se puede afirmar que este medio audiovisual favorece la labor de las y los educadores y justifica su uso en la intervención pedagógica ya que el cine contribuye de forma constante a la formación de la persona. El cine es un instrumento imprescindible para analizar la vida humana y sus aptitudes morales básicas. Desde sus orígenes, el cine ha tenido una vocación didáctica y moralizante además de una función lúdica. Inicialmente, no solamente los directores así lo entendieron, sino que numerosos colectivos fundaron productoras y salas de proyección para exponer sus puntos de vista a través del cine. Contrariamente a lo que se pueda pensar, todavía hoy puede utilizarse el cine como recurso para afrontar el desafío de educar en un momento en que cualquier avance tecnológico o científico queda obsoleto rápidamente.

Si bien el cine ha venido demostrando, desde su origen, un indiscutible valor como apoyo para impartir mejor otras disciplinas en el contexto de la educación formal (Rodríguez Terceño, 2014), tal vez no se está aprovechando del mejor modo los beneficios educativos de utilizarlo como recurso para cualquier ámbito de la educación no formal. Aidelmann y Colell, (2018), recomiendan la exploración pedagógica del cine en este sentido ya que su inclusión en los programas curriculares y extracurriculares permite un acceso más democrático al arte y la expansión de horizontes culturales, conduciendo a mejores niveles de capacidad crítica y estética.

La educación tiene la obligación de adaptarse a los canales transmisores de cada tiempo, y en un siglo en el que el lenguaje es más que nunca audiovisual, las escuelas y también otras instituciones educativas no formales deben también enseñar a leer, comprender, y expresar ese mismo lenguaje y para enseñarlo no queda otra que practicarlo y formar en su buen uso. Así pues, reivindicamos la tarea en la que el cine, además de disfrute, se torne también en instrumento pedagógico de aprendizaje para la vida (Úcar, Cortada y Pereira, 2003). El cine es un arte que autoriza múltiples formas de represen-

tar e interpretar la realidad (Alves, Melaré y do Céu, 2019) y, además, posee la capacidad para impresionar, comunicar, conmover e influir en las personas. Competencias para la vida tales como la reflexión, comunicación y diálogo, se despiertan y enriquecen a través del cine más allá de que sea un recurso lúdico de disfrute. El cine es un arte privilegiado que permite descubrir el mundo; viajar por lugares, culturas y épocas diversas; reflexionar sobre la Historia y las historias; conocer otras lenguas; compartir las emociones y emocionarse desde la empatía.

3. ORÍGENES DEL CINE, EL SÉPTIMO ARTE

3.1. Los inicios del cine

El cine se remonta a poco más de cien años (Gubern, 1995). Louis y Auguste Lumière, un 28 de diciembre de 1895, en el salón Indien del Gran Café de París, ubicado en el número 14 del *Boulevard des Capucines*, realizaron la primera proyección pública de cine (Vaccaro y Valero, 2011). Una proyección que consistió en una serie de imágenes documentales de tanta realidad para la época que las personas asistentes reaccionaron con pánico al ver que un tren se abalanzaba sobre ellas en la sala.

El cine, en sus orígenes, era considerado una atracción menor. Las sesiones de proyección, habitualmente cortas, iban acompañadas de música en vivo por un piano. Las exhibiciones se proyectaban en barracas de feria destartaladas y con pocas condiciones higiénicas (Zubiatur, 2008).

Un paso importante en la transformación del cine se dio a comienzos del siglo XX la introducción de los efectos especiales de la mano del ilusionista francés Georges Méliès. La incorporación de los conocimientos y habilidades en aplicar trucos de magia de Méliès dotaron al cine de grandes posibilidades para lograr emocionar (Marion y Jeunet, 1995). Tal es el caso de la película *El viaje a la Luna* (1902) en la que los objetos aparecían y desaparecían.

Ya antes de la I Guerra Mundial se empezó a intuir las muchas posibilidades del cine como espectáculo y recurso para el ocio. Se realizaron las primeras adaptaciones de novelas y obras de teatro en Fran-

cia de la mano de la corriente del *Film d'Art*. Al mismo tiempo, en Italia se pusieron de moda las películas históricas. El impacto social que tuvo el cine en Estados Unidos vino determinado por la cantidad de personas migrantes que llegaban al país y que no hablaban ni comprendían la lengua inglesa. El cine mudo se convirtió en el ocio para las clases más vulnerables ya que el teatro, la prensa y la literatura quedaban vedados por la no competencia lingüística en inglés (Vaccaro y Valero, 2011). En una guerra de patentes y viendo en enorme negocio en juego que suponía el cinematógrafo, los productores independientes emigraron de Nueva York a Hollywood, encontrando en el estado californiano las condiciones climáticas y geográficas ideales para rodar o incluso para huir por la frontera mexicana en caso de ser perseguidos por la justicia. Así nació la “meca del cine”. Se fundaron los primeros estudios, Universal, Paramount, Fox, Warner Bros y Metro-Goldwyn-Mayer que llegaron a convertirse en fábricas de sueños. El control de los estudios cinematográficos lo llevaron los magnates (*movie moguls*) quienes veían en el cine una fuente de hacer dinero más que un arte con proyección social. De este momento es la película *The birth of a Nation* (1915) que marcó un momento importante en la historia del cine.

3.2. La industria del cine tras la I Guerra Mundial

Al finalizar la I Guerra Mundial, la industria de cine francesa, que había dominado hasta la fecha, entró en declive dando predominio a la norteamericana. Charles Chaplin y Mary Pickford y Rodolfo Valentino o las actrices Theda Bara y Clara Bow se convirtieron en dos rostros indispensables y favoritos de las pantallas de cine de la época. Apareció en 1912 la primera revista para fans del cine *Photoplay*. En 1914 dio comienzo la primera serie *The Perils of Pauline* de 20 episodios y probablemente una de las más famosas del momento.

La década de los años veinte en Europa fue muy fructífera en cine. En Alemania, el séptimo arte se vio estimulado por el Expresionismo en la pintura y el teatro y por las teorías del diseño de la Bauhaus lo que dio pie a extrañas escenografías expresionistas para fantasías como las películas *El gabinete del Dr. Caligari* de Robert Wiene (1919), *Nosferatu, el vampiro* de F.W.Murnau (1922) y la gran película *Metrópolis* de Fritz Lang (1926). Alemania aportó al cine de ese período

aspectos interesantes como la luz atmosférica, el sentido del decorado y la cámara en movimiento que ayudó en estudios psicológicos y políticos. En este período, los cineastas de la Unión Soviética, desde una aproximación totalmente diferente, innovaron recurriendo a las películas para instruir a las masas en los objetivos políticos y sociales del nuevo gobierno comunista tras el derrocamiento de los zares. El cine soviético utilizó el montaje, en el que se apoyaban metáforas visuales, para crear emoción y riqueza de texturas, y, finalmente, para presentar actitudes ideológicas. *El Acorazado Potemkin* del soviético Serguéi M. Eisenstein (1925), considerada como una de las mejores de la *historia del cine* tuvo impacto en todo el mundo. En cuanto al cine francés de los años veinte del siglo XX, se vio atraído por los métodos y las teorías de la pintura moderna. Así pues, bajo la influencia del surrealismo y el dadaísmo, los cineastas franceses, Marcel Duchamp, René Clair, Fernand Leger o el gran maestro Jean Renoir, empezaron a experimentar con la posibilidad de concretar percepciones abstractas o sueños en un mundo visual. Estos directores hicieron películas antirracionales, no comerciales y que sirvieron para establecer la tradición de las vanguardias en la cinematografía (Gubern, 1995).

Las películas de Hollywood en los años veinte se vieron rodeadas de escándalos. Los ataques contra la inmoralidad en las películas se intensificaron durante esta década, incitados por las implicaciones de las prácticas sexuales de las grandes estrellas de cine tanto dentro como fuera de la pantalla. Para el cine de Hollywood fue también el gran momento de la comedia. Son películas emblemáticas de la época algunas de Charles Chaplin como *El inmigrante* (1917), *El chico* (1920) o *La quimera del oro* (1925), *El novato* de Harold Lloyd o *El navegante* (1924) de Buster Keaton. Son muchas las cuantiosas obras maestras de esta década pero quizás recordar tres emblemáticas: *Los diez mandamientos* (1923) de Cecil B. De Mille; *El caballo de hierro* (1924) de John Ford que se erige en ser el primer western; y *El gran desfile* (1925) de King Vidor.

En los años treinta del siglo XX el cine cobra un gran giro con la llegada del sonido (Gubern, 1995). En la película *El cantor de jazz* de Alan Crosland (1927), el protagonista canta y, a continuación, para sorpresa del público, suelta varias líneas de diálogo. Al cabo de un año, se extinguía el cine mudo. Esta década dorada se denominó la

era de los *talkies* o películas habladas. La primera película totalmente sonora fue *Luces de Nueva York* de Bryan Foy que se estrenó en 1928. La llegada del sonido al cine conllevó nuevas inversiones y un mayor control por parte de los bancos. Tres géneros florecieron en esta época: cine musical con estrellas como Fred Astaire y Ginger Rogers; cine de gánsters a raíz de la situación socioeconómica posterior a La Gran Depresión de 1929; y, comedias disparatadas. Fue un momento de grandes cambios en la dirección, producción, edición y guion que iban en sintonía con el código Hays, el código de producción cinematográfico que decidía lo que era moralmente aceptable. En esta depuración, directoras, directores, actrices y actores del cine mudo perdieron progresivamente sus puestos, y muchos otros fracasaron en la transición y desaparecieron. La creciente presencia masculina en los puestos de dirección y producción en el cine impidió que la mujer ascendiese a los puestos de poder y, consiguientemente, se dio un proceso de masculinización del sistema de estudios que regiría la industria filmica de Hollywood hasta la década de los años setenta.

El cine europeo no supo adaptarse tecnológicamente al sonido. Alfred Hitchcock, el rey del suspense, se vio obligado, como otros tantos compatriotas, a emigrar a Hollywood y el régimen estalinista en la Unión Soviética se cobró sus primeras víctimas artísticas. Alemania sin embargo, se ajustó plenamente al sonido y se erigió como la auténtica competidora de la industria norteamericana. La máxima representante del cine alemán de este momento fue una mujer Leni Riefenstahl cuyos documentales: *El triunfo de la voluntad* (1934) y *Olimpiada* (1936) a pesar de ser cintas propagandísticas del régimen de Hitler mostraron ser excelentes. El cine francés de los años treinta fue la alternativa valiente y comprometida al cine hollywoodense. Películas como *La gran ilusión* (1937) y *La regla del juego* (1939) de Renoir; *Muelle de las sombras* (1938) de Marcel Carné; y, *Marius* (1931) de Marcel Pagnol adaptada al cine por el director Alexander Korda son referentes en la historia del cine europeo.

3.3. Cine tras la II Guerra Mundial

La gran contienda mundial supuso la paralización del cine en Europa mientras que en Estados Unidos, hubo un auge del cine bélico.

Los directores más brillantes del momento, Frank Capra, John Ford y William Wyler, se dedicaron a rodar documentales de contenido propagandístico. Son filmes de ese momento *Bataan* de Tay Garnett (1943) y *Objetivo: Birmania* de Raoul Walsh (1944). Coincide en la época la aparición de uno de los genios del séptimo arte, Orson Welles. Su película *Ciudadano Kane* (1941) ha sido reconocida como la mejor película de la historia. Un hecho significativo es que las salas de cine norteamericanas dejaron de llenarse dando lugar a grandes pérdidas de dinero. Las tres principales causas de esta crisis fueron: la llamada “caza de brujas” por una ola de ultraconservadurismo que vigilaba estrechamente a guionistas y actores más progresistas por mostrar simpatías al gran enemigo de Estados Unidos en los años cincuenta, el comunismo. También, el hecho de que en 1948 La Corte Suprema de Estados Unidos decretó el fin de la industria monopolística de los estudios lo que hizo que buen número de productoras perdieran sus cadenas de cine. El factor más agravante de esta crisis fue la aparición de la televisión que se convirtió en alternativa de ocio al cine provocando entre 1947 y 1963 descenso en el número de espectadores de las salas.

Dorothy Arzner dirigió *El valor es lo primero* (1943), drama bélico claro ejemplo de colaboración de la industria fílmica con la ideología nacionalista y antifascista. Arzner ofrece una visión positiva de la mujer que quiere formar parte del espacio público y de su rol vital en la guerra, no solo como mujer que sustituye al hombre en el espacio laboral, sino como sujeto que arriesga su vida en el campo de batalla. Asimismo, la subversión de elementos y fórmulas clásicas del cine bélico y de espionaje de esta época, donde se reafirma el heroísmo del hombre y la subordinación de la mujer aliada, permite que sea la mujer la verdadera heroína de la guerra que sobrevive a todos los peligros. Hubo que esperar a que apareciese la siguiente directora, Ida Lupino, quien comenzó su carrera como cineasta con su primer largometraje *Not Wanted* (1949). El aspecto más interesante de su carrera artística como mujer *noire* es su alejamiento de los roles arquetípicos de la mujer fatal glamurosa y su interés por representar personajes femeninos complejos y maduros. Arzner y Lupino fueron las únicas mujeres directoras de la *época dorada* del cine de Hollywood que sobrevivieron como profesionales en un espacio dominado por hombres y en un sistema dominado por los estudios cinematográficos que reforzaban una cultura sexista. Ambas

desarrollaron una trayectoria fílmica que mostraba las realidades y problemáticas sociales de su época.

El abandono del público a las salas de cine norteamericanas provocó iniciativas encaminadas a recuperar su espectacularidad. Así surgieron formatos de pantalla como el cinerama, el cinemascope y el cine en tres dimensiones que se ha ido perfeccionando hasta la actualidad. Cobraron auge los musicales con Gene Kelly como gran protagonista y con la utilización de la fotografía en color. *Cantando bajo la lluvia* (1952) es quizás uno de los filmes más representativos de este género y de la época. Hay también una vertiente de cine más intelectual y comprometido con directores como Fred Zinnemann y su *Solo ante el peligro* (1952) y Elia Kazan y *La ley del silencio* (1954).

Al mismo tiempo, en la década de los cincuenta, en Europa, surge el neorrealismo. Movimiento trascendental en la historia del cine y, sobre todo, del cine vinculado a la etiqueta de “social”. Los directores bajaron sus cámaras a las calles y comenzaron a rodar la cotidianidad de las gentes, sus sueños, sus aspiraciones y sus problemas. Se trataba de un cine muy cercano al documental, muy directo, en escenarios o decorados naturales, contando con actores no profesionales entremezclados con otros que sí lo eran, presupuestos muy bajos de producción, un uso intenso de la luz natural en los rodajes y una temática social muy cercana a la vida diaria de la depauperada clase trabajadora. Es el gran momento de directores —muchos italianos— como Vittorio de Sica y su película *Ladrón de bicicletas* (1948) que relata como Antonio, un obrero en paro en la Roma de la posguerra, consigue un sencillo trabajo pegando carteles a condición de que posea una bicicleta. A duras penas, consigue comprarse una, pero en su primer día de trabajo se la roban; Roberto Rosellini y *Roma, ciudad abierta* (1945) rodada durante los últimos días de la ocupación nazi de la capital italiana; Luchino Visconti y *La tierra tiembla* (1948) que narra la historia de la lucha de un pescador y su familia para liberarse de la explotación de los mayoristas de la pesca; Federico Fellini y *Los inútiles* (1953); El sueco Ingmar Bergman y su filme *El séptimo sello* (1956); y los directores españoles Luis García Berlanga ¡Bienvenido Mr. Marshall! (1952) y Juan Antonio Bardem *Muerte de un ciclista* (1955).

Esta década supuso también el descubrimiento de nuevas cinematografías, en concreto las de Japón y la India. Cines que aportaban

una nueva mirada desde un planteamiento fresco, clásico y, al mismo tiempo, valiente. Del cine japonés destacar al gran maestro Akira Kurosawa y su filme *Rashomon* (1950); en la India, Satyajit Ray y su conmovedora *Trilogía de Apu* (1955-1960), tres filmes que describen la infancia, la educación y la posterior madurez de un joven bengalí a principios del siglo XX, hijo de una familia muy humilde pero de gran casta.

3.4. De las nuevas olas de los sesenta al cine actual

El cine de los años sesenta vivió a nivel internacional una gran revolución en consonancia con el contexto histórico: Guerra de Vietnam, auge del feminismo, luchas en el llamado “Tercer Mundo”, etc. Así pues, Hollywood se contagió de Europa y comenzó a hacer más cine más real basado en las historias cotidianas de las personas.

En Europa, los intelectuales de la década de los sesenta, decidieron tomar las riendas del cine para expresar sus anhelos. Casi cada país tuvo su propia nueva ola de cine. El Nuevo Cine Español, El *Free Cinema* en Gran Bretaña, El *Nuovo Cinema* en Italia. Incluso en el Este de Europa se vivió este fenómeno con el llamado “Cine del Deshielo” liderado por directores como Grigory Kozintsev, Milos Forman y Roman Polanski. Es en Francia donde cobró más fuerza esta nueva ola, *La Nouvelle Vague*. Un grupo de escritores y críticos de la revista *Cahiers du Cinéma* decidió renovar el cine, primero desde la crítica, y, después, situándose tras la cámara. Directores como Eric Rohmer, Claude Chabrol, Alain Resnais, Louis Malle, Jean-Luc Godard y François Truffaut siguen siendo referentes en la actualidad para nuevos jóvenes directores.

El público hollywoodiense regresó a las salas ávido de nuevas ideas encabezado por un cine progresista liderado por Robert Altman. Películas con grandes efectos especiales que terminaban en un clímax de catástrofe como: *El coloso en llamas* (1970), *La aventura del Poseidón* (1972) o *Terremoto* (1974). Esta década supuso el nacimiento de cuatro grandes cineastas: Francis Ford Coppola, Martin Scorsese, Steven Spielberg y Woody Allen y grandes actores y actrices como Robert de Niro, Al Pacino, Dustin Hoffman, Meryl Streep y Jack Nicholson.

En la nación alemana, jóvenes cineastas como Werner Herzog o el gran Wim Wenders adoptaron un fuerte compromiso con su época y el pasado de su nación tal es el caso de la película de este último director *Verano en la ciudad* (1970) que trata de un hombre que sale de la cárcel y empieza a viajar sin meta. En España, rodaría una de sus últimas películas el gran maestro del cine Luis Buñuel, *Tristana* (1970). En la película se aborda el tema de la emancipación de la mujer en la sociedad española de finales del siglo XIX. El director profundiza en el mundo conflictivo físico y emocional de una mujer que no quiere ser ni amante ni esposa. Buñuel pasó el testigo a otro grande, Carlos Saura quien dirigió el filme *Cría Cuervos* (1976).

En los años ochenta del siglo XX, apareció otro gran rival del cine y aliado de la televisión: las cintas de vídeo. La apertura de los video-clubs en esta década supuso un gran cambio social en cuanto al ocio. Se pasó de acudir a la sala al cine a quedarse en casa para ver cine. Cambio que, en la actualidad, ha dado paso a otro enemigo de las salas de cine, Internet. El cine norteamericano fue el gran dominador del panorama mundial en esos años. Fue el período de películas taquilleras que aunaban buen cine con entretenimiento. Directores como Steven Spielberg o actores que se pasaban a la dirección con gran éxito: Robert Redford y *Gente corriente* (1980), Paul Newman con *El zoo de cristal* (1987), Clint Eastwood y su gran película *Bird* (1988). Aparecen en el panorama internacional nuevas figuras del cine como el director español Pedro Almodóvar, Ridley Scott en Gran Bretaña, Peter Weir y *Gallipoli* (1981) en Australia o el chino Zhang Yimou con su *Sorgo rojo* (1987) que abrió al mundo la China posmaoísta.

Las últimas décadas han sido muy similares a la década de los ochenta. Francia ha sido el único país que ha logrado batirse con éxito al gigante norteamericano. El resto de países europeos se han visto sacudidos por Hollywood y por la industria televisiva americana – casi inseparable de la cinematográfica— y les cuesta navegar contra corriente ya que los directores europeos como Danny Boyle y *Trainspotting* (1996) en Gran Bretaña, Alejandro Amenábar con películas de temática comprometida como el derecho a la eutanasia que queda plasmada en *Mar adentro* (2004) en España, Jean-Pierre Jeunet y *Amélie* (2001) en Francia entre otros siguen más preocupados por el reflejo de la realidad que por el espectáculo.

Es en Asia donde quizás se esté haciendo en la actualidad un cine diferente e innovador que domina los festivales internacionales y asombra al público aficionado. Destacan nombres de directores como Wong Kar-Wai con *Deseando amar* (2000), Park Chan-Wook *Old Boy* (2003) o Johnnie To con *Election* (2005).

No cabe duda que el reto que debe afrontar el cine es el de las nuevas tecnologías. La era digital llegó al cine hace algunos años pero aún falta por darse un cambio profundo en la manera de consumir películas. Actualmente, Internet y los programas p2p permiten bajarse infinidad de películas, documentales y series de televisión con tan solo un clic lo que supone una ventaja para los espectadores pero un gran peligro para la industria del cine (Vaccaro y Valero, 2012).

4. APLICACIÓN PEDAGÓGICA DEL CINE: MARCO DE REFERENCIA

Desde el punto de vista educativo en su sentido más amplio, se asume el cine como fuente relevante para desarrollar capacidades críticas, estéticas y creativas, además de contribuir a la adquisición de conocimientos y competencias curriculares y vitales. Más allá de estas virtudes, bajo un prisma social, el cine contribuye a la discusión de perspectivas, ideales y comportamientos, alimentando la pertenencia o la diferenciación entre individuos, grupos y comunidades. Mondzain, (2015), afirma que el cine se muestra como un actor y agente ineludible en las negociaciones entre la persona y su mundo. El cine permite “diálogos, expresiones y experimentaciones de la realidad que alimentan el progreso, el cambio y la reflexión sobre quién somos, de dónde venimos y para dónde vamos” (Alves, Melaré y do Céu, 2019. p. 2). Las experiencias previas del cine con uso pedagógico nos pueden ayudar a ubicar el recorrido del mismo hasta la actualidad.

4.1. Experiencias iniciales en Europa

Las primeras aplicaciones pedagógicas del cine se remontan a 1908 y a la Escuela Normal de Bruselas (Bélgica). Alexis Sluys organizó la primera sesión didáctica ante una sala llena de público, proyectando películas sobre Egipto y la aviación que fueron comentadas

por dos docentes expertos en el tema. Posteriormente, 1913, en un cine de la localidad alpina de *La Chaux-de-Fonds* se celebró una sesión de cinematografía para escolares en la que participaron consecutivamente un total de casi 4000 niños, divididos en diferentes grupos. Los responsables de la experiencia pusieron un especial cuidado en la selección de las películas atendiendo a criterios pedagógicos para atender al público infantil. Previamente se habían realizado ya algunas iniciativas similares en Alemania y en Estados Unidos y en Londres, la población escolar asistía con regularidad a representaciones cinematográficas a principios del siglo XX (Pozo, 1997).

Las experiencias de cine educativo llevadas a cabo a nivel mundial en las tres primeras décadas del siglo XX pueden clasificarse en tres categorías. La primera, rudimentaria pero la más extendida por ser más económica y muy conveniente para los empresarios cinematográficos, era la organización de sesiones especiales para niñas y niños en cines públicos. Modalidad poco didáctica ya que los maestros no podían seleccionar las películas, ni integrarlas en sus propios programas de enseñanza, ni preparar explicaciones complementarias. Además, en muchas ocasiones, la idoneidad de las películas escogidas dejaba mucho que desear. El segundo procedimiento consistía en el agrupamiento de escuelas de una localidad para compartir *séances* o pases comunes. Esta modalidad no era fácil de llevar a cabo por las distancias que los niños y sus maestros se veían obligados a recorrer y por la complicación de adaptar unas mismas películas a los programas de los diferentes clases, cursos y escuelas. Finalmente, la tercera propuesta consistía en la organización de sesiones cinematográficas en la escuela. Sin duda, ésta era la más acertada y eficaz de las modalidades, pues permitía a cada docente elegir las películas más adecuadas a su grupo de discípulos y a los contenidos impartidos. Resultó ser el procedimiento menos extendido, por razones espaciales y económicas ya que se requería, además de un aparato para proyectar, una sala bastante amplia a lo que se sumaba que las primeras películas tenían unos precios muy elevados y, por lo tanto, gozaron de una vida efímera.

A pesar de las dificultades, el cine educativo no dejó de extenderse especialmente en Alemania, Austria, Italia, Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Rusia. En 1928 el gobierno italiano creó el *Instituto Internacional del Cine Educativo en Roma*, bajo el patrocinio de la

Sociedad de Naciones y con un órgano oficial de expresión que era la Revista Internacional del cine educativo, que llegó a publicarse en cinco idiomas desde 1929. Entre los responsables de dicho Instituto apenas había como representante pedagógica la poetisa Gabriela Mistral, carencia que, probablemente, influyó en la corta vida de la institución. Conviene destacar como grandes logros la elaboración de un convenio internacional para facilitar la libre circulación de las películas educativas, la colaboración con la Sociedad de Naciones para la elaboración de películas que dieran a conocer los fines y funcionamiento de este organismo, y la organización del Congreso Internacional del cine educativo e instructivo en el año 1934. Curiosamente, entre las conclusiones de este Congreso, se subrayó el valor del cine mudo, acompañado de la palabra del docente, como procedimiento instructivo ideal.

4.2. El cine llega a España

El 15 de mayo de 1896 se inaugura en Madrid de manera exitosa la primera sala de cine. La llegada del cine supuso en nuestro territorio la posibilidad para las clases humildes de visualizar a un precio asequible, a través de las películas, fenómenos de la naturaleza, paisajes y lugares remotos que nunca imaginaron llegar a conocer (Martínez, 1992).

Los pedagogos no pasaron por alto el enorme valor educativo del cinematógrafo. Vieron en el invento muchas posibilidades para motivar al alumnado, especialmente por su carácter intuitivo y realista y por la inmensa variedad de aplicaciones que ofrecía (Pozo, 1997). Del mismo modo, apuntaron el peligro potencial que suponía para el desarrollo infantil la contemplación indiscriminada de películas, sin control ni tutelaje por parte de las personas adultas.

La introducción del cine en la educación escolar planteó desde el inicio problemas económicos y organizativos ya que los aparatos de proyecciones eran caros y se requería una sala especial para poder utilizarlos. Eran muy pocos los centros educativos españoles que poseían salas para proyectar películas a principios del siglo XX. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes apostó por el cine y dispuso, en 1911, el fomento de la creación de Sociedades particulares encargadas de regalar a las escuelas públicas aparatos y proyec-

nes instructivas. Se estimuló también el entusiasmo de las Diputaciones provinciales y Ayuntamientos para adquirir cinematógrafos escolares con sus presupuestos; y se encargó a los colegios privados que hicieran propaganda del referido medio docente y suscitaran suscripciones entre los padres de las y los estudiantes con el mismo objetivo. A las Delegaciones Regias se les sugirió que organizaran sesiones instructivas cinematográficas utilizando para ello los cines públicos dispuestos a prestar locales, aparatos y películas. En estos actos participarían niños de los centros oficiales, adultos y alumnado de la extensión universitaria. De este modo, el cine se configuró, casi desde el inicio, como un poderoso medio de educación de masas, sobre el cual debía recaer la acción intencional del Estado o de los organismos del poder institucional, para reconducir sus posibilidades educativas hacia el desarrollo de la cultura popular que, en último término, contribuiría al engrandecimiento nacional.

En 1912, varias organizaciones vinculadas a la iglesia católica se reunieron para intercambiar experiencias sobre la aplicación del cine a la catequesis llegando a ofrecer algunas lecciones prácticas del cine como recurso didáctico en las Escuelas Pías de la Hortaleza. En 1913, se creó una Junta especial asesora ante la que debían presentarse todos los títulos y temas de las películas, con el fin de suprimir las de “tendencias perniciosas” para los niños. Ese mismo año, se estipuló que en los pases específicamente infantiles sólo podían exhibirse películas de carácter instructivo y educativo tales como escenas de viajes o representaciones históricas, lo cierto y verdad es que los empresarios, más que una finalidad pedagógica, lo que pretendían era atraer e interesar a los más pequeños en ese nuevo invento de las imágenes animadas, para que, posteriormente, acudieran con sus familias a las sesiones vespertinas y nocturnas de pago. “La mayoría de los films que se exhibían tenía poco de instructivo y mucho de una espectacularidad sabiamente dosificada para impresionar convenientemente las mentes infantiles” (Pozo, 1997, p. 64). En 1914, se instaló un cinematógrafo en el Hospicio de la capital. En estos años iniciales, solo de vez en cuando, los empresarios de las primeras salas de cine organizaban alguna sesión especial para las y escolares de las escuelas públicas o enviaban entradas a los centros para que se repartiesen entre el alumnado.

Las primeras críticas al cinematógrafo llegan de la mano de un grupo de docentes que llamaron la atención sobre una película consiguiendo su retirada de las salas cinematográficas. Igualmente, Virgilio Hueso, director del Grupo escolar “La Florida” denunció el desmayo de varias alumnas durante la proyección de *Atila* ante los detalles terroríficos que aparecían en la pantalla. Acusó a la Delegación Regia madrileña por su falta de cuidado a la hora de aceptar películas sin conocer la temática de las películas que el alumnado iba a presenciar. De esta manera, se empieza a abordar el tema de los peligros que podía entrañar, para los niños, el visionado de películas no adecuadas a su edad. Las peligrosas influencias de las películas exhibidas en las salas comerciales sobre la formación moral de los jóvenes fueron denunciadas tanto por docentes de mentalidad progresista como por los más tradicionales sectores eclesiásticos. El mismo Virgilio Hueso expuso el gran riesgo que iba a suponer el cinematógrafo en el futuro, al estimular la imaginación infantil con escenas violentas, que luego se reproducirían en los juegos. La normativa española sobre admisión de niños a las representaciones cinematográficas era mucho más laxa que la de la mayoría de los países europeos. Solo se prohibía la asistencia de los menores de diez años a las sesiones nocturnas si no iban acompañados por una persona adulta.

Se endurecieron considerablemente las ordenanzas sobre censura cinematográfica, aparentemente con una finalidad de protección a la infancia, aunque más probablemente por razones políticas e ideológicas. Las películas se prohibían o censuraban por cuestiones de moralidad, o si contenían ofensas para el Estado, el Ejército, los poderes constituidos, la Iglesia, otras religiones toleradas o determinados países extranjeros. En los años 1929-1930 fueron rechazados films considerados como “comunistas”, que hacían burla de determinados caracteres españoles o que exhibían muy vívidamente los órganos sexuales en aras de un malentendido afán didáctico.

Para tratar de encauzar y potenciar las finalidades educativas del cinematógrafo, y para estimular su aplicación específica en el ámbito escolar, se promulgó la Real Orden de 11 de abril de 1918. En la que se defendía su valor como instrumento didáctico o recurso al servicio de las materias del *curriculum* elemental, dentro de la escuela. Para seguir el ejemplo de otras naciones europeas se nombró una Comisión encargada de implantar el uso del cinematógrafo en la en-

señanza primaria y de estudiar su valor pedagógico. En la primera reunión que mantuvieron, decidieron organizar en Madrid algunas exhibiciones a modo de ensayo, adquiriendo películas adecuadas que luego se aplicarían en provincias. Su segunda medida fue dirigida a sugerir a los Ayuntamientos y Diputaciones provinciales que financiaran películas de paisajes, arte, industrias o costumbres típicas de su localidad, que pudiesen luego ser proyectadas en las escuelas primarias nacionales, como apoyo del programa escolar.

La idea del cinematógrafo como recurso didáctico ya había calado dentro de la escuela y, a pesar de las dificultades materiales y económicas, en Madrid, en julio de 1918, se organizaron dos sesiones, en el Gran Teatro y en el cine Ideal, para los niños de las escuelas públicas. Se hizo una cuidada selección de las películas y se escribieron unas hojas explicativas para orientar a los maestros sobre cómo aclarar y ampliar las imágenes vistas por los escolares. Pero cesó el Director General de Primera Enseñanza y la Comisión, sin recursos, no pudo llevar a cabo más iniciativas. Posteriormente, el Ayuntamiento de Madrid subvencionó algunas películas de carácter educativo, como el documental sobre la colonia de intercambio Madrid/Barcelona celebrada en 1924 y un corto de ejercicios gimnásticos realizados por la Policía Municipal.

En junio de 1921, el Ayuntamiento de Madrid destinó fondos para dotar a cada Grupo escolar municipal de un aparato moderno de proyecciones y de una colección de películas, cuya selección sería realizada por el equipo docente de cada centro. Los maestros asesorarían también sobre posibles temas para rodar nuevas películas que pudieran ser aplicables al *currículum* de la escuela primaria. La Junta Municipal de Primera Enseñanza, haciendo caso de una sugerencia de Virgilio Hueso, pidió un informe para estudiar si dicha innovación podía producir trastornos visuales y nerviosos en los niños e incluso un grupo de concejales se trasladó a París para conocer *in situ* la aplicación didáctica que se hacía del cinematógrafo en la escuela primaria de niños de la calle de Étienne Marcel 20, conocida por sus sesiones cinematográficas y sus veladas familiares amenizadas con películas instructivas. El elevado desembolso económico que suponía, frenó la iniciativa.

La Dirección General de Primera Enseñanza anunció, en 1929, la donación a escuelas públicas madrileñas de varios aparatos cinematográficos adquiridos por la Comisión asesora de material escolar que funcionaba en el Ministerio. En 1930, surgió un nuevo "Comité

de Cine Educativo”, que venía a sustituir al creado en 1918, y cuya fundación se debió al ministro de Trabajo y Previsión Pedro Sangro y Ros de Olano, quien era también vocal del Instituto Internacional de Cinematografía Educativa dependiente de la Sociedad de Naciones y ubicado en Roma. Este Comité inició la elaboración de un catálogo de películas didácticas para las escuelas y planificó algunas sesiones cinematográficas. En 1930 se compraron máquinas de proyecciones para las escuelas graduadas madrileñas. Se localizó en Madrid a una empresa que alquilaba películas instructivas con el fin de organizar una veintena de sesiones de cine educativo.

Eran bastante frecuentes las sesiones de cine en locales públicos, con películas comerciales pero seleccionadas y financiadas por filántropos o entidades benéficas, y destinadas exclusivamente a los niños de las escuelas oficiales. Casi siempre empezaban o terminaban con una charla pronunciada por alguna personalidad, dirigida a inculcar valores morales en la población escolar. En las escuelas graduadas que contaban con un aparato de proyecciones, éste se utilizaba básicamente como actividad recreativo-cultural para los escolares, y, en mucha menor medida, como recurso didáctico aplicado al aprendizaje de determinadas materias.

En el Instituto-Escuela se llevó a cabo, durante el curso 1929-1930, un ensayo de tipo metodológico, utilizándose films de geografía, arte, economía y folklore de las diferentes provincias españolas. En el Grupo escolar Cervantes de la capital se llegó a utilizar el cine, dentro de la escuela, como medio de educación popular. A comienzos de 1931, este centro adquirió un aparato completo con pantalla y cámaras tomavistas, e incluso compró cintas. A partir de aquel momento terminaba todas sus veladas familiares con la proyección de dos películas culturales, especialmente pensadas para los padres y adultos asistentes, siguiendo el modelo aprendido en el colegio primario parisiense de la calle Étienne Marcel.

4.3. El cine como recurso en la alfabetización de masas

En el año 1928 Madrid se caracterizaba por vivir un ambiente virulento de protesta social por el elevado analfabetismo y las carencias escolares, Benjamín Monroy ofreció sus servicios al Ayuntamiento proponiendo utilizar las proyecciones cinematográficas para extir-

par el analfabetismo en el menor tiempo posible y mejorar la triste condición espiritual de las clases desvalidas. Monroy justificaba su proyecto en las principales ventajas de este método probado ya con buenos resultados en algunos barrios madrileños y que consistían en: ser un poderoso elemento motivador ya que la pantalla iluminada atraía de manera irresistible y la penumbra y el silencio obligaba al alumnado a no apartar los ojos de ella; facilitar el trabajo de aprender lo que suponía ahorro en tiempo y esfuerzo intelectual; estimular a las personas analfabetas porque desde el primer momento empezaban a leer, y por la claridad de los ejercicios lo que facilitaba la comprensión y por reunir en una sala a un mayor número de estudiantes lo que permitía que todos leyesen simultáneamente y entendiesen a la vez.

Se construyó un pabellón desmontable en la plaza del Progreso con una capacidad para cien personas, que permitió impartir las enseñanzas al aire libre y a lo largo de todo el día. Había sesiones matutinas para los escolares; vespertinas para los menores analfabetos que no tenían un puesto escolar; vespertinas también a continuación para las sirvientas que disfrutaban al atardecer de sus horas libres y; finalmente, en horario nocturno, para las personas adultas. Se requería de la presencia de dos maestros y dos ayudantes entrenados por el autor en el nuevo método.

Si bien la idea de clases con cien alumnos, tan propia del siglo anterior estaba muy desfasada, el verdadero valor del proyecto de Monroy estribaba en considerar el cinematógrafo, no como un instrumento complementario, sino como el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y casi un sustitutivo del docente. El proyecto de Benjamín Monroy fue discutido en la Junta Municipal de Primera Enseñanza, que le encontró algunos reparos de tipo pedagógico.

Mientras que en los comienzos de los años treinta en España se hacían gestiones para dotar, al menos a los Grupos escolares, de un aparato de proyecciones, tal y como se ha explicado anteriormente, el cine sonoro irrumpía con toda su fuerza a nivel internacional, dejando rápidamente obsoletos, inadecuados y arrinconados esos mismos aparatos, pues el factor motivación perdía ya su valor porque los niños, acostumbrados al nuevo formato de película desdeñaba el anterior. Era un ejemplo temprano de un nuevo reto que se le iba a plantear a la escuela muchas veces en el futuro: la incorporación acelerada al progreso tecnológico.

En esta época se respiraba un aire de cambio, reflejado a nivel político en el advenimiento de la Segunda República y a nivel pedagógico en las Misiones pedagógicas lideradas por Bartolomé Cossío como presidente de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). El objetivo de las Misiones era que los españoles tomaran verdadera conciencia de la difícil situación que atravesaba el país y del atraso que se padecía respecto al resto europeo. Con más de la mitad de la población analfabeta y una zona rural pobre, inculta y olvidada, sumida en la más absoluta miseria, era urgente buscar una solución basada en la educación como principal remedio, sobre todo, de las clases más humildes, que son las que disponían de menos recursos.

Las Misiones persiguieron en relación con el fomento de la cultura general, el establecimiento de bibliotecas populares fijas y circulantes; organización de lecturas y conferencias públicas relacionadas con las bibliotecas; sesiones cinematográficas que para dar a conocer la vida y costumbres de otros pueblos, los adelantos científicos, etc., sesiones musicales de coros y pequeñas orquestas, y audiciones por radio y discos seleccionados y exposiciones reducidas de arte a modo de museos circulantes para que el pueblo participe en el goce y las emociones estéticas (Canes, 1993).

El material de trabajo del equipo misionero se componía de un proyector cinematográfico, con películas educativas y de recreo; bibliotecas para las escuelas de las comarcas visitadas; y gramófonos, con una selección de discos, que después de la actuación, se dejan al maestro para que continúe con la obra iniciada

El proyecto del cine en las Misiones es indisociable de la figura del creador más joven de la Generación del 27, José Val del Omar Buruaga (2003). En el Primer Congreso Hispanoamericano de Cinematografía, al año siguiente en Madrid, Val del Omar se destaca como líder en la lucha contra la colonización cultural y hegemónica del cine americano, y por la creación de una industria cinematográfica potente en España. También descubrió la utilidad pedagógica del cine al divulgar un microfilme escolar, con 3.000 imágenes educativas, que utilizó en Granada. Durante las Misiones rodó aproximadamente 40 documentales, en gran parte desaparecidos. Su preocupación por la educación y la influencia que ejerció en él Bartolomé Cossío le llevaron a participar en las Misiones Pedagógicas explotando el cine como recurso pedagógico entre 1933 y 1934.

Las décadas posteriores supusieron en nuestro país una entrada paulatina del cinematógrafo en los centros escolares y en los centros culturales pensado como recurso educativo haciendo que el cinéforum tuviera su época dorada.

4.4. Apuesta por la alfabetización cinematográfica para la alfabetización audiovisual

Es tal la riqueza del séptimo arte por su valor histórico, artístico, literario, cultural, sentimental, moral, estético, y estructural, que se hace necesario retomar su paso y utilización por la institución escolar pero también por otros contextos de educación no formal porque entre las principales virtudes del cine se encuentra su capacidad de contribuir a la formación del espíritu crítico (Pereira, 2005). Sin duda, aquellas sociedades que invierten recursos en formar a su juventud para que sepa tener una mirada crítica, terminan beneficiándose de personas adultas más íntegras, más sólidas y, por supuesto, más libres.

No es sorprendente que el cine haya sido utilizado como recurso didáctico para mostrar y ejemplificar los más diversos hechos geográficos, históricos y sociales, sobre todo a partir de que se puede reconstruir el pasado “recreándolo” y dándole así verisimilitud. Pero no es necesario que la película tenga como objetivo desarrollar un cierto contenido histórico, ético, filosófico o social, sino que cualquier película se sitúa ella misma en un escenario espacial y temporal que a su vez evoca marcos espaciales y temporales concretos desde las cosmovisiones y percepciones de una sociedad, una cultura o un autor determinado. En este sentido, la multiplicidad de variables que ofrece el cine como objeto didáctico son muchas y extraordinarias.

El cine establece marcos referenciales de sociedades, épocas y teorías ofreciendo información que desde otros parámetros sería costoso recrear. Así mismo, cuenta con la ventaja de que, en sus años de existencia y gracias a ese aspecto educativo que le caracteriza, ha ejercido una función sorprendente en cuanto a la educación en la lectura de imágenes y todo el mundo, en principio, está alfabetizado a nivel de principiante para “leerlo”, bien sea a un nivel u otro, a pesar de las diferencias culturales.

La alfabetización cinematográfica (punto de partida de una alfabetización audiovisual) es una tarea colectiva en la que deben participar toda la sociedad. El resultado de la formación en este sentido desembocará en una mejor inteligencia cultural de las y los ciudadanos y también, como pone de relieve el caso francés, en una mayor simpatía de los nuevos espectadores por el cine español. Simpatía que, con el tiempo, puede llegar a convertirse en orgullo del espectador por lo que es su cine, una muestra más de una identidad cultural dinámica, plural, creativa y, sobre todo, propia.

Un acercamiento a otras prácticas recientes del binomio que se establece entre cine y educación pueden permitir recibir luz al respecto tal es el caso de la propuesta pedagógica concebida por el cineasta Alain Bergala llevada a cabo en Francia en el año 2000 y auspiciada por la clarividencia del ministro de cultura, Jack Lang, permitió concebir un ambicioso plan integral de educación cinematográfica en las escuelas francesas. Bergala puso en marcha un programa de alfabetización cinematográfica para que todo el estudiantado desde la educación primaria hasta la educación superior entrara en el cine francés comprendiendo su estilo y sus historias, apreciando a sus creadores y profesionales y desarrollando orgullo por un cine que da identidad (Álvarez, 2017). La experiencia con un resultado muy positivo se ha trasladado a otros países europeos. Por otro lado, en el ámbito de la Unión Europea, España participa en programas como CinEd, cuyo objetivo es acercar la riqueza del cine europeo de autor a público entre 6 y 19 años. CinEd es un proyecto impulsado y coordinado en España por A Bao A Qu y liderado por el *Institut français* (París) en cooperación con *La Cinémathèque française*. CinEd se desarrolla en los otros países participantes: ACFK (República Checa), Arte Urbana Collectif (Bulgaria), GET Cooperativa sociale (Italia), IhmeFilmi (Finlandia), Macondo (Rumanía), *Meno Avilys* (Lituania), NexT (Rumanía) y Os Filhos de Lumière (Portugal). Se trata de una iniciativa que invita a los escolares a participar de forma creativa, reflexionando sobre perspectivas singulares que a menudo son también universales, valores que subyacen a la elaboración artística y que todos compartimos. Este ejercicio pedagógico invita a la juventud a familiarizarse con el cine, con el patrimonio cinematográfico europeo, conociendo historias, lugares y culturas distintas, contribuyendo a hacer de ellos ciudadanos de una Europa culturalmente rica y plural.

Pueden participar en CinEd www.cined.eu y de manera gratuita docentes y centros educativos, responsables de espacios culturales, salas de exhibición, entidades del ámbito educativo o social, etc.

En España, la alfabetización cinematográfica ha encontrado también espacios educativos no siempre vinculados a la institución escolar (Jarne, 2002). Lo ha hecho con medio centenar de iniciativas –con resultados satisfactorios y planteamientos brillantes en muchos casos– cuya virtualidad ha quedado algo frenada por las tupidas barreras legislativas, la falta de comunicación entre administraciones o la débil voluntad de las instancias de coordinación para fijar un apoyo financiero suficiente, un esquema de actuación claro y compartido y un mecanismo de cooperación por encima de los territorios o los sentimientos de diferencia.

El marco del Plan Cultura 2020 se ha convertido en la hoja de ruta en la difusión del cine español. El Plan ha incorporado una estrategia dirigida a fomentar el interés por la cinematografía en nuestro sistema educativo y, entre otras medidas, desarrollar el programa “Educación para el cine. Cine para la educación”, con el objetivo de promover la inclusión de materias curriculares relacionadas con la cinematografía y las artes audiovisuales en los distintos niveles educativos y con el convencimiento de que las escuelas, filmotecas, festivales y espacios de encuentros culturales de divulgación cinematográfica pueden desempeñar un papel esencial en la educación de los públicos del futuro. No se trata tanto de exponer al público más joven a otras formas de cine que se salen de los parámetros de consumo, sino que ese otro cine exponga al público, le revele cosas de sí mismo que desconocía, le abra nuevas ventanas hacia la diversidad humana. El Plan Cultura 2020 contempla también medidas para atraer a un público más joven a esos espacios de conocimiento y difusión cultural que ofrece el cine, como en la Filmoteca Española, movida no solo a conquistar a nuevas audiencias, sino a convertirse en lugar de peregrinaje casi diario de visitas de grupos escolares, en un entorno donde desarrollar la pedagogía fílmica con la creación de talleres y actividades formativas. La Filmoteca Española persigue sembrar la formación en el cine y la pasión por el mismo.

Otra propuesta pedagógica es la que ofrece ESCAC (*Escola Superior de Cinema i Audiovisuals de Catalunya*) sustentada en su creencia de que si se enseña a la juventud a leer y a escribir, se debería

también enseñarle a narrar audiovisualmente. La ESCAC parte de la creencia de que es imprescindible desarrollar un programa global y de aplicación práctica, rápida y eficaz considerando la Educación Secundaria Obligatoria como el momento idóneo porque los jóvenes de esta franja de edad tienen una intuición creativa nata en el soporte audiovisual. ESCAC persigue el objetivo de fomentar la expansión de la formación audiovisual en todos los estratos educativos de nuestra sociedad y para ello, ha creado el programa CINEBASE *www.cinebase.escac.es* para implantar, definitivamente, la narrativa audiovisual como una competencia básica en las aulas de la secundaria, aventura en la que se ha hecho imprescindible contar con docentes y educadores. Esta es la razón por la que CINEBASE despliega acciones integradas en torno a la formación de formadores y con el fin de empoderar a todos los centros de secundaria para que sean capaces e independientes al utilizar la narrativa audiovisual con su alumnado. Después de un año completo de implantación, CINEBASE hace balance con resultados satisfactorios.

El cine se ha utilizado en los ámbitos educativos como un medio auxiliar para el estudio de otras disciplinas, pero nunca como una creación cultural, de hecho, como el arte más influyente y relevante del siglo XX, y como un lenguaje con sus propios códigos. El conocimiento de ese lenguaje, de sus herramientas de manipulación y creación de iconografías, pensamientos y sensibilidades es a día de hoy esencial para protegerse de los constantes estímulos audiovisuales que nos rodean y para saber interpretarlos con criterio. Por eso, se hace importante plantearse el valor del cine como recurso didáctico (Úcar, Cortada y Pereira, 2003; Rodríguez Terceño, 2014).

Sin desdeñar la trascendencia de cuanto se hace dentro desde la institución escolar, a la Educación Social le viene correspondiendo reconocimiento de una importancia cada vez mayor (Pereira, 2005). Se ha superado la visión de la educación como la de un fenómeno circunscrito a una etapa acotada de la vida de las personas y vinculado solamente a unas instituciones que, además, en demasiadas ocasiones, están absorbidas en exceso por la educación permanente (Núñez, 1999). Por eso, la Educación Social se manifiesta imprescindible a fin de que la educación responda a las amplias necesidades que plantean nuestras sociedades y ha quedado demostrada la conveniencia de intervenir en educación social con medios formativos no convencionales

(Jarne, 2002). El cine —visualizándolo, analizándolo y creándolo— se erige como una herramienta útil transversal e interdisciplinar (Rodríguez Terceño, 2014) que refuerza el trabajo en equipo y por proyectos, aporta una vía de expresión y comunicación nueva porque ayuda a la reflexión, al desarrollo de ideas y de la voz propia y, por último, es aplicable a cualquier ámbito educativo (Úcar et al. 2003).

5. CINE SOCIAL: ALGUNAS INICIATIVAS

Cine no es solo el que se produce, distribuye y exhibe en los circuitos hegemónicos. Fuera de los centros de poder de la Industria existen distintos contextos periféricos en los que la imagen en movimiento sirve para acercarse a otras realidades, personajes con inquietudes diferentes y, en definitiva, otra forma de mirar el mundo. Nos referimos al cine social.

El cine social hace referencia a un género cinematográfico que utiliza el cine como medio para la crítica y denuncia de *problemáticas sociales*. Las obras que reúne son aquellas que persiguen la intervención y transformación social, donde se incluye tanto a películas documentales como a obras de ficción. En todos los casos, se trata de obras cinematográficas que se nutren de la realidad para incidir críticamente en ella. Se dice que los realizadores que se enmarcan en el cine social piensan al mismo como un medio y no como un fin en sí mismo; haciendo del hacer audiovisual una expresión de su compromiso social. Si bien es cierto que el cine ha abordado problemáticas sociales desde sus inicios, el concepto de “cine social” como tal fue popularizado en España por el periodista e historiador del cine español José María García Escudero, (1958) en su libro *Cine social* y responde a las siguientes características:

- Bebe de la realidad (partiendo de análisis, historias y/o acontecimientos que se dan en la misma) y por lo tanto está al servicio de ella, no de fantasías personales o de intereses empresariales o de moda.
- Se compromete y sus creadores se posicionan con las personas oprimidas, siempre en busca de la Justicia, rescatando siempre a la Humanidad y al ser humano como ser infinito. No puede ser neutral, por lo tanto, no se ata con el poder, con partidos

políticos, ideologías, ni está al servicio de las modas del mercado. Es Humanista en sentido profundo, lo cual le conlleva enfrentarse al *status quo*, defendiendo como algo sagrado los derechos humanos.

- Utiliza el lenguaje simbólico como forma trascendente y universal de cultura. No es retórico sino poético. No es un cine para intelectuales, sino que tiene una vocación popular.
- Busca la reflexión y la acción del público. Persigue provocar (llamar a la vocación solidaria) a la sociedad.

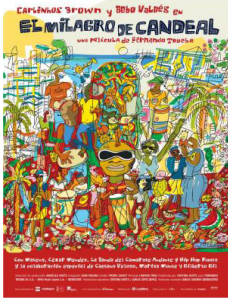
Hay iniciativas interesantes que responden al cine social. Resulta complicado recoger todas aquí porque excederíamos la extensión de este capítulo. Mencionamos algunas tales como:

- La Fundación Voces es una organización que lucha contra la pobreza y la exclusión social con la fuerza transformadora del arte, la cultura y la creatividad. Formada por un grupo de artistas, profesionales de la cultura, colaboradores y personas voluntarias comprometidas con la construcción de un mundo más justo para todos y todas. Desde Voces, tratan de hacer, precisamente, que otras voces sean escuchadas. En especial la de aquellas personas cuyo contexto social, económico y/o cultural les ha alejado voluntaria o involuntariamente de los focos de creación dominantes. Se han celebrado ya tres ediciones del Festival Internacional de Cine de Cañada Real creado con el objetivo de dignificar un espacio que no debería ser sinónimo de marginalidad. En 2018 se puso en marcha el primer certamen de cortometrajes “**16Kms. En Corto**”. Se pretende que los productos de los talleres de cine impulsados con niños y niñas de la Cañada Real a lo largo de estos años se encuentren con otros provenientes de distintos lugares de España y el mundo, todos bajo una premisa: cines inspirados en realidades cercanas a personas y colectivos en riesgo de exclusión social y económico y, por lo tanto, desvinculados de los centros de decisión hegemónicos. La web de la fundación es www.voces.org.es.
- Invicines, el cine de los invisibles, es un festival de cine social celebrado anualmente en Córdoba durante la primera semana de septiembre. El propósito del festival es mostrar un cine que no tiene pantalla habitual, promover espacios de aprendizaje

audiovisual gratuito, dialogar con realizadores y referentes sociales y generar espacios de creación colectiva. A lo largo del año, el festival tiene presencia en actividades itinerantes en el resto del país. Los objetivos del festival son: visibilizar y poner en discusión temáticas sociales actuales; promover el desarrollo de una idea, problema o interés a través del lenguaje audiovisual; producir un intercambio de experiencias realizadas entre pares; generar personas críticas y activas, capaces de debatir y dialogar acerca de su propia obra; incentivar el aprendizaje continuo; y abrir una nueva ventana a la exhibición de material audiovisual.


- Muestra de Cine sobre Salud y Derechos “*Salut, Drets, Acció*” que nace como proyecto de Medicus Mundi Mediterrània, originalmente ideado y desarrollado por Medicus Mundi Mediterrània y Farmacéuticos Mundi. A través del cine, se pretende generar conciencia y actitud crítica sobre las causas que provocan la peor epidemia en salud del mundo: la desigualdad. Se han proyectado documentales de calidad como *Footprint*, *Temps d’Ecoute*, *The Waiting Room*. En la página web <http://www.salutdretsaccio.org> pueden localizarse otros tantos de gran interés tales como *A thousand girls like me* o *Nowhere to hide*. Esta Muestra de cine surge con el propósito de promover la reflexión sobre la vulneración del derecho a la salud en el mundo y sus consecuencias.
- La Mostra Internacional de Cine Educatiu (MICE) es una muestra de cine educativo de ámbito internacional para niñas, niños, jóvenes, profesorado y público en general, con películas realizadas por estudiantes dentro de entornos de aprendizaje. Nace por la preocupación sobre la educación en un momento en que la obtención del conocimiento se realiza mediante experiencias mediadas y dirigidas con una innegable influencia de los medios de comunicación y las tecnologías. Esta Mostra fue creada en Valencia en el año 2013 por la Asociación Cultural *Jordi el Mussol* gracias a un maestro de primaria cinéfilo, Josep Arbiol, con experiencia en el campo de la educomunicación y se ha ido alzando como un referente de la educomunicación dentro y sobre todo fuera de España, siendo que es el único con sus características: un festival de cine itinerante por toda la Comunidad Valenciana. <http://micevalencia.com>

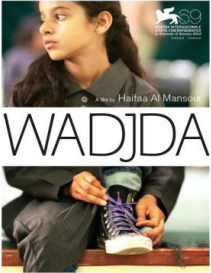
6. ALGUNAS PELÍCULAS RECOMENDADAS PARA EL AULA DE EDUCACIÓN SOCIAL³

Título/dirección	Año	Sinopsis	Posibilidades didácticas
<p>El milagro de Candeal Fernando Trueba</p> 	<p>2004</p>	<p>En esta historia se muestra cómo la solidaridad, la lucha y el trabajo de un pequeño grupo de personas pueden cambiar y mejorar la vida de toda una comunidad. Candeal, la música, Carlinhos Brown y Bebo Valdés son los cuatro pilares sobre los que descansa El milagro de Candeal.</p>	<p>Trabajo grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate en gran grupo, la importancia de establecer vínculos en los procesos de alfabetización y desarrollo comunitario basándose en la película/documental y experiencias vividas personalmente. - Construcción de instrumentos de percusión con materiales reciclados. <p>Trabajo en grupo asamblea con toda la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Batucada para conectarse con el ritmo y sentir la fuerza de la percusión. <p>Trabajo individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión escrita: ¿Qué me ha aportado todo el trabajo realizado?



³ Nuestro agradecimiento a Verónica López de Cines Babel de Valencia.

<p>Moolaade Ousmane Sembene</p>  <p>2004</p>	<p>Collé Ardo es una mujer que vive en un pueblo africano. No permitió que su hija fuera sometida a la ablación, una práctica que le parece una barbarie. Cuatro niñas huyen para escapar del ritual de la purificación y piden a Collé que las proteja. A partir de ese momento, se enfrentan dos valores: el respeto al derecho de asilo (el <i>moolaadé</i>) y la tradición de la ablación (la <i>salindé</i>)</p>	<p>Trabajo grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Investigación: ¿En qué países africanos se practica la circuncisión femenina? – A lo largo de la película puede verse la lucha de las mujeres de zonas rurales africanas por generar cambios y mejorar su vida. Identificación de detalles concretos, explícarlos. – Identificación de las metáforas de algunas imágenes potentes de la película: el pozo, la imagen final de la antena de TV y el minarete. Búsqueda de otras metáforas y explicación de las mismas. <p>Trabajo grupo asamblea con toda la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Puesta en común del trabajo previo.
<p>Fuerte Apache Mateu Adrover</p>  <p>2006</p>	<p>Toni Darder trabaja como educador en un centro tutelado de menores. Le queda poco para jubilarse y siente sobre sus espaldas la pesada carga del fracaso. Ha perdido la esperanza en lo que hace y en su propio destino. Aun así, arrastrado por la inercia y dando lo mejor de sí mismo, continúa en la brecha. El ingreso en el centro de Tariq, un niño magrebí hace que algo esté a punto de cambiar en su vida.</p>	<p>Trabajo grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Explicación sobre tipos de centros de menores: ¿De qué tipo de centro se trata el de la película? – Análisis de la problemática de ser educador/a. Estudio de caso: Toni Darder. <p>Trabajo en grupo asamblea con toda la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Puesta en común trabajo previo. <p>Trabajo individual:</p> <p>Trabajo libre sobre ¿qué supone ser educador/a? Pros y contras</p>

<p>No estás sola, Sara Carlos Sedes</p> 	<p>2009</p>	<p>Sara es una joven de 23 años que narra su historia de malos tratos en su último día de terapia de grupo. Ahora es capaz de verbalizar su historia sin que la dominen las emociones. Narra cómo es una chica feliz con un futuro prometedor y cómo se cruza en su vida Javier, un chico aparentemente ideal para ella que la colma de atenciones hasta que todo se trunca y Javier se convierte en su peor pesadilla.</p>	<p>Trabajo individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de historias de violencia machista de las vidas cotidianas. Escritura breve de las mismas en papeles sin nombre. Se van depositando las historias en el suelo en el centro del aula. Se invita a la lectura libre y en voz alta de los papeles para analizar todos los aspectos importantes de la violencia machista. <p>Trabajo grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación en la película de ejemplos concretos de maltrato físico y maltrato psicológico de Javier hacia Sara (cartel). - Realización de dos siluetas de hombre/mujer en papel continuo para ir pegando sobre ellas <i>posits</i> con características definitorias del perfil de Javier, acosador y de Sara, víctima. <p>Trabajo en grupo asamblea con toda la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualización en silencio del trabajo en grupos.
--	-------------	---	---

<p>La bicicleta verde Haifaa Al-Mansour</p>  <p>WADJDA</p>	<p>2012</p>	<p>Wadjda vive en una sociedad tan tradicional que ciertas cosas como ir en bicicleta le están totalmente prohibidas. A pesar de todo, es una niña divertida y emprendedora que bordea siempre el límite entre lo autorizado y lo prohibido. Wadjda desea tener una bicicleta para poder competir con su amigo Abdullah en una carrera, pero su madre no se lo permite porque las bicicletas son un peligro para la dignidad de una chica.</p>	<p>Trabajo grupal: Investigación en grupo acerca de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La directora de la película: biografía, carrera cinematográfica, activismo como directora de cine. 2. La mujer en Arabia Saudí <p>Trabajo en grupo asamblea con toda la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Debate sobre las búsquedas realizadas en grupos. – Evocación individual de imágenes de “la metáfora de la bicicleta verde”. Compartir evocaciones. <p>Trabajo individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ejercicio libre de descripción del personaje de Wadjda en la actualidad e intuición de un futuro inventado para la niña a partir de la película.
<p>Las vidas de Grace Short Term 12 Destin Cretton</p>  <p>SHORT TERM 12</p>	<p>2013</p>	<p>Grace trabaja como supervisora en <i>Short Term 12</i>, un centro de acogida para adolescentes en situación de exclusión. Le encanta su empleo y vive entregada al cuidado de los chicos. Al mismo tiempo, pesa sobre ella un pasado conflictivo que la llena de angustia. A raíz del ingreso en el centro de una chica inteligente e inquieta, se da cuenta de que no puede seguir eludiendo los problemas que arrastra desde la infancia.</p>	<p>Trabajo individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Respuesta escrita: ¿Por qué las vidas de Grace, cuáles son las vidas de Grace? <p>Trabajo en grupo asamblea con toda la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Debate a partir de los escritos individuales. <p>Trabajo grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La educación emocional y trabajo con menores: relevancia, ideas de actividades. – Pequeños grupos de discusión: la asamblea, el cuento, la habitación de la calma como recursos educativos. <p>Trabajo en grupo asamblea con toda la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Presentaciones de cada grupo. <p>Trabajo individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reflexión escrita: Implicaciones cuando el/la educador/a se excede en sus funciones

<p>La cabeza alta Emmanuelle Bercot</p> 	<p>2015</p>	<p>Tras ser abandonado por su madre, Malony lleva desde que tenía 6 años entrando y saliendo del juzgado de menores. El matrimonio formado por una instructora de menores a punto de jubilarse, y un maestro que también tuvo una infancia difícil, adoptará al chico, de 15 años, para reformar su comportamiento. Por ello, Malony es enviado a un estricto centro educativo, donde conoce a una chica muy especial que le ofrecerá razones para cambiar.</p>	<p>Trabajo grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los factores de riesgo y de protección en el menor, familiares y comunitarios. - Realización de la línea de vida del menor, observación de la gestación de un perfil de delincuente juvenil y el cambio positivo. - Cuadro sinóptico de tipos de centros de menores y medidas judiciales. Debate posterior sobre los tipos de centros y su adecuación a las medidas. <p>Trabajo en grupo asamblea con toda la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis del papel del educador/a en cuanto a: los vínculos que establece en el acompañamiento al/la menor y /o la carga emocional del educador/a y/o el <i>burn out</i> o síndrome de estar quemado. - Debate: sobre si hay una falta de educación sexual real (no solo preventiva). Compartimos opiniones sobre cómo vehicularlo desde la acción social, propuestas concretas.
---	-------------	---	---

<p>Moonlight Barry Jenkins</p> 	2016	<p>Chiron es un joven afroamericano con una difícil infancia y adolescencia, que crece en una zona conflictiva de Miami. A medida que pasan los años, el joven se descubre a sí mismo intentando sobrevivir en diferentes situaciones. Durante todo ese tiempo, Chirón tendrá que hacer frente a la drogadicción de su madre y al violento ambiente de su instituto y barrio.</p>	<p>Trabajo individual: – Invitación a pensar en silencio en la relación de la película con la vida: ¿presenta hechos reales?</p> <p>Trabajo en grupo asamblea con toda la clase: – Discusión sobre el trabajo previo. – <i>Brainstorming</i> de problemáticas que se plantean en la película.</p> <p>Trabajo grupal: – Análisis de los personajes principales.</p> <p>Trabajo individual: – Creación libre a partir de un frase o un diálogo corto de la película.</p>
<p>El viaje de Nisha Iram Haq</p> 	2017	<p>Nisha, una joven de 16 años, vive en Noruega con su familia. En casa es la perfecta hija paquistaní, pero cuando sale con sus amigos se convierte en una chica occidental. Un incidente hace que sus dos mundos choquen y su padre para darle una lección, decide mandarla a Paquistán, donde tendrá que adaptarse a aquella sociedad.</p>	<p>Trabajo grupal: – Problemas que aborda el film. – Cartel sobre “Nisha, ser mujer en Noruega versus ser mujer en Pakistán” con ejemplos concretos sacados de la película. – Identificación de las emociones de Nisha a lo largo de la película: listado.</p> <p>Trabajo en grupo asamblea con toda la clase: – Puesta en común del trabajo previo.</p> <p>Trabajo individual: – Ensayo sobre “Identidad del joven migrante que vive entre dos culturas”.</p>

<p>Cafarnaüm Nadine Labaki</p> 	<p>2018</p>	<p>Ante un tribunal, un niño de 12 años, demanda ante el juez a sus propios padres por darle la vida.</p>	<p>Trabajo individual: – Evocación: A lo largo del film se experimentan muchas emociones llevados por la empatía con el personaje ¿qué momentos te han emocionado más y por qué? Trabajo en grupo asamblea con toda la clase: – Zain como un fantasma social. ¿Por qué tiene tantos hijos si no se pueden ocupar de ellos? – Anotación de los elementos de deshumanización en los personajes. Trabajo grupal: – Búsqueda de información sobre qué es el “activismo del teclado” y cómo se refleja en la película. – Reflexión en pequeños grupos sobre la frase de la película “Si tuviera mejor opción sería mejor persona”. Conclusiones al gran grupo.</p>
<p>Roma Alfonso Cuarón</p> 	<p>2018</p>	<p>Cleo es la joven empleada del hogar de una familia que vive en la Colonia Roma, barrio de clase media-alta de Ciudad de México. Retrato realista y emotivo de los conflictos domésticos y las jerarquías sociales durante la agitación política de la década de los 70.</p>	<p>Trabajo individual: – Análisis de la primera escena de la película: imagen del suelo y el cielo reflejado. ¿Qué significado tiene? Conexión de la imagen con las emociones ¿qué me provoca? Trabajo grupal: – Discusión trabajo previo. – Búsqueda de información sobre la situación económica en México en los años 1970-75. Justificación de la diferencia de clases sociales. -Comentario sobre la superación de un evento traumático como la pérdida de un hijo.</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aidelman, N. y Colell, L. (2018). Transmitting cinema: Some proposals for our time. *Film Education Journal*, 1(2): 147-162.
- Álvarez, J. (2017). Un nuevo impulso para la alfabetización cinematográfica. Cultivar la inteligencia, desarrollar el orgullo. En *Academia, la Revista del Cine español*, pp. 1-3.
- Alves, P., Melaré Barros, D. y Marqués, M. C. (2019). Cine, Educación y Sociedad. Presentación, *Icono* 14,17 (2), 1-9.
- Amar, V.M. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar ediciones.
- Bazin, A. (1990) ¿Qué es el cine? Madrid: Rialp.
- Bautista, J.M^a. y San José, A.I. (2002). *Cine y creatividad*. Madrid: FERE
- Bergala A. (2010). Le dispositif cinéma. Magie et croyances. Le miracle comme événement cinématographique. *CinemAction*, n^o 134 pp. 33-39.
- Canes, F. (1993). Las Misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación* vol.4 (1), pp. 147-168.
- Colectivo Drac Mágic (1995). Aproximación a la cultura cinematográfica, en *Cuadernos de Pedagogía*. -Cine, año 100- Monográfico, 242, pp. 8-9.
- De Pablo, S. (2001). Cine e historia: ¿La gran ilusión o la amenaza fantasma?, en *Revista Historia contemporánea*, n^o 22.
- García Escudero, J.M. (1958). *Cine español*. Madrid: Rialp.
- González, J. F. (2004). *Aprender a ver cine*. Madrid: Rialp.
- Gubern, R. (1995). *Historia del cine*. Madrid: Cátedra.
- Jarne, I. (2002). Cine y educación informal, en *Making Of. Cuadernos de Cine y Educación*, 9, pp. 7-14.
- Marion, Ch. y Jeunet, L. (1995). Érase una vez el cine. Madrid: SM. Biblioteca Interactiva Mundo Maravilloso.
- Martínez, J. (1992). Los primeros veinticinco años de cine en Madrid, 1896-1920. Madrid: Filmoteca Española.
- Mondzain, M. J. (2015). *Homo spectator: ver, fazer ver*. Lisboa: Orfeu Negro (texto original de 2007).
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Pereira, M^a C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.
- Pozo, M. (1997) El cine como medio de alfabetización y de educación popular. Primeras experiencias. *Anuario Galego de Historia da educación*, 1. (59-75).
- Rodríguez Terceño, J. (2014). El cine en la realidad de las aulas. *Historia y comunicación social*. Vol. 19. N^o Esp.marzo. (565-574).
- Subires, M.P. y Vera, M.T. (2012). Cinéfilos del siglo XXI: De receptores, aficionados, fans, y otros roles en la era de la web 2.0. *Icono* 14 [en línea] 20 de Enero de 2012, Año 10, Vol. 1, pp. 8-24.
- Úcar, X.; Cortada, R. y Pereira, M^a C. (2003). El cine, nuevo escenario de la educación, en ROMANÁ, T. y MIQUEL, M. (edit): *Otros lenguajes en educa-*

-
- ción*. Universidad de Barcelona, Ministerio de Ciencia y Tecnología, ICE de la Universidad de Barcelona, pp. 101-116.
- Vaccaro, J. y Valero, T. (2012). *Nos vamos al cine. La película como medio educativo*. Barcelona: UBe.
- Vilches, L. (1984). *Didáctica de la imagen. Educación de la sensibilidad visual*. Bilbao: ICE-Deusto.

APREHENDER LA REALIDAD A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA: UNA MIRADA SOCIAL Y POLÍTICA SOBRE LA CIUDAD

Sandra García de Fez¹
José Daniel López Jiménez²

1. INTRODUCCIÓN

Una máxima pedagógica afirma que se aprende más y mejor si se hace a través de la motivación y de metodologías creativas que inviten a la participación y permitan un mayor protagonismo de las personas inmersas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El ámbito de los estudios superiores no debería de ser una excepción. Como ya apuntaran hace casi veinte años De la Torre y Violant (2001), la docencia universitaria está necesitada de cambios de profundo calado y una de las formas más directas de promoverlos es mediante estrategias didácticas innovadoras y la incorporación de aprendizajes significativos para nuestro alumnado. Conseguir que el currículum resulte atrayente y comprensible, es uno de los propósitos del profesorado que compartimos en estas páginas, nuestras experiencias en el aula y propuestas de trabajo.

En este capítulo nos centramos en la fotografía como una herramienta cercana al estudiantado universitario ya que invita a tener un papel dinámico en la captación de la realidad y en su posterior análisis. De hecho, “la fotografía, como objeto complejo que es, resulta al tiempo un extracto y un indicio de la realidad cuya construcción

¹ Universitat de València, Dept. Educación Comparada e Historia de la Educación; *sandra.defez@uv.es*

² Universitat de València, Dept. Educación Comparada e Historia de la Educación; *j.daniel.lopez@uv.es*

está ligada a la mirada y a la elección del practicante” (Garrigues, 2009, p. 17). Esta subjetividad, requiere, por otro lado, de una lectura y práctica tenaz, que le confiera el nivel de científicidad necesario para ser tomada como un recurso didáctico igual de válido que otros. En este marco surgió la etnofotografía, que nos sirve de base teórica y conceptual, para sustentar las prácticas que hemos llevado a cabo y preveemos seguir haciendo, en el Grado en Educación Social de la Universitat de València. Entendemos que, en la formación de perfiles profesionales de la intervención social, la percepción y el estudio crítico de lo que nos envuelve, ha de ser una competencia básica y hemos de crear espacios de aprendizaje que favorezcan dichas competencias.

2. ANTECEDENTES

2.1. *La etnofotografía*

Cada momento histórico ha tenido sus nuevas tecnologías y las ciencias han sabido sacar provecho de ellas para ampliar el conocimiento científico. Al principio del siglo XX, cuando se popularizaron las cámaras de fotografiar y de cine, se abrió la puerta a una nueva forma de recogida de información dentro de la investigación en ciencias sociales. Margaret Mead, en la década de los años 30 del siglo pasado, fue pionera en este campo, llevando a lugares tan remotos por aquel entonces como Bali (Indonesia), la última tecnología para el estudio social: cámaras fotográficas y de cine. Se iniciaba lo que mucho más tarde se denominaría antropología visual.

La imagen, en sus diversos formatos y soportes, ha servido como apoyo complementario a las observaciones de profesionales de las diferentes ciencias desde la aparición del trabajo de campo como principal herramienta de recogida de datos. Este método potencia la experiencia multisensorial que significa tratar de conocer y entender otra realidad, ya que nos permite percibir el contexto que nos rodea de una manera alternativa debido a que lo observamos y fijamos a través de las lentes de una cámara.



Imagen 1. Puesto Mercado Central de Valencia. Proyecto realidad social y turística. Autor José Daniel López Jiménez, junio de 2013. Cámara Canon 550D. Longitud focal 18 mm. Número f: f/3,5, TE: 1/200

El antropólogo francés Augé nos habla de la imagen como el nuevo opio del pueblo (Aguilar, 2007). Las personas del siglo XXI vivimos a través de la pantalla, transformando la sociedad del conocimiento de Drucker (1969), en la del reconocimiento. Ya no basta con aprender a leer y escribir textos, además hay que saber interpretar y producir imágenes. Solo puedes entender el significado (artístico, manipulativo, subliminar, etc.) de una imagen, cuando tienes el conocimiento para producirlas y decodificarlas.

A pesar de que, en la actualidad, la creación, uso y consumo de imágenes ha alcanzado un nivel nunca conocido, los medios audiovisuales no han recibido la importancia que merecen dentro del ámbito científico como instrumentos de trabajo, así como tampoco en los contextos escolares como materia de estudio curricular. En la mayoría de los casos, se utilizan de manera informal y sin llegar a explicitarlo en la metodología y, por supuesto, sin que se considere necesaria una preparación específica para su producción y tratamiento.

La relación de los medios audiovisuales y las ciencias sociales se puede establecer en varios niveles como indica Gamboa (2003):

1. Como una técnica o instrumento para el registro de información.

2. Como un mecanismo para la difusión de la información.
3. Como tema u objeto de estudio.
4. Como una rama de la antropología; la antropología visual.

La antropología visual sería, pues, la especialidad científica desde la cual y de manera explícita, se estudia, se produce y se interpreta la imagen desde una perspectiva científico-académica. Esto implica una transformación en la práctica social, transformación que se da en la metodología y la teoría, en el diseño de la investigación, durante el trabajo de campo, en el tratamiento de los datos, en el planteamiento de hipótesis y en la elaboración de las conclusiones.



Imagen 2. Recolectora bereber Medio Atlas Marroquí. Proyecto Gentes, Paisajes, Animales. Autor José Daniel López Jiménez, mayo de 2010. Cámara Canon 550D. Longitud focal 184 mm. Número f:f/5,6. TE: 1/125.

Dentro de este amplio campo que une ciencias humanas y tecnologías de la imagen y la comunicación, podemos concretar procesos de investigación para singularizar el hecho científico. Esto nos hace llegar al campo de la fotografía etnográfica o etnofotografía, lo que se traduce en el uso de las imágenes fijas para la recogida, análisis y conclusiones de nuestra investigación. Siguiendo a Ardèvol (2006), la etnofotografía nace con el desarrollo de las tecnologías de comunicación social, con las posibilidades de la fotografía como instrumento para explorar, preservar y documentar las formas culturales. En este

sentido, la fotografía etnográfica es el uso de las técnicas fotográficas en la práctica de las ciencias sociales, ya sea como instrumento de investigación o como herramienta de documentación e ilustración en la transmisión del conocimiento científico. Como técnica, es una alternativa en el trabajo etnográfico que se complementa y complementa a otras como la descripción escrita, que permite realizar trabajos de clasificación y análisis a partir de registros visuales, y elaborar documentos científicos-sociales que describen y explican el objeto social.

Vista la educación desde esta vertiente, se presenta al sujeto social como artífice e intérprete de imágenes, unificando distintos campos en una misma área de investigación. La etnofotografía pone su acento en la utilización de una práctica, pudiendo realizarse este uso en función de si se emplea la imagen como instrumento de investigación en el trabajo de campo, para expresar los resultados o como medio de comunicación de conceptos sociales a una audiencia.

En la investigación del contexto, entramos en contacto con la realidad, pero ¿podemos reproducir esta realidad en una fotografía? A través de una fotografía se registran aspectos como gestos, tiempo, luz, distribución espacial, entre muchos otros. Esto significa poder transmitir y comunicar la experiencia de otras culturas o realidades suscitando un conocimiento por medio de la capacidad de mimesis y empatía del espectador. Tanto quien investiga como quien observa, pueden ver lo ocurrido en el campo, se tiene una información directa de lo vivido y experimentado en un momento concreto de la investigación. En cualquier caso, lo que se pretende no es estudiar el mundo con una cámara, sino la manifestación a través de un medio visual de una situación social determinada, de una propuesta acerca del mundo. Por lo tanto, la fotografía dentro de las ciencias sociales tiene unas funciones concretas que podemos enumerar como: servir de soporte a la observación directa, obtener información diferente a la que se obtiene a través de la descripción escrita, la confrontación de los sujetos fotografiados con su imagen para provocar nuevas respuestas y el examen repetido, revisable y verificable de los datos obtenidos (De France, 1982).



Imagen 3. Visiones de Jordania. Autor José Daniel López Jiménez, agosto 2006. Cámara Canon 350D. Longitud focal 55mm. Número f:f/9. TE: 1/160

Pese a todos los argumentos anteriores, existe la tendencia a pensar que la introducción de estos formatos en los ámbitos científicos y académicos, puede estar más cercano al arte que a la ciencia, especialmente cuando se busca llegar a un gran público mediante exposiciones fotográficas. Nada más lejos de la realidad, la diversidad cultural y su representación en los medios audiovisuales, es objeto de estudio y como investigadores/as universitarios/as deberíamos producir este tipo de materiales.

El poder utilizar la tecnología audiovisual en investigaciones sociales, implica una apertura de mente, ya que es necesario pensar visualmente. Es cierto que la cámara está mediatizada por la experiencia vital de la persona que toma la imagen, y que modifica el comportamiento del sujeto fotografiado, pero esto no es una tara en el proceso de investigación, sino que nos brinda una información valiosísima ya que tenemos constancia de lo que hemos podido fotografiar y lo que no, de lo permitido y de lo no permitido, relacionándolo con las pautas culturales de la comunidad estudiada. La cámara se convierte en una parte de nuestro cuerpo, conectándose o desconectándose durante el proceso de observación, interactuando activa o pasivamente con los sujetos.

La etnofotografía y su producto, las imágenes fijas de un sujeto o una situación en una investigación, evocan como dice Martín (2005), instantes perdidos, siendo un poderoso instrumento metodológico que ayuda al sujeto en estudio, a ofrecer más datos en referencia al hecho estudiado y al investigador social a colocar con precisión el dato dentro del lugar que le corresponde en la investigación.

En esta misma línea, la fotografía, en su versión más política y social, puede ser y es una herramienta de cambio, como demuestra el fotoperiodismo día a día. Para nuestro alumnado del grado en Educación Social, el conocimiento, manejo e interpretación de nuevas formas de aprehender la realidad que los envuelve y en la que van a trabajar una vez egresen, favorece la consecución de competencias profesionales que completan su perfil profesional. En el ámbito de la educación superior, educar en competencias es educar en conocimientos y ello implica rediseñar los contenidos y los mecanismos de enseñanza y aprendizaje, orientándolos hacia una formación global.

Se busca, en definitiva, una empleabilidad en sintonía con las demandas del mercado laboral y de la sociedad del bienestar y, en coherencia con dicho propósito, esta propuesta metodológica busca crear espacios en el aula y fuera de ella, en los que se promueva razonar y trabajar en grupo sobre un conocimiento de referencia y sin perder de vista que se precisa de técnicas y métodos formativos que permitan desarrollar esa capacidad o incluso destreza o habilidad. Y es aquí donde la fotografía permite ese aprendizaje individual y colectivo y, además, contextualizar el conocimiento para comprender el alcance de los problemas reales. Para ello, la cuestión va mucho más allá de una simple aplicación práctica y por ello precisa de un entrenamiento específico complementario al conocimiento en sí mismo, como indicamos más adelante.



Imagen 4. Trabajo en equipo alumnado de la Universitat de València. Autor José Daniel López Jiménez, octubre 2018. Cámara Iphone X. Longitud focal 4 mm. Número f:f/1,8. TE: 1/17.

2.2. *La ciudad educadora*

En la tradición pedagógica de nuestro país, las relaciones que es posible establecer entre municipios y educación, han sido objeto de diferentes aproximaciones en las que se enfatiza el análisis de algunos de los múltiples y polifacéticos aspectos que la convivencia en la comunidad local le plantea a la educación formal e informal. El espacio territorial local, entendiendo como tal no sólo las grandes urbes, sino también los pequeños municipios rurales, plantea a la formación tres grandes retos enunciados hace ya más de dos décadas por Mayordomo (1991): el municipio como espacio formativo, como finalidad de la acción educadora y como medio o recurso didáctico.

Que estos tres grandes ejes de la reflexión pedagógica sobre la importancia del ámbito local en materia educativa, se conviertan, a su vez, en una exigencia de deliberación simultáneamente política, deriva del propio origen del término, que en la tradición griega remitía al vivir político, en y para la *polis*. Un vivir político que era, al mismo tiempo, el “vivir colectivo, el vivir asociado y, más intensamente, el vivir en *koinonía*, en comunión y ‘comunidad’” (Sartori, 1992, p. 205).

Los municipios, en la medida en que estructuran políticas al servicio de las necesidades de sus habitantes, las diseñan como instrumentos formativos de la comunidad de residentes y transeúntes, contribuyendo así, a situar a la política en una dimensión distinta a la vertical y estadocéntrica, más frecuente en nuestros días. En la medida en que estas políticas locales intencionalmente educativas, se convierten en objeto de la preocupación pedagógica, se recupera la dimensión horizontal y comunitaria de la política, ámbito de trabajo de la intervención social.

Esta horizontalidad de la política, en su expresión local y comunitaria, analizada desde una perspectiva educativa alude a la *politéia*, la *res publica*, la cosa o bien común, la *common weal*, o *commonwealth*, o bien público o interés general. Es decir, el espacio de la red de relaciones cara a cara, el lugar que surge en el *entre nosotros*. Se alude al espacio en el que Natorp (2001) situó el que para él debía ser el centro de la reflexión pedagógica: la comunidad. Y es este contexto en el que transitarán las trayectorias vitales y laborales de nuestro alumnado del Grado en educación social y, cómo no, el de todo estudiante universitario, independientemente de la profesión que desempeñe.

Hemos hablado de los aspectos que la convivencia en la comunidad local le plantea a la educación, tanto desde el punto de vista de los retos a superar, como desde la diversidad de variables relevantes en la reflexión pedagógica proyectada sobre este ámbito. Para ello, centramos nuestro trabajo y propuesta didáctica en el proyecto de Ciudad Educadora, mundialmente conocida y que pasamos a exponer brevemente para quienes desconocen el origen y desarrollo de dicha propuesta.

En 1990, en Barcelona, se inició el movimiento que tomó cuerpo en la creación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Ese mismo año, en Valencia, el Consell Escolar Valencià (1991, I y II) celebraba el Segundo Seminario sobre Participación Educativa, en el que se abordaron dos grandes temas: “La participación educativa en el ámbito municipal” y “Tres enfoques sobre la educación en las ciudades”, con la intervención de destacados y destacadas especialistas nacionales e internacionales. La preocupación por la infancia no podía ser ajena al interés local en mejorar las condiciones de vida en que vive la infancia de nuestras ciudades. En 1993, convocados por el Comité Español del UNICEF, en el marco del movimiento interna-

cional de Alcaldes Defensores de los Niños, alcaldes y alcaldesas de 22 municipios españoles se reunían en Pamplona para contribuir a que, en sus respectivas ciudades, se creasen las condiciones óptimas que permitiesen el pleno desarrollo integral de la infancia de nuestro país. Un año después, se creó la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), compuesta por aquellos gobiernos locales comprometidos con la Carta de Ciudades Educadoras (2009), que supone la hoja de ruta y recoge los compromisos a aceptar para formar parte de dicha red. Según se recoge en la página oficial de AICE (2019), a finales de 2018 el número de ciudades miembros ascendía a 493 ciudades de 36 países de los distintos continentes.

Dar a conocer al alumnado la existencia de este proyecto educativo y político imbricado en el ámbito local, les permite recapacitar sobre las posibilidades que la ciudad puede ofrecer de participación y de espacios educativos, siempre y cuando exista una voluntad política. Pero no solo, ya que lo que pretendemos con nuestra propuesta de fotografiar la ciudad, trasciende lo propositivamente educativo, es decir, que sean capaces de captar con la lente espacios, situaciones, personas, acciones, etc. que por sí solas pueden o no educar y forman parte de nuestro espacio vital cotidiano.

Por otro lado, cabe recordar que el territorio local es ámbito de convivencia, y como tal no está exenta de conflictos. En los márgenes y en la periferia de las grandes urbes, lo social y lo educativo se enfrentan al reto político del conflicto social y cultural, y ante el repunte del mismo, el Secretariado General Gitano iniciaba en 1992, un estudio que abordaba las representaciones ideológicas de los conflictos urbanos entre payos y gitanos, estudio que se publicó finalmente en 1995. Desde entonces, la Fundación del Secretariado Gitano (FSG), tiene entre sus cometidos, llevar a cabo análisis, publicaciones y acciones, para incidir en la importancia del reconocimiento de la cultura gitana y de la inclusión social que pasa, necesariamente, por un reconocimiento colectivo (FSG, 2006).

Desde esta visión problematizadora y compleja de la ciudad, es desde la que nos ubicamos para presentarles a nuestros y nuestras estudiantes, la posibilidad de mirar con otros ojos, los espacios urbanos en los que vivimos, desde una óptica indagadora, crítica, social y, esencialmente, política. Y esa parte más interpretativa ha de permear todo el proceso: desde la toma de la imagen hasta el análisis escrito

final. Entendemos que se trata de una serie de actividades que pueden trasladarse, con las convenientes adaptaciones, a otros contextos educativos, especialmente de nivel superior, en los que pareciera que la creatividad metodológica está reñida con la tradición académica.

3. LA ETNOFOTOGRAFÍA COMO RECURSO CREATIVO EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Probablemente, la creatividad sea una de las capacidades que más rápido perdemos en el proceso de socialización y que, además, menos se trabaja dentro del sistema educativo. En el ámbito científico, debido quizá al alto grado de objetividad que se pretende alcanzar en las investigaciones, podemos pensar que la creatividad puede suponer una dosis de subjetividad inasumible. Nada más lejos de la realidad. Sin la creatividad científica, la mayoría de avances dudosamente podrían haberse llevado a cabo, ya que es, precisamente, la capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, lo que permite el progreso. Quizá el problema resida en la delgada línea que separa, el arte de la ciencia y, dentro del ámbito científico-académico, la incapacidad para asumir la sinuosidad de estos planteamientos.



Imagen 5. Parques, espacios vacíos, Central Park NY. Autor José Daniel López Jiménez, agosto 2018. Cámara Iphone X.

Esta metodología de trabajo, propone un análisis de las tecnologías de la imagen en una doble vertiente, como un instrumento de investigación y como objeto de estudio en sí mismo. Y es, precisamente, esta abstracción sobre la imagen como representación, producto cultural, instrumento y medio de comunicación, lo que le otorga su identidad, complejidad y aplicaciones en la educación social.

La fotografía como recurso de investigación sería un ejemplo en el que el arte y la ciencia, confluirían arropadas por un proceso creativo que basaría su efectividad respondiendo a preguntas como: ¿Cómo se ha utilizado la captura de imágenes para obtener conocimientos de una realidad cultural desconocida? ¿Cómo la cámara interviene en relación con los demás, en el campo y en la construcción de datos? ¿Cómo se ha utilizado la cámara sobre el terreno? ¿Cómo el investigador/a la incorpora a su trabajo? ¿Qué espera de ella? ¿Cuál ha sido su experiencia? ¿Qué resultados ha obtenido?

En su vertiente de disciplina, la fotografía se enmarca dentro del contexto artístico como muestra de creación y de expresión humana. Queda fuera de duda su poder expresivo y su fuerza a la hora de comunicar ideas, sensaciones, emociones o puntos de vista. Otras disciplinas como la pintura o la música tienen similares características, pero quizá la imagen cuenta con una inmediatez y accesibilidad mayor. Por otra parte, desde su aparición, ha sido una herramienta de apoyo a las ciencias y hoy en día se incluye como metodología de trabajo dentro del mundo científico-académico.

¿Cuál sería pues, el nexo de unión entre la fotografía como arte y la fotografía como metodología científica? Probablemente, el concepto que buscamos es creatividad, esa capacidad del ser humano que nos permite cambiar las cosas, mejorar lo existente, avanzar. Es posible que el propio término nos embarque en ideas más escoradas hacia el arte e intentemos producir imágenes con un alto valor estético, lo cual es gratificante como seres sensibles y empáticos que somos. Pero también podemos darle otra lectura a su producción y no pensar solo en la belleza estética, sino en a quién o qué se fotografía, colocándonos detrás de una ventana con una infinidad de paisajes que contemplar.

Asimismo, podemos dar un paso más y no pensar en lo que vemos en la foto sino en quién ha realizado esa foto, de esta manera

no estaríamos colocados detrás de una ventana sino enfrente de un espejo en donde se vería reflejada la razón de la producción de una imagen en concreto. Otra posición sería la de ofrecer a los sujetos representados la posibilidad de que ellos documenten su vida diaria, de que expresen su creatividad, de darles voz en primera persona. En este caso estaríamos dentro de la propia foto. También podemos ponernos en el lado de quien mira una exposición, desde fuera —como vecino indiscreto— o en el del artífice de la fotografía o en el de los sujetos que está fotografiando con sus ideas culturales, una historia vital y unas convicciones.



Imagen 6. Fotógrafo fotografiado. Autora Clara Moreno Llopis, febrero 2012. Cámara Sony A200. Longitud focal 70 mm. Número f:f/6,3. TE: 1/160.

El proceso creativo es amplio cuando combinamos arte y ciencia y además lo intentamos plasmar a través de un medio tan versátil como la fotografía. Las cuatro opciones descritas no abarcan el amplio abanico de posibilidades, pero nos muestran la capacidad de las imágenes para contar historias, para ser transmisoras de discurso, para impulsarnos a saber más; en definitiva, para potenciar y poner al servicio del avance social nuestra creatividad y visión del mundo.

A la hora de capturar las imágenes, es importante que sea el propio investigador/a quien las realice, partiendo de un guion previo y, a la vez, adaptándose a las circunstancias cambiantes del entorno social, es decir; observando e improvisando sobre el terreno. Esta recogida de imágenes la podemos llevar a cabo desde una perspectiva

expositiva o explorativa. La primera se encamina a la realización de un trabajo fotográfico posterior al trabajo etnográfico, mientras que la explorativa toma imágenes en el transcurso mismo de la etnografía, con el fin de captar una realidad social y cultural desconocida o nueva.

En el trabajo de campo, el azar es un elemento que debemos también tener en cuenta, es decir, hemos de prestar atención a las oportunidades que nos ofrezca un momento determinado, para obtener aquellas imágenes que serán irrepetibles, o, a ojos de la persona que fotografía tengan valor. Por eso, además de las teorías y modos de representación planificadas, no debemos obviar las oportunidades no planeadas, el conocimiento del grupo investigado y el del investigador/a y prestar especial atención a lo desconocido o, como ocurre en la percepción del contexto cercano, la ciudad, a aquello que, por cotidiano, escapa a nuestra percepción.

Aun así, es importante que la cámara esté presente desde el principio en el trabajo de campo, ya que esto permite conocer también otros aspectos relevantes de la investigación como la adaptación al medio del investigador/a y del sujeto, el proceso de indagación, aspectos relacionales investigador-sujeto, sujeto-sujeto e investigador/a-investigador/a. La cámara en el trabajo de campo ha de observar y, a su vez, participar en los acontecimientos. Debe estar inmersa en el proceso de búsqueda y de relación, siendo parte del proceso de comunicación del contexto investigador. Una vez obtenidas las imágenes, la siguiente fase es la edición, tarea imprescindible y valiosísima ya que supone una labor de análisis que debe explicitarse de manera exhaustiva siguiendo el método científico. Para finalizar la retroalimentación añade un valor a la audiencia en forma de exposición fotográfica, catálogo u otro método, generando nuevo conocimiento y socializándolo, permitiendo un acceso libre y directo.

3.1. La imagen

Introducir imágenes en la investigación implica que la cámara interviene en el proceso convirtiéndose en una metodología en la que este artefacto tecnológico, se implementa en el momento mismo del diseño de la tarea. Es, pues, un instrumento de observación participante, pero que además, añade la observación diferida com-

plementando la observación directa. De esta forma, la cámara, el investigador/a e incluso la audiencia, participan activamente en la dinámica exploratoria.

¿Qué podemos considerar como imagen relevante para el estudio de lo social? ¿Qué características debe tener? ¿Qué relación poseen las imágenes y las ciencias sociales? Siguiendo a Brisset (1999) sabemos que se puede considerar como imagen antropológico-social, a toda aquella de la cual se puede obtener informaciones visuales útiles y significativas. No se trata pues de realizar una mera colección de fotografías de personas o paisajes, como tampoco se trata de ilustrar trabajos de investigación, sino de registrar aquello que es relevante para usarlo como fuente de análisis de primera mano y documento de consulta, teniendo siempre presente nuestro objeto de estudio, es decir, la dimensión humana y sociopolítica de las personas.

Deben entenderse las imágenes, no de forma aislada, sino en el contexto de otras imágenes y relacionándolas con otros textos, en el conjunto de la investigación y de cómo se han obtenido las imágenes. La información sobre el cómo se tomó la imagen, es imprescindible para valorar un producto visual en términos académicos, ya que es necesario conocer su contexto de producción para valorar su adecuación al proceso de una búsqueda de investigación etnográfica.

Toda imagen, para su análisis, precisa de una interrelación de competencias. Vilchez (1987) nos habla de:

1. Competencia iconográfica. ¿Es representativa para mi estudio?
2. Competencia narrativa. ¿Qué puedo contar de la imagen?
3. Competencia estética. ¿Cómo está realizada?
4. Competencia enciclopédica. ¿Qué información transmite?

La sola acción de tomar una imagen implica una antropologización de la misma, y su significado estará ligado en gran parte al uso que se va a hacer de ella. Es clave en un trabajo en el que se ha utilizado la imagen como técnica, acompañar éstas con textos o palabras para llegar a una comprensión veraz de los hechos y los valores sociales y culturales (González, 1999). Según Worth (1981), es innecesario debatir si es más importante la palabra o la imagen, sino descubrir nuevas formas de usarlas. Cuando la fotografía informa de hechos concretos, se convierte en documento, su interpretación se basa en unos códigos de legibilidad convencionales y es reproducida

para su difusión, y la información que contiene, permite una mejor comprensión de la realidad estudiada, ya que plasma un vestigio de dicha realidad.



Imagen 6. Mujer Jirafa, Tailandia. Proyecto realidad social y turística. Autor José Daniel López Jiménez, julio 2006. Cámara, datos no disponibles.

3.2. Cómo realizar un trabajo de campo etnofotográfico

A la hora de empezar a fotografiar hay que tener en cuenta algunas premisas metodológicas que no distan mucho del trabajo de campo tradicional. Si bien es cierto que el guion se va confeccionando a medida que se avanza en la toma de imágenes, hay que tener presente los siguientes pasos:

1. *Define el tema que te interesa tratar.* Tenemos que elegir un tema sobre el cual realizar nuestro trabajo fotográfico (las fiestas de un pueblo, una actividad laboral, un problema social.)
2. *Concreta el objetivo.* Para qué y para quiénes vas a realizar el trabajo etnográfico (por un interés científico-académico, documental, informativo). De igual modo, hay que saber a quién va dirigido y cuál es su finalidad: publicarse como artículo científico, se trata de un trabajo de una asignatura, es una producción colectiva).
3. *Diseña la investigación teórica.* Este será el marco teórico del trabajo de campo. En el ámbito académico, todo trabajo audio-

visual debe ir respaldado por unas bases teóricas y contar con unos antecedentes que justifiquen la valía científica. Además, ésta búsqueda de información será de vital importancia para saber qué tenemos que grabar o fotografiar, para saber en qué nos tenemos que fijar y hacia dónde dirigir nuestro ojo y oído mecánico.

4. *Define tu infraestructura.* Hay que ser realista con nuestras posibilidades materiales (presupuesto, medios técnicos, locaciones, informantes)
5. *Fotografía todo el material que puedas* (entrevistas, imágenes del contexto, paisaje, personas, detalles)
6. *Consulta y añade* (si procede) imágenes de archivo.
7. *Procesa y edita todo el material fotográfico.* En caso de ser necesaria la edición, esta ha de tener en cuenta el marco teórico previo y la nueva información que se ha obtenido después del trabajo de campo. Dejar constancia de las razones a la hora de elegir una imagen y no otra y de toda aquella información relevante para su posterior estudio y análisis crítico.

4. “FOTOGRAFIAR LA CIUDAD” COMO PROPUESTA DIDÁCTICA

Más allá de la investigación y de la reflexión pedagógica sobre el multifacético tema de las relaciones entre municipios, política y educación, hemos pretendido con nuestro trabajo en las aulas de educación social de la Universitat de València, trasladar a la docencia el interés manifestado por Fernández Soria al invitarnos a “observar el municipio como sujeto histórico-pedagógico” (2014, p. 22).

Educar la mirada de los futuros y futuras profesionales de la educación para observar las múltiples facetas de la vida cotidiana de sus municipios de residencia, permite sacar a la luz las “mallas de aprendizaje” cargadas de connotaciones ideológicas, en las que lo político y lo educativo se entrecruzan tejiendo convergencias y divergencias que proporcionan las claves de la vida en sociedad de un territorio concreto.

Nuestra propuesta se incardina dentro de un proyecto de innovación iniciado en 2016 y vigente actualmente, dirigido por una profesora y compañera denominado: “La creatividad e innovación educativa como herramienta de transformación social y mejora educativa³”. Este proyecto ha permitido la coordinación entre buena parte del profesorado implicado en el Grado de educación social, dando a conocer e intercambiando las iniciativas innovadoras que llevamos a cabo en el aula, mediante unas jornadas de creatividad y educación, implicando, en la medida de lo posible al alumnado en la presentación de sus trabajos.

Tradicionalmente, en la formación reglada el saber ha sido recogido en medios escritos, minusvalorando la capacidad educativa de otros formatos, como puedan ser los medios audiovisuales. En este sentido, el aprendizaje memorístico se relaciona directamente con lo escrito. Aprender a través de otros medios, nos permite, en gran medida, activar nuevas formas de construcción del conocimiento, así como potenciar la creatividad como herramienta educativa y, en un futuro, laboral. La introducción de las nuevas tecnologías en las aulas, *per se*, no conlleva innovación educativa. Copiar un *power point* dista mucho de ser una metodología renovadora que fomente la motivación hacia una materia.

En la Universidad pareciera que la innovación tiene mayores problemas para permear los curriculums. Se innova en educación infantil para ir disminuyendo conforme se asciende en los niveles educativos y, llegar a los estudios superiores, los “estudios serios”, en los que han de primar las lecturas, los contenidos teóricos, lo escrito, arrinconando otras formas de enseñar y de aprender.

La fotografía si bien tiene una larga tradición, en la actualidad, mediante la digitalización y la incorporación de cámaras en los teléfonos móviles, se ha revolucionado de tal manera, que ha pasado de ser un recurso puntual para captar los momentos más especiales en la vida de una persona, a tener una presencia omnipresente en el día a día. En este sentido cualquier persona puede captar con su móvil

³ Proyecto dirigido por M^a Carmen Bellver Moreno, profesora de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, aprobado por el Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa de la Universitat de València. Código del proyecto: UV-SFPIE_RMD16-519821.

una imagen, una instantánea de la realidad que le envuelve, puede convertirse en autor y autora y retratar desde una mirada propia y personal, aquello que le parece destacable.

La experiencia didáctica que se presenta, se ha realizado con el alumnado del Grado en educación social de la Universitat de València y, concretamente, dentro de la materia Política de la educación social, la cual cuenta ya con una cierta tradición en los planes de estudio de dicha titulación así como en el grado en Pedagogía. Es una asignatura de carácter obligatorio que se cursa en tercero, con una carga lectiva de 6 créditos y cuenta con dos sesiones semanales de dos horas de duración cada una. Cuando el y la estudiante cursa esta materia, ya ha tenido un primer contacto con los contenidos y competencias del módulo Política y Educación, en concreto, con la materia también obligatoria de segundo curso Política de la educación, en la profundizan en las dimensiones políticas de la educación y hasta qué punto las políticas educativas dirigen y tanto el sistema de enseñanza reglada como aquellos aprendizajes que se dan en otros ámbitos.

Con la asignatura de Política de la educación social, se pretende que trasladen esos conocimientos previos al ámbito de la educación social. De este modo, se busca que sepan reconocer y analizar las vinculaciones existentes entre la administración, la legislación y el posterior desarrollo normativo y político, de modo que sean conscientes de hasta qué punto verán ceñidas sus intervenciones sociales a la hora de plantear y desarrollar acciones socioeducativas a nivel individual y colectivo y tanto en educación formal como no formal, espacios naturales de la educación social.

En el ámbito de la formación superior, educar en competencias es instruir en conocimientos, pero no solo, sino también en procedimientos y actitudes. En nuestra propuesta, además de requerirse tener claro qué contenidos del curriculum establecido son necesarios integrar en la práctica, debemos añadir otros, como especificamos más adelante, que resultan imprescindibles para llevar a cabo las distintas prácticas que presentamos acerca de aprehender la ciudad a través de la fotografía. De las capacidades que se recogen en el plan de estudios del grado, resultan claves, a nuestro modo de ver, dos. La primera consiste en que el razonamiento y el trabajo en grupo no puede darse en el vacío; se precisa de un conocimiento de referencia

sobre el que razonar pero también de técnicas y métodos formativos que permitan desarrollar esa capacidad que pueda llegar a convertirse en destreza e incluso en habilidad. Asimismo, contextualizar un conocimiento es fundamental para comprender el alcance de los problemas reales. Esta cuestión va mucho más allá de una simple aplicación práctica y por ello precisa de un entrenamiento específico complementario al conocimiento en sí mismo, en este caso un adiestramiento previo en fotografía.

La propuesta de “*Fotografiar la ciudad*” persigue que, partiendo del proyecto de Ciudades Educadoras y del significado que el alumado le da al contexto urbano más cercano, se produzca un cuestionamiento constante de lo cotidiano desde un prisma educativo y político. En el marco de las competencias, contenidos, y objetivos de conocimiento anteriormente indicados, nos planteamos introducir una nueva forma de evaluar parte de la materia mediante la realización de un trabajo grupal cuyo producto final fuera una fotografía y una reflexión política y educativa acerca de la imagen tomada. La idea central consistía en salir a la ciudad, recorrer las calles, caminar, observar, detenerse, etc. y fijar la mirada desde una perspectiva didáctica, encontrando elementos con pretensión educadora o destacando la ausencia de la misma, oportunidades perdidas de hacer de la ciudad un espacio pedagógico, y los efectos que puedan tener en las personas que lo observan/ignoran cotidianamente.

En consonancia con lo que decíamos unas líneas más arriba, toda acción pedagógica ha de enraizarse en conocimientos y estos provienen de toda la literatura que hay sobre las Ciudades Educadoras y los elementos curriculares relacionados con las políticas socioeducativas municipales que forman parte del temario. Grafitis, carteles, esculturas, espacios públicos, mobiliario urbano, los habitantes de la ciudad, etc., todo puede ser objeto y sujeto de análisis, desde una mirada amplia y analítica, centrada en el aspecto pedagógico y el modo en que los futuros educadores y educadoras sociales lo perciben, lo retratan y lo analizan. Los objetivos de esta metodología atienden al fomento de la creatividad, dotar de significado a la tarea, avivar un verdadero trabajo colaborativo en los grupos, proponer la reflexión cimentada en fuentes de consulta como método para el trabajo escrito, y todo ello flexibilizando al máximo los temas de observación.

A través de los siguientes puntos, describimos de forma cronológica, de qué manera se ha trabajado en varias sesiones en el aula y de trabajo de campo, la dinámica que aquí exponemos. Queremos incidir en que cada docente que quisiera poner en práctica esta propuesta, tendría que adaptarla en base a los conocimientos previos del alumnado, la asignatura en la que la incardine, así como otros elementos que condicionen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Primera sesión: Investigar sobre las “Ciudades Educadoras” (origen, desarrollo del proyecto, literatura al respecto, ciudades valencianas adheridas, documentos de trabajo a nivel municipal, actividades y acciones que se derivan de dicho proyecto).
- Segunda sesión: Trabajo previo de aspectos más técnicos de la fotografía: *“Iniciación a la fotografía: Aspectos técnicos y composición de la imagen”* (Ver Ficha nº 1).
- Tercera sesión: Salir a realizar fotografías previas: *“Tu mirada, su mirada”* (Ver Ficha nº 2).
- Cuarta sesión: organización interna, guion previo de trabajo, reflexión sobre la percepción individual sobre la ciudad, su capacidad educadora, relación con las “Ciudades educadoras” y el temario de la asignatura.
- Quinta sesión: puede ser en el horario de clase o fuera de él: salir a la ciudad, observar el contexto a través de una mirada educativa tratando de contestarse a preguntas como si la ciudad educa o no, de qué forma lo hace, qué imagen refleja la mirada que tenemos sobre la ciudad, tomar distintas fotografías respetando el anonimato de las personas que puedan aparecer en las mismas, obtener fotografías con la resolución suficiente para ser impresas y tener una buena calidad (Ver Ficha nº 3).
- Sexta sesión: trabajo en equipo: seleccionar una única imagen, debatir y argumentar sobre ella, llevar a cabo un análisis antropológico, social y político.

Como evaluación, se animó a los y las estudiantes a realizar una reflexión colectiva sobre el tema de su interés partiendo de la imagen fotográfica que en su opinión mejor reflejaba la realidad sobre la que querían centrar su análisis, consultando la bibliografía pertinente para el tema y limitándose la extensión máxima a 20 páginas. El ensayo presentado debía incluir, como mínimo los siguientes apartados:

- La fotografía con los datos básicos (fecha, lugar, persona que la realiza, tipo de máquina fotográfica, óptica, velocidad, edición si la hubiera, título si se considera oportuno, etc.)
- Introducción
- Análisis de la fotografía que da soporte visual al contenido del trabajo
- Conclusiones
- Fuentes de consulta.

Cabe destacar que el aspecto del trabajo propuesto que más resistencias despertó fue la exigencia de centrar el trabajo en una única fotografía, ya que todos los grupos realizaron más de una y tuvieron problemas a la hora de consensuar cuál podía recoger mejor la esencia del tema sobre el que querían reflexionar. Asimismo, en algunos casos encontraron algunos obstáculos a la hora de redactar el informe al ser más un ensayo que una tarea de búsqueda de información, por lo que requería más lecturas y más sesiones de trabajo grupal.

Como resultados de aprendizaje sorprende la variedad de lecturas y temas seleccionados por los y las estudiantes, así como las interpretaciones políticas realizadas sobre las imágenes captadas y seleccionadas por ellos mismos: los huertos urbanos; la privatización de los espacios públicos por parte del tráfico privado, el mobiliario urbano, o los negocios como cafeterías o restauración; la publicidad sexista; la falta de accesibilidad por barreras arquitectónicas; la deficiente u óptima adecuación de los espacios destinados a los juegos infantiles; la pérdida de identidad cultural y la proliferación de “no lugares” (franquicias multinacionales idénticas); el arte urbano... son algunas de las miradas captadas mediante fotografías que nuestro estudiante eligió para, a partir de ellas, debatir y repensar la ciudad y su capacidad educadora.

Las discusiones generadas con las exposiciones desarrolladas en clase por parte de los diferentes grupos de trabajo a partir de la fotografía captada, fueron participativas. Finalmente y por decisión del grupo, con una reproducción ampliada e impresa de las fotografías realizadas se organizó una exposición en el hall de la Facultad que pudo ser observada por los y las estudiantes de otras titulaciones y asignaturas.

Como propuesta a futuro, nos gustaría añadir que de las fotografías presentadas por los distintos grupos, se podría confeccionar un objeto de aprendizaje con la intención de subirlo al espacio abierto institucional de consulta de RODERIC: Repositorio de Objetos Digitales para la Enseñanza, la Investigación y la Cultura de la Universitat de València, mediante el cual los y las estudiantes elaboraran un pequeño vídeo en el que explicaran el proceso de realización del trabajo y lo mostraran al resto de estudiantes de la universidad.

▪ FICHA 1:

TÍTULO DE LA DINÁMICA	INICIACIÓN A LA FOTOGRAFÍA: ASPECTOS TÉCNICOS Y COMPOSICIÓN DE LA IMAGEN
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener unos conocimientos iniciales relacionados con la técnica fotografía y la composición de una imagen. • - Alcanzar las destrezas y técnicas básicas necesarias para obtener un resultado óptimo en nuestras fotografías sociales.
DESARROLLO	<p>La actividad comienza con una breve explicación teórica sobre conceptos fotográficos, a saber: Luz, enfoque, profundidad de campo, zoom, ráfaga, flash, regla de los tercios, el horizonte, apoyarse en el cuadro, líneas principales, texturas, diferentes planos, contraluces, edición, el W/B, color, saturación.</p> <p>Como la mayoría usarán cámaras automáticas o móviles, se trabajará también su uso, sin descartar explicación sobre cámaras réflex. El alumnado tendrá que realizar fotografías en la propia universidad utilizando los conceptos anteriores para diferenciar y entender en la práctica los conceptos. Estas imágenes se descargarán y se visualizarán en el aula explicando y comparando los resultados</p>
MATERIALES	Cámaras de fotos/móviles. Sistema de proyección.
TEMPORALIZACIÓN	Una sesión y, en caso de ser necesario, una segunda. Explicación de los contenidos teóricos y fotografiar el contexto más cercano a la propia universidad.
EVALUACIÓN	Mediante la autoevaluación, el propio alumnado valorará el antes y el después de las sesiones, indicando si encuentra variaciones y mejoras en las fotos realizadas y las compartirá con el resto del grupo de la clase
RESPONSABLE	Profesorado implicado.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Langford, M. (1990). <i>La fotografía paso a paso. Un curso completo</i> . Madrid: Hermann Blume Ediciones.

▪ FICHA 2:

TÍTULO DE LA DINÁMICA	TU MIRADA, SU MIRADA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar hechos sociales a través de las imágenes. • Averiguar si el hecho en cuestión tiene la misma importancia y significado para el autor/a de la imagen que para el sujeto que interpreta la acción.
DESARROLLO	<p>– Se realizan imágenes significativas por parte del alumnado, relacionadas con una determinada acción social efectuada por una persona/as (ej. “Un día en el Mercado Central, acción de comerciantes, consumidores, turistas, otros empleados” o “Fiestas patronales del barrio”, etc.).</p> <p>– Se explican y exponen a una audiencia su significado y la razón de la imagen.</p> <p>– Se muestra la imagen y su significado (para el autor/a) al sujeto/os fotografiado y se escucha su explicación sobre el hecho social y el significado de la imagen (que puede ser la misma o diferente a la interpretación del autor/a). Para ello se invitan a los fotografiados a la sesión de proyección y explicación de las imágenes en la Universidad.</p>
MATERIALES	Cámara de fotos/móvil. Aula con sistema de proyección o lugar de exposición de las imágenes.
TEMPORALIZACIÓN	Tres sesiones. 1ª El alumno/a tomará las imágenes. 2ª Las explicará a una audiencia según su interpretación. 3ª Confrontará las imágenes con los sujetos fotografiados y estos darán su explicación del hecho que observan en la imagen.
EVALUACIÓN	Será una evaluación grupal en la que todas las personas implicadas, expresarán si coinciden las expectativas de quien realiza las fotografías y quienes han sido fotografiados/as, profundizando en el análisis social y político de las imágenes.
RESPONSABLE	Profesorado implicado y alumnado.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Ardevol, E. (2007). <i>La imagen en la práctica etnográfica</i> . Ankulegi: gizarte antropologia aldizkaria = revista de antropología social, ISSN 1138-347X, N.º. 11.

▪ FICHA 3:

TÍTULO DE LA DINÁMICA	¿LA CIUDAD EDUCA? FOTOGRAFIANDO LA CIUDAD DESDE UNA MIRADA SOCIAL Y POLÍTICA
OBJETIVO	Educación social hacia la observación de las múltiples facetas de la vida cotidiana de sus municipios de residencia, en las que lo político y lo educativo se entrecruzan tejiendo “mallitas de aprendizaje” cargadas de connotaciones ideológicas

DESARROLLO	Se forman grupos, se explica en qué consiste la actividad: salir a pasear a la calle, sin expectativas ni ideas preconcebidas, observar y captar un momento, un espacio, un detalle, una imagen, etc. que para las personas que forman el grupo se relaciona con la capacidad educadora de la ciudad, ya sea en positivo o en negativo. Una vez seleccionada la imagen, hacen un ensayo escrito sobre la fotografía, utilizando la bibliografía e incorporando una parte de reflexión entre ciudad y educación y de análisis político. Preparan, a su vez, una puesta en común para el resto de la clase en formato libre.
MATERIALES	Cámara de fotos o móvil con cámara Impresión de la fotografía Trabajo escrito Presentación del trabajo en distintos formatos
TEMPORALIZACIÓN	Un cuatrimestre de docencia. Se les explica el trabajo a inicio del mismo, se les da todo el tiempo de las clases, y antes de finalizarlas entregan el trabajo escrito y lo exponen al resto de compañeros y compañeras.
EVALUACIÓN	Se evalúa el ensayo entregado y la exposición de cada grupo al resto de compañeros y compañeras. Se tiene en cuenta: justificación de la selección de la imagen; lectura de la bibliografía referenciada; capacidad de reflexión colectiva de tipo política, social y educativa; creatividad a la hora de presentar el resultado al conjunto de la clase. Asimismo se incide en la importancia de un posicionamiento crítico respecto a la ciudad educadora, si realmente educa o no y qué políticas socioeducativas son necesarias para que realmente lo sean y permitan la participación directa y activa de la ciudadanía. Se evalúa, asimismo, por parte de cada participante la propia actividad atendiendo a si les ha gustado y por qué, si les ha parecido pertinente, qué les ha aportado y los aspectos a mejorar
RESPONSABLE	Una vez explicada la dinámica del trabajo, se harán tutorías grupales para resolver cuestiones y acompañar en el desarrollo del mismo. Cada grupo se responsabilizará de cumplir con los plazos de entrega y de la exposición en clase.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<ul style="list-style-type: none"> – AICE, Ciudades Educadoras. Consultado en: http://www.edcities.org/ – Pérez Castell, M. (2007). La ciudad educadora. <i>Participación educativa</i>, 6, pp. 80-85. – Salcedo Serna, M. A., de Ockham, G. (2008). Una reflexión crítica sobre ciudad educadora, 6(2), pp. 91-108. – Morales Navarro, G., Mezquita Gómez, R. (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. <i>Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España</i>, 29, s/p

5. CONCLUSIONES

Hemos considerado que formar desde la política al estudiantado, pasa, necesariamente, por la creación de espacios de aprendizaje donde cada persona que participe tenga la posibilidad de pensar, comunicar, criticar, compartir y reconstruir (o deconstruir) un discurso propio desde la ciudadanía y desde su identidad profesional como educador o educadora social. Para ello, la metodología en el aula ha de ser diversa, práctica, interactiva, propensa al debate y a tomar conciencia de los propios valores, prejuicios y miedos ante los conflictos que la sociedad actual plantea y que no siempre se sabe cómo afrontar, ni personal, ni profesionalmente. Facilitar momentos en el aula en los que el alumnado adquiera competencias útiles para su ejercicio profesional en la intervención social mediante herramientas metodológicas atractivas y diferentes, como es la fotografía, permite, no solo que aprendan de forma más significativa, sino que experimenten personalmente un recurso didáctico que podrán utilizar en sus ámbitos de trabajo.

Asimismo, incidimos en que para poder utilizar una herramienta metodológica como es la fotografía, primero se debe de adquirir un conocimiento y control de la misma, tanto por parte del docente como del alumno/a, que garantice un adecuado aprendizaje y un producto didáctico. Aprender a producir y decodificar imágenes, es una tarea que requiere de planificación, reflexión y técnica, aspectos que pasan desapercibidos en nuestra sociedad actual, debido, precisamente, a la hiperexposición a multitud de imágenes, tanto en la producción como el consumo. Una adecuada formación en el lenguaje audiovisual, se hace, a nuestro modo de ver, una necesidad que debiera iniciarse en la educación infantil y continuar hasta los niveles superiores de educación, máxime en titulaciones relacionadas con la intervención social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A. "Entrevista a Marc Augé", *El País*, 2007.
AICE "Carta de Ciudades Educadoras" (2009) www.edcities.org Consultado 3 abril 2019.

- Ardèvol, E. 2006. *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. UOC. Barcelona.
- Brisset E. (1999). Acerca de la fotografía etnográfica. *Gazeta de Antropologia* 15. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3461>. Consultado el 27/05/2019.
- Consell Escolar Valencià (1991). *La participación educativa en el ámbito municipal (I)*. Valencia, 25 y 26 de mayo, 1990, Valencia: Generalitat Valenciana.
- Consell Escolar Valencià (1991). *Tres enfoques sobre la educación en las ciudades. Segundo Seminario sobre Participación Educativa (II)*. Valencia, 25 y 26 de mayo, 1990, Valencia: Generalitat Valenciana.
- De France, C. (1982). *Cinéma et Anthropologie*. París: La Maison des Sciences de l'Home.
- De la Torre, S. y Violant, V. (2001). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. Creatividad y sociedad. 3, 21-47.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Fernández, J. M. (2014). El Municipio contemporáneo como sujeto histórico-pedagógico, en Adão, Áurea y Magalhães, Justino (org.); *Os municípios na modernização educativa*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fundación del Secretariado Gitano, (2006). *El reconocimiento institucional de la comunidad gitana en España*. Madrid: FGS. Colección: Cuadernos técnicos, 57.
- Gamboa, J. (2003). La fotografía y la antropología: una historia de convergencias. *Revista latina de comunicación social*. 55, Abril – Junio. Tenerife.
- Garrigues, E. (2009). ¿Qué es la etnofotografía? Introducción a la entrevista con Pierre Verger. *Revista Valenciana d'etnologia*, 4, 17-36.
- González, J. (1999). "La fotoantropología, el registro gráfico y sus sombras teóricas". *Revista de antropología social*, 8, 37- 55.
- López, M. L. y Fresnillo Pato, G. (1995). *Margen y periferia. Representaciones ideológicas de los conflictos urbanos entre payos y gitanos*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Martín, E. (2005). El valor de la fotografía. Antropología e imagen. *Gazeta de Antropología*, 21, Artículo 04.
- Mayordomo, A. (1991). Educación y comunidad local. Una política educativa en las ciudades, en Consell Escolar Valencià; *Tres enfoques sobre la educación en las ciudades. Segundo Seminario sobre Participación Educativa (II)*. Valencia, 25 y 26 de mayo, 1990, Valencia: Generalitat Valenciana.
- Natorp, P. (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Sartori, G. (1992). *Elementos de teoría política*, Madrid: Alianza Universidad.
- UNICEF (1994). *Alcaldes españoles defensores de los niños*. Madrid: Comité Español del UNICEF.
- Vilchez, L. (1987). *Teoría de la imagen periodística*. Barcelona: Paidós.
- Worth, S. (1981). *Studying visual communication*. University of Pennsylvania Press.

EDUCACIÓN SOCIAL, TEATRO Y CREATIVIDAD ¿ACTUAMOS PARA TRANSFORMAR(NOS)?¹

Inmaculada López-Francés²

María-Isabel Viana-Orta³

Evelyn Moctezuma Ramírez⁴

“Viendo el mundo más allá de las apariencias, vemos opresores y oprimidos en todas las sociedades, etnias, géneros, clases y castas, vemos el mundo injusto y cruel. Tenemos la obligación de inventar otro mundo porque sabemos que otro mundo es posible. Pero nos incumbe a nosotros el construirlo con nuestras manos entrando en escena, en el escenario y en nuestra vida” (Augusto Boal).

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad no es algo abstracto, sino que es el desarrollo de las capacidades y potencialidades de cada persona. El pensamiento creativo implica pensar, pensar en algo más allá de lo meramente establecido, salirse de los moldes para solucionar problemas o cubrir necesidades percibidas activando un proceso riguroso. Estas capacidades

¹ El capítulo está escrito en femenino, exceptuando, si las hay, las citas textuales. Nuestra labor siempre esta impregnada de una perspectiva de género y en el capítulo se utiliza un lenguaje no sexista empleando el término femenino para referirnos a la persona o a las personas, sin necesidad de repetir de forma constante el artículo femenino y el masculino para la diferenciación entre personas de diversos géneros.

² Universitat de València, Dept. Teoría de la Educación; Inmaculada.lopez-francés@uv.es

³ Universitat de València, Dept. Universitat de València, Dept. Educación Compara-
rada e Historia de la Educación; M.Isabel.Viana@uv.es

⁴ Universidad Pedagógica Nacional, Morelos, México; Evelyn.moctezuma@ie-
bem.edu.mx

serán únicas e irrepetibles entre el estudiantado, siendo responsabilidad nuestra como docentes valorar, potenciar y fomentar las capacidades propias de cada persona que llega a las aulas universitarias, a partir de sus intereses personales. Estas capacidades necesitan ser desarrolladas, estimuladas, por tanto el ambiente ha de ser rico para poder potenciarlas al máximo, tratándose no sólo en un área concreta, sino en todas en su conjunto, de forma globalizada. El Teatro de las Oprimidas es una oportunidad para desarrollar dicha creatividad.

2. ENTRE BAMBALINAS: ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS

Coincidimos con Álvarez y Martín (2016) cuando afirman que aprender de manera diferente en la universidad no sólo es un reto sino una necesidad para formar mejor a las estudiantes por ello defendemos que, la creatividad y el teatro como arte performativo y social son elementos que han de estar presentes en los estudios universitarios. Desde este planteamiento, en este capítulo se recoge la aplicación del Teatro de la Oprimida en la asignatura de Pedagogía Social del Grado de Educación Social en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia como recurso para aprender y transformar el espacio social y personal.

Previo a presentar la experiencia práctica, consideramos importante enmarcar algunos aspectos teóricos desde los cuáles partimos para articularla. En primer lugar, ante la pregunta ¿qué entendemos por creatividad? Lo concebimos como un término complejo, polisémico. Según Velasco (2010), el concepto de creatividad tiene interpretaciones diversas y variadas, teniendo como resultado un concepto amplio, difícil de concretar, sobre el que todas opinan, a sabiendas “de creer” que todas saben qué es y cómo debe fomentarse. Si bien la creatividad es tan antigua como la propia humanidad, no es una cuestión nueva ni moderna, más bien, lo es su estudio y la reflexión teórico-práctica que por su importancia e implicaciones para la educación, empezaron a ser reconocidas a partir del s. XX.

Atendiendo a su naturaleza etimológica, el vocablo creatividad proviene del latín *creare* que significa producir, crear, dar a luz. A su vez, está relacionada con la palabra *crescere*: crecer. Es complicado

definir este concepto, muchas consideran que es indefinible por su propia naturaleza: se vive y se entusiasma, no se encierra en palabras. Siendo conscientes de esta fluidez queremos enmarcar, de forma breve, desde dónde entendemos nosotras la creatividad.

Desde nuestra asignatura trabajamos con las alumnas haciendo hincapié en que la creatividad es una capacidad que puede ser desarrollada a través de un proceso creativo que implica planteamiento, reflexión, iluminación, elaboración y comunicación/realización, debiendo ser la creación útil y novedosa para el grupo para que, de esta manera, se fomente el que la estudiante piense de forma divergente, reflexione, intuya, juegue, cometa errores y aprenda a abrazar la ambigüedad (Jaquith, 2011).

El siguiente interrogante teórico que enmarca nuestra intervención socioeducativa es ¿por qué el Teatro de la Oprimida como proceso creativo dentro del aula? Este Teatro específico nos llega de la mano de Augusto Boal, dramaturgo, actor, director y pedagogo brasileño que basa su investigación teatral, en parte, en la pedagogía de Paulo Freire propulsor de la alfabetización liberadora y crítica para presentarnos un Teatro como un ejercicio político que pretende una acción de transformación al interior de la sociedad. Esta herramienta política está pensada desde y para las clases oprimidas, como ejercicio para desarrollar una lucha contra las clases opresoras, transformadora y liberadora.

En el Teatro de la Oprimida se trabaja para que las personas se reapropien de un lenguaje artístico que es propio de todo ser humano y no restrictivo de ciertas clases o ciertos profesionales especialistas. Con él se persigue la desmecanización física e intelectual de las y los participantes, democratizando de este modo la práctica teatral y estableciendo condiciones prácticas para que las personas hagan uso del lenguaje teatral y amplíen sus posibilidades de expresión, a través de una comunicación directa, activa y propositiva (Grupo de Teatro del Oprimido Rosario, 2008).

Es importante que, para dominar los medios de comunicación del teatro, las personas tienen que, en un primer momento, conocer, sentir su propio cuerpo, conocerlo para después tornarlo más expresivo. Dicho lenguaje teatral facilita identificar las diferentes situaciones de opresión que las personas viven en su cotidianidad, los mecanismos

de poder en las que se hallan inmersas y, posteriormente descubrir alternativas (desde las propias personas oprimidas) para modificar las relaciones de opresión que se viven. Estas opresiones son escenificadas a partir de un marco de creación (Boal, 1985).

En concreto, con el Teatro de la Oprimida se pretende avivar el deseo de transformar la realidad y de transformarse a una misma desde una perspectiva crítica y reflexiva. Para lograrlo se apoya en el siguiente principio fundamental: ayudar a la persona que observa a erigirse en protagonista de la acción dramática para que pueda transferir a su vida las acciones que ha desarrollado durante la práctica teatral.

Este Teatro es un teatro de investigación-acción, de “ensayo” donde el grupo oprimido prepara las acciones que podrán permitirle enfrentarse a las situaciones de opresión. Para conseguirlo, debe destruirse la barrera entre las personas que actúan y las que no. Ha de establecerse un dinamismo. Es por ello que Boal hablaba de personas *Spect-actoras*. Todas deben protagonizar las necesarias transformaciones de la sociedad, así como también suprimir la propiedad privada del personaje (Boal, 1985). En palabras de Augusto Boal, el objetivo del Teatro del Oprimido es humanizar la humanidad, teatralizar la realidad para comprenderla y así poder transformarla.

Por último, ¿qué sentido tiene vincular el Teatro de la Oprimida con el grado de Educación Social? Desde la Educación Social se pretende que las personas y la colectividad tomen conciencia del entorno y adquieran capacidades para actuar y transformar (se) el contexto. Según Laferriere (1992), un clásico en vincular el Teatro y la Educación Social

“Se trata de desarrollar, con los individuos o grupos sociales, un saber ser que favorezca la optimización de su relación con el entorno de vida, igualmente un saber y un saber-actuar que les permita implicarse como individuo o como colectivo, a corto o largo tiempo, en acciones que ayuden a preservar, restaurar o mejorar la calidad del patrimonio común necesario en la vida y a la calidad de la vida (Laferriere, 1992: 62)”.

En nuestro caso particular, desde la asignatura de Pedagogía Social en el grado de Educación Social se abordan diversas problemáticas sociales tales como las prácticas heteropatriarcales en las instituciones y en los espacios sociales, la diversidad cultural y los prejuicios

hacia personas racializadas o migradas, las orientaciones sexuales, la diversidad de identidades, las personas mayores de 65 años y sus necesidades, la infancia y el adultocentrismo, las ciudades como espacios educadores, elementos del barrio como potenciadores del cambio, entre otras. Por ello, con el uso del Teatro de la Oprimida se pretende que tengan un acercamiento no sólo teórico a esta realidad, sino que se impliquen, que asuman un posicionamiento desde sus propios cuerpos que les haga pensar, actuar, sentir, descubrir y ser útiles para mejorar el escenario por el que transitan. Se pretende que lo discursivo este acompañado por lo práctico, tomando conciencia del entorno a través de su comprensión, siendo responsables y críticas y participando activamente en la resolución de problemas y en la transformación de los mimos.

3. PUESTA EN ESCENA: ASPECTOS A TENER EN CUENTA

En este apartado pasaremos a exponer las directrices u orientaciones que se les da a las estudiantes para el desarrollo del Teatro de la Oprimida en la asignatura de Pedagogía Social. Durante la programación de la asignatura en los diferentes bloques hay espacios específicos para trabajar aspectos relacionados con la puesta en escena del Teatro y la elaboración formal del trabajo a entregar sobre el mismo.

En los bloques de la puesta en escena se trabajan en especial las habilidades comunicativas y algunos aspectos de dramatización. En cuanto a las habilidades comunicativas, nos centramos en aspectos básicos como saber transmitir un mensaje o aprender a escuchar y dialogar, esenciales en educación social. Los aspectos de dramatización que se abordan son técnicas de expresión dramática como la expresión personal, juegos basados en la emoción, improvisaciones o ejercicios de escritura individual/colectiva.

Respecto a la elaboración formal de trabajo este tiene una estructura que se presenta en la tabla 1:

Tabla 1. Estructura trabajo a entregar

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción. Donde se ha de justificar las razones de la elección del tema del Teatro. 2. Objetivos. Claros, breves y realistas. 3. Fundamentación teórica. Antecedentes del tema y aspectos teóricos que sustenten el trabajo presentado. 4. Diseño de la propuesta. Desarrollo de la puesta en escena estableciendo los roles de las participantes (personajes y observadoras) y el escenario (tiempo, espacio y atrezzo). 5. Reflexión de la teatralización. Individual de cada vivencia de las integrantes de grupo. 6. Conclusiones. Grupal, conectando lo teórico con lo práctico. 7. Referencias bibliográficas. 8. Anexos. |
|---|

El trabajo formal se va realizando de forma paralela al desarrollo de la asignatura, estableciéndose una serie de pasos que están intrínsecamente ligados a los contenidos que se trabajan. Al inicio, se trabajan dinámicas de grupo y de estas dinámicas surge la formación del grupo que conformarán las participantes del Teatro. El grupo se compondrá de un máximo de 5 personas.

El siguiente paso coincide con el bloque de la asignatura en el que se trabajan los ámbitos de intervención y el compromiso ético de la Pedagogía Social como plataforma para lograr un cambio de actitudes y valores. En él se pide al grupo que realice un ejercicio de reflexión individual, con el fin de reconocerse como sujeto de alguna opresión que esté relacionado con los ámbitos de intervención de la Pedagogía social. Este ejercicio se ha de realizar a partir de una autorevisión de su cotidianidad, de sus prácticas y vivencias. Una vez finalizado hay una puesta en común con el grupo, tratando de establecer posibles coincidencias, cercanías o disparidades. A partir de esta reunión grupal se decide una línea de trabajo y se argumentan las razones de la elección y por qué se han desechado las demás. De esta forma, a partir de una construcción individual se ha de deliberar, argumentar y elaborar un escrito grupal que se presentará a la docente, dándoles el feedback que sea necesario. El feedback se realizará desde una postura mayéutica, es decir, se harán preguntas y se incidirá en aquello que se presenta como certezas para sembrar posibles dudas para generar un proceso de investigación permanente.

Una vez clara la línea de trabajo han de constituir el corpus teórico, los antecedentes y los objetivos de su intervención socioeducativa.

Este paso está ligado al bloque denominado *Investigación en Pedagogía Social* en el cual, se pone énfasis en recordar que cualquier acción/intervención ha de estar sólidamente fundamentada en un aparato teórico bien construido. Los elementos que se trabajan son la búsqueda de artículos científicos en diferentes bases de datos (estatales e internacionales), de experiencias similares y libros/documentación que sea de ayuda para la construcción de este marco. El número mínimo de documentos a consultar es de 15, y la selección se presenta a la docente para establecer si son adecuados o no y las razones de ello. A partir de esta revisión se procede a elaborar el marco que será revisado y se realizará reatualización de dicho documento.

El último paso, previo a la puesta en escena, es el diseño de la propuesta que debe enmarcarse en el bloque de *Investigación en Pedagogía Social* en el que se trabajan las habilidades comunicativas y los ejercicios de dramatización, que también son recursos que permiten mejorar la investigación en el ámbito en el que estamos inmersas. Para la propuesta el grupo ha de determinar los roles de las participantes que se dividen en personajes y observadoras y las razones de dicha elección. En este paso también han de delimitar el escenario: el tiempo, los espacios en los que se va a realizar y si hay atrezzo. Al enmarcar el escenario es importante que se exponga los argumentos de dicho encuadre.

Los siguientes puntos referidos a la reflexión de la teatralización y las conclusiones se elaboran una vez realizada la puesta en escena. En la reflexión, que se llevará a cabo de forma individual se debe incluir qué han pensado y cómo se han sentido durante la actuación, explicando también sus fortalezas y debilidades y cómo lo vinculan a lo aprendido en la asignatura. En relación a las conclusiones, que se elaboran de manera grupal, es esencial establecer conexiones entre el marco teórico y la vivencia práctica para ver si hay consonancia o no, así como resaltar qué se ha aprendido y cómo podría mejorarse.

4. ¡A ESCENA! “CRÍTICA TEATRAL”

Una vez escenificada la propuesta y elaborado el trabajo de forma completa llega el momento de la “crítica teatral” o evaluación. Resaltar que se evalúa de forma continua puesto que existe una re-

troalimentación que arranca desde el inicio y concluye con la exposición. Pero, ¿cómo evaluamos este proceso creativo del Teatro de la Oprimida?

Como ya se ha apuntado se trata de una evaluación continua que abarca desde el inicio de la asignatura hasta el cierre de la misma. Esta se complementa con la valoración de dos productos finales: el trabajo formal y la exposición. Para ello se utilizan dos técnicas: el diario de la docente y las rúbricas. En relación al diario de la docente, nos sirve como un instrumento de observación y seguimiento tanto para el grupo como para las propias acciones docentes. En la siguiente tabla presentamos aquellas notas esenciales que tenemos en cuenta cuando llevamos a cabo las anotaciones:

Tabla 2. Diario de la docente

Estructurado en tres apartados:

1. Reflexiones iniciales. Nos sitúa en un plano de lo ideal, de las expectativas y objetivos previos que queremos alcanzar.
2. Seguimiento diario. Cuerpo de este instrumento. Observación sistemática diaria de la evolución de la estudiante, del grupo, de las acciones docentes y de la asignatura.
3. Adquisición de aprendizajes/comparativa con las reflexiones iniciales. Observación global donde se comparan y analizan la evolución de la estudiante, del grupo, de las acciones docentes y de la asignatura.

Por otro lado, se utilizan las rúbricas como instrumento que nos permite valorar, de forma global, el trabajo final y la exposición. Utilizamos dos rúbricas que pasaremos a exponer a continuación. En la tabla 3 encontramos la rúbrica específica para valorar al equipo mientras esta realizando la exposición en el aula. Se tendrán en cuenta tres grandes bloques: expresión, presentación de la información y la propia exposición. Por otro lado, la tabla 4 se utiliza para valorar el trabajo final escrito que el equipo presenta al finalizar la asignatura. Los bloques que se tendrán en cuenta son el funcionamiento que ha llevado el grupo, la presentación de la información así como una valoración de la teatralización.

Tabla 3. Rúbrica para la exposición					
BLOQUE	Aspectos a tener en cuenta	4	3	2	1
Expresión	Claridad				
	Ritmo adecuado				
	Naturalidad				
	Tono de voz				
	Vocabulario				
	Corrección				
Presentación de la información	Organización lógica				
	Ordenada				
	Precisa				
	Dominio del contenido				
	Correcta. Cumple criterios formales				
Exposición	Conceptos clave				
	Conexiones				
	Precisa				
	Dominio del contenido				
	No lee lo que tiene escrito				
	Resuelve dudas				

Tabla 4. Rúbrica para la valoración del trabajo formal					
BLOQUE	Aspectos a tener en cuenta	4	3	2	1
Funcionamiento grupo	Colaboración				
	Coordinación				
	Participación equilibrada				
	Implicación				
	Vocabulario				
	Corrección				
Presentación de la información	Organización lógica				
	Ordenada				
	Precisa				
	Claridad				
	Correcta. Cumple criterios formales				
	Conexiones				
	Ha extraído conclusiones relevantes				
Teatralización	El grupo ha extraído las conclusiones pertinentes de la puesta en escena de su Teatro.				

5. ALGUNOS LIBRETOS

En este apartado queremos materializar algunas de las experiencias llevadas a cabo desde el 2015. Hemos comprobado que existen temas recurrentes y, por ello, nos parece interesante exponerlos puesto que son indicios de preocupaciones de las estudiantes del grado de Educación Social.

1. Estereotipos, ropa y tiendas comerciales. Es un tema que se repite con variantes como son:
 - a) Tallas en las tiendas comerciales. En ella hemos encontrado trabajos que tratan la gordofobia, la exaltación de la delgadez o la presión por cumplir con unos cánones de belleza.
 - b) La ropa y los roles de género, cómo se establece una diferenciación clara entre mujeres y niñas versus hombres y niños en cuanto a comodidad, mensajes o patrones de ropa hablando de hipersexualización, precios o acceso a la misma.
 - c) La ropa y el “estilo de vida”. Se juzga en función de las marcas o las tendencias de moda encasillando a la persona en un estatus económico, un “estilo social” o incluso una etnia atendiendo solo a su imagen.
2. La Violencia de género. Tema que se repite todos los años y se representa por varios grupos. De forma general encontramos:
 - a) El acoso verbal y su “normalización” tanto en las instituciones como en las calles. Alumnas remarcan que durante toda su vida han recibido comentarios vejatorios sobre su imagen o persona en diferentes espacios y como se le ha restado importancia a pesar de ser para ellas una fuente de sufrimiento.
 - b) La violencia física y sexual. Algunos grupos han llegado a trabajar este tipo de violencia puesto que la han vivido o la siguen viviendo encontrando que no hay una respuesta pública de tolerancia cero. Quien no lo vive piensa que sigue siendo un asunto privado.
 - c) Los medios de comunicación. El tratamiento violento de los cuerpos de las mujeres por anuncios, series o películas de televisión.

3. **LGBTIQfobia.** Un tema que aparece en 2016 con fuerza puesto que varios grupos lo teatralizan.
 - a) **Ámbito universitario.** Han presentado escenificaciones donde trabajan el tema de las identidades de género, las orientaciones sexuales o la expresión de género en el ámbito universitario para mostrar los prejuicios y discriminaciones que se viven.
 - b) **En la calle.** Trabajan en la misma línea que el anterior.
4. **Diversidad cultural.** Un tema que aparece todos los años aunque solo es representado, normalmente, por un grupo.
 - a) **Prejuicios y discriminaciones** que viven las personas gitanas en diferentes espacios como pueden ser tiendas o la calle. Se asume que las personas gitanas van a robar o provocar algún altercado y por tanto están sometidas a mayor vigilancia o son acusadas con mayor facilidad.
 - b) **Estereotipos** a los que se ven sometidas las personas rumanas en espacios lúdicos y de ocio durante la noche. Han trabajado aspectos relacionados con la prostitución y la promiscuidad.
 - c) **Islamofobia** en espacios públicos como puede ser el metro o un autobús. Se ha trabajado el miedo relacionado con el terrorismo.
1. **Adicciones.** Aparece en 2017 y es escenificado por varios grupos. Las dos líneas que se trabajan son:
 - a) **Tecnologías.** Dispositivos móviles, televisión, videojuegos, ordenadores o tablets. Los escenarios elegidos para la representación han sido tanto en los espacios públicos como privados. Los teatros han versado sobre la hiperconexión, las relaciones virtuales o la adicción a las nuevas tecnologías como una cuestión “normal”, propia de la edad.
 - b) **Drogas y presión para consumir.** Se han llevado a cabo tanto en espacios de fiesta como cafeterías, jardines o incluso la universidad. En ellos se trabaja cómo han vivido diferentes presiones para consumir y ser parte del grupo y, cómo las personas espectadoras han tolerado estas situaciones.

2. A MODO DE CONCLUSIÓN

En el ámbito profesional, creemos que a través del juego y las diferentes técnicas del Teatro de las Oprimidas podemos explorar nuestras vivencias y conectarlas con los diferentes ámbitos que se trabajan desde la Pedagogía Social. Apostamos por incluir el Teatro de la Oprimida en el grado de Educación social puesto que logramos que las estudiantes aprendan a expresar vivencias, ideas, emociones y deseos actuando desde el respeto y el diálogo.

Este tipo de teatro nos permite indagar sobre la justicia social y las estructuras opresoras para crear una acción teatral que nos permita dialogar no sólo con el grupo-clase también con las personas “*espectadoras*” con el fin de pensar, de forma colectiva, cómo transformarnos y transformar los espacios por los cuales transitamos. Con los años hemos visto que es una experiencia que enriquece, implica y provoca cambios en las ideas preconcebidas objetivos claves que queremos lograr desde nuestra asignatura.

El proceso formativo en las instituciones de educación, y en concreto de la educación superior, ha de ser crítico, riguroso, creativo, innovador. Existen poderosas razones para apostar por esta forma de educar. No sólo por una cuestión de futuro si no por las personas que son (somos) hoy. Compartimos un espacio y un tiempo en las aulas universitarias que puede permitirnos desarrollar (nos) habilidades y capacidades a la altura de lo que este mundo precisa y necesita.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. y Martín, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 41-51. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.459>
- Boal, A. (1985). *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Chávez, R.A. (2003). La creatividad en la educación artística. *Cuadernos interamericanos de investigación en educación musical*, 3.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Calendaria, G.C. (2007). La creatividad como alternativa. La importancia de animar y educar en creatividad. *Revista Recrearte*, 9.

- Corbalán Berná, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 35, 11-21.
- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en educación*, 5, Nº 1, 14-28.
- De Miguel, S. (1994). La creatividad como algo valioso en la formación de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 1, 67-74.
- De la Herrán, A. (2000). Hacia una creatividad total. *Arte, individuo y sociedad*, 12, 71- 89.
- Donolo, D.S., y Elisondo, R.C. (2007). Creatividad para todos. Consideraciones sobre un grupo particular. *Arte, individuo y sociedad*, 23, 1, 147-151.
- Grupo de Teatro del Oprimido Rosario (2008). ¿Abandonar la butaca? Una ética de los intercambios. *Cuadernos de Campo*. Año 2, Nº 6.
- Elisondo, R.C., & Donolo, D.S. (2010). ¿Creatividad o inteligencia? That is not the question. *Anales de psicología*, 26, Nº 2, 220-225.
- Ferrando, M., Prieto, M.D., Ferrándiz, C., & Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 7, nº 3, 21-50.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J.P. (1980). La creatividad: Retrospectiva y prospectiva (M.T. Palacios, trad.). En A. Beaudot (Coor.), *La creatividad* (pp. 209-224). Madrid: Narcea. (Obra original publicada en 1973).
- Jaquith, D. (2011). When is creativity? Intrinsic Motivation and Autonomy in Children's Artmaking. *National Art Education Association*, 64, 14-19.
- Laferrière G., (1999) La pedagogia teatral: una eina per educar. *Revista de intervenció socioeducativa*, nº 13. Teatre Social com a eina d'Intervenció Socioeducativa.
- Velasco, L. (2010). Desarrollo del pensamiento creativo. Tesis para optar al título de Licenciado en Diseño gráfico, Universidad de Londres, Londres, Reino Unido.

LAS TIC COMO RECURSO PEDAGÓGICO Y CREATIVO EN LA FORMACIÓN IDIOMÁTICA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

Margarita Bakieva¹
Judith Quintano Nieto²
Sonia Ortega Gaité³

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías Educativas (TE) vienen a ser las conocidas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) incorporadas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos educativos. En la educación, como en cualquier otro ámbito de la vida humana, las TIC han pasado de ser una herramienta a convertirse a un fin en sí mismo, creando de esta manera auténticos universos paralelos, asentados sobre nuevas reglas que distan radicalmente de las del mundo real. Esta característica de las TE permite utilizarlas para desinhibir la imaginación, condicionada habitualmente por muchos inconvenientes materiales, y apoyar de esta manera el desarrollo de la creatividad y sociabilidad.

Entre las TE que puedan dar una mayor posibilidad de aprendizaje destacan las llamadas *herramientas colaborativas*. Entre éstas, podemos señalar tales como redes sociales virtuales (Facebook, Twitter, WhatsApp, Pinterest, etc.), espacios de almacenamiento compartido (Office365, Google Drive, etc.), y otras; su uso, si se aplican apropiadamente, puede dar unos resultados muy positivos en el desarrollo de aprendizaje colaborativo en grupo.

¹ Universitat de València, Dept. MIDE; margarita.bakieva@uv.es

² Universidad de Valladolid, Dept. Filosofía (Área T^a e H^a de la Educación); judith.quintano@uva.es

³ Universidad de Valladolid, Dept. Pedagogía; sonia.ortega.gaité@uva.es

Con la finalidad de ejemplificar una práctica de este tipo, en este capítulo se relata una experiencia educativa de formación idiomática y social para personas extranjeras, desarrollada presencialmente en la Universidad Popular de Palencia (UPP) de 2016 a 2019. Para ello, se retratan los contextos relacionados con esta experiencia que consisten en una serie de procesos formativos donde se vinculan estrechamente la teoría y las prácticas en la vida real con el uso de las herramientas colaborativas, siempre con el énfasis en los objetivos pedagógicos.

2. ANTECEDENTES

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han inundado nuestra forma de ser, estar y hacer en la sociedad actual como ciudadanía digital (Bustamante, 2010). Fue en los años 90, con el auge de Internet, cuando la transformación de la sociedad empieza su andadura, pero no sucede igual en todas las regiones. En la actualidad, las sociedades son totalmente diversas y la realidad mundial evidencia la brecha digital existente, pues la digitalización de la sociedad se realiza a diferentes ritmos. En 2017 más de la mitad de la población mundial (54%) tenía acceso a la red, con una gran desigualdad a nivel regional, 35,2% por parte de la ciudadanía africana respecto al 85,2% y 95% de la población europea y norteamericana respectivamente (Internet World Stats, 2018). Esta realidad ha provocado que las TIC hayan generado un mayor camino hacia la desigualdad, inicialmente no previsto, como señala Lloret (2011, p. 224) “una de las bases de la implantación de las nuevas tecnologías, nos ofrecía la incorporación de conocimientos sin diferenciar la procedencia del individuo ni su entorno real”. Un propósito erróneo, ya que los puntos de partida eran diferentes y no todos los países estaban en la misma posición.

Por ello, las Naciones Unidas han establecido metas del desarrollo sostenible en la Agenda 2030 (ONU, 2015), entre las cuales se señalan en el objetivo uno, “poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo”, garantizando entre otros aspectos “que todos tengan acceso a las nuevas tecnologías” (p. 17), y en el objetivo cuatro, “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover

oportunidades de aprendizaje y permanente para todos” (p. 19); sin obviar el objetivo diez en relación a la reducción de las desigualdades.

Estos, y otros objetivos y metas, están profundamente interrelacionados y vinculados con el valor de las TIC para favorecer la justicia social. Las TIC pueden complementar, enriquecer y transformar la educación (UNESCO, 2019) y conseguir movilizar los recursos para la realización de la Educación 2030, aprovechando las oportunidades digitales, de acuerdo con la Declaración de Quindao (UNESCO, 2015) que presenta como uno de los ejes de acción los Recursos Educativos Abiertos (REA), que son innovaciones basadas en la incorporación de las TIC en educación, inclusión de las TIC para suministrar educación y formación en entornos formales y no formales y llegar de forma más eficaz a grupos desfavorecidos.

Las sociedades conectadas desarrollan un uso generalizado de las TIC que, según el dominio y apropiación de las mismas, hace que se conviertan en Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) (Reig, 2012). Todo ello crea un “nuevo ecosistema comunicativo, en el que emergen nuevas prácticas comunicativas y de interacción social. Gracias a la tecnología digital la sociabilidad humana se extiende y amplía: las personas pueden ya relacionarse tanto en el ámbito offline como en el online” (Serrano, 2013, p. 345).

Todos los elementos señalados han tenido un gran impacto a nivel planetario, haciendo del mundo un lugar tecnológicamente más pequeño y conectado, que influye en la construcción de una ciudadanía global con nuevas formas de elaboración de conocimientos virtuales y generadora de un espacio de aprendizajes compartidos, siendo imprescindible que estos aspectos cristalicen en los escenarios educativos escolares y sociales.

3. EDUCACIÓN Y TIC EN EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL

La sociedad de hoy demanda educación y formación continua para afrontar los desafíos y transformaciones sociales y culturales que influyen directamente en los sistemas y en la vida de las personas.

La finalidad de la escuela o de cualquier institución dedicada a la formación de ciudadanos y ciudadanas no puede situarse en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares. Debe procurar, más bien, el desarrollo singular en cada individuo de sus cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación que incluyen, al mismo nivel y con la misma relevancia, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores (Pérez, 2012).

No se trata de sustituir los manuales escolares y los encerados por las TIC, dándoles un uso similar, se trata de un uso pedagógico creativo que favorezca el trabajo cooperativo-colectivo y el interés por el aprendizaje motivador y participativo. Se trata de pasar de un aprendizaje por repetición al uso de las TIC para el aprendizaje creativo, “consiste en darle la vuelta a la pedagogía tradicional y favorecer que los estudiantes sean quienes elaboren el conocimiento de forma personal, original y creativa” (Area, 2015, p. 29).

La pedagogía ha de prestar atención a los múltiples aprendizajes, aquellos que no están adscritos a un contexto específico y que transcienden a las restricciones temporales, espaciales y conceptuales del aprendizaje escolar y social. Reconocer los aprendizajes basados en el “cómo, dónde y cuándo se aprende” y no únicamente en el “qué” se aprende, aspecto protagonista en la educación tradicional. El aprendizaje no está solo en los contenidos, aunque sean importantes, sino en las interacciones que se producen en torno a ellos todos esos otros conocimientos y/o destrezas que en muchas ocasiones son rechazados o ignorados (Cobo, 2011).

El Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) tiene un papel imprescindible ante el nuevo modelo social, en el que las TIC han ido ocupando un lugar protagonista. Por ello, la educación en todas sus modalidades y escenarios ha de cuestionarse a sí misma y repensar nuevas estrategias que contemplen la vida *offline* y/o *online* para dar respuesta a las necesidades y demandas de una sociedad cada vez más digitalizada, con amplitud de formas de acceso, comunicación y procesamiento de la información. Dos formas de relacionarse que actualmente se viven con “una creciente normalización por la que la sociabilidad online forma parte cotidiana de la vida diaria de las personas (...) y las relaciones sociales ya están híbridas entre ambos contextos” (Del Fresno, 2011, p. 93).

Hoy la información se trasmite de forma instantánea y a escala global, sumada a las amplias posibilidades de interactividad de las redes. No obstante, sin dudar ni restar valor a los beneficios de las TIC e Internet, a nivel general y también educativo, es importante también señalar sus riesgos. En una sociedad donde impera la rapidez y la urgencia, en la que el cambio y la obsolescencia es uno de sus atributos más acertados, lo que Bauman (2005) bautiza como sociedad moderna *líquida*, las TIC pudieran suponer cierta superficialidad, concebir la información como un espectáculo, convirtiendo la cultura en un “mosaico” informativo fugaz y sin profundidad (Adell, 1997).

Ante este fenómeno, la ciudadanía, y en especial, los docentes y los educadores y las educadoras sociales han de plantearse como incluir las TIC en los procesos educacionales, minimizando sus riesgos y expresando todo el potencial de aprendizaje que emana de las mismas.

4. LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC COMO RECURSO CREATIVO EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL

La inclusión de las TIC en el desarrollo de la intervención socio-educativa es imprescindible para la “consolidación de una sociedad internacional participativa, igualitaria e inclusiva” (López, Llorent, y Fernández, 2013, p. 13). Las TIC pueden favorecer una mayor relación e intercambio entre profesionales de la educación y participantes, promover la motivación y autonomía haciendo que se conviertan en sujetos activos y creadores de contenidos y producciones culturales.

En este nuevo escenario el profesor debe modificar su rol en el proceso de aprendizaje, convirtiéndose en el organizador de la interacción entre los alumnos y los objetos de conocimiento, en el generador de interrogantes, estimulando permanentemente a los alumnos en la iniciativa y en el aprendizaje activo con creación, comunicación y participación. Debe guiar los procesos de búsqueda, análisis, selección, interpretación, síntesis y difusión de la información (García, Portillo, Romo y Benito, 2007, p. 5).

Son numerosas las ideas que subyacen del uso de las TIC en los contextos educativos que desarrollan una nueva cultura de aprendizaje. Estas “pedagogías emergentes” van más allá de la transmisión y adquisición de contenidos, contribuyen a formar nuevos ciudadanos y ciudadanas miembros de una sociedad haciendo referencia a lo co-

lectivo, pero también al plano individual como sujeto independiente y crítico. “Estas pedagogías ponen en relación teorías pedagógicas ya clásicas, como las teorías constructivistas sociales y construccionistas del aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje trológico, etc. Y, también, en ideas más “modernas”, como el conectivismo o el aprendizaje rizomático” (Adell y Castañeda, 2015, p. 22).

Además, para muchas personas participantes, los proyectos de intervención socioeducativa se convierten en una ventana al mundo, a la información, a contenidos diversos que inevitablemente cada participante encontrará en función de sus gustos y preferencias; aspecto de sumo interés, mucho más enriquecido en la experiencia que nos ocupa, para proponer un aprendizaje entre escalas y analizar desde perspectivas locales, nacionales y globales, aquello que Sousa Santos (2006) plantea como nuevas ecologías del saber.

Hoy las TIC inundan nuestras calles, se usan “al caminar por las aceras, los parques, los bares y las tascas. El impacto del uso de Internet identifica nuevas habilidades de participación social a través de acciones posibles de educación informal” (Amorós, 2016, p. 125). Ante este panorama no podemos concebir que la figura educativa se desdibuje y ya no sea imprescindible, todo lo contrario, supone una amplitud de su campo de acción, dentro y fuera de las fronteras de las aulas o los distintos espacios educativos, favoreciendo el aprendizaje y la comprensión, el acompañamiento y presencia, mucho más allá de lo previsto, teniendo por delante una tarea encomiable: canalizar y explotar toda esa información encontrada o creada para convertirla en recurso de aprendizaje y construir nuevos conocimientos. Supone una evolución debida a una nueva concepción de entornos de aprendizajes en relación al modelo clásico de enseñanza (García, Portillo, Romo y Benito, 2007).

La educación social se desarrolla “en una sociedad en la que las personas invierten mucho tiempo en interactuar y relacionarse, especialmente a través de Internet. Las Redes Sociales se han convertido en uno de los lugares habituales de cualquier ciudadano o ciudadana” (Martín Cuadrado, 2011, p. 67), por ello un profesional de este ámbito no puede expulsar esta realidad del espacio socioeducativo.

Además, la incorporación de las TIC no necesariamente requiere utilizar nuevas teorías, sino que nos permite poner en práctica planteamientos de los movimientos de renovación pedagógica. Sumado

todo ello a la superación de los límites de las aulas, enlazando los contextos formales y los informales configurando nuevas ecologías de aprendizaje, conformando un aula abierta a lugares, acontecimientos e intervinientes, que hacen de las acciones educativas experiencias de alto valor significativo y emocional que favorecen la cooperación, la colaboración, la criticidad y la creatividad.

Son muchos los recursos y/o herramientas que se utilizan para el uso de las TIC en educación; el informe Horizonte 2014 (Johnson, Adams, Estrada y Freeman, 2014) recopila diferentes tecnologías emergentes. Presenta un listado caracterizado por diferentes enfoques: tecnología del consumidor, estrategias digitales, tecnologías en Internet, tecnologías educativas, tecnologías de redes sociales, tecnologías de visualización y tecnologías habilitantes. Cada una de ellas se contempla con diferentes ejemplos de recursos y/o herramientas como vemos en la Figura 1.

<p>Tecnologías del Consumidor</p> <ul style="list-style-type: none"> > Video 3D > Publicaciones Electrónicas > Aplicaciones Móviles > Ser Cuantificado > Tablet Computing > Tele-presencia > Ropa Tecnológica 	<p>Tecnologías del Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> > Identificación icono gráfica (Badges/Microcredit) > <i>Learning Analytics</i> > Cursos Masivos Abiertos Online (MOOC) > Aprendizaje Móvil > Aprendizaje Online > Contenido Abierto > Licencias Abiertas > Espacios Personales de Aprendizaje > Laboratorios Virtuales y Remotos 	<p>Tecnologías de Visualización</p> <ul style="list-style-type: none"> > Impresión 3D/Prototipos rápidos > Realidad Aumentada > Visualización de Información > Análisis Visual de Datos > Pantallas Volumétricas y Holográficas
<p>Estrategias Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> > BYOD (Trae Tu Propio Dispositivo) > <i>Flipped Classroom</i> (Clases al revés) > Juegos y <i>Gamification</i> > Ubicación Inteligente > <i>Makerspaces</i> (Espacios para crear) > Tecnologías de Preservación/Conservación 	<p>Tecnologías emergentes clave</p>	
<p>Tecnologías en Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> > Cloud Computing (Nubes Virtuales) > Internet de las Cosas > Traducción en Tiempo Real > Aplicaciones Semánticas > Identificación Única > Herramientas de redifusión Web 	<p>Tecnologías de Medios Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> > Entornos Colaborativos > Inteligencia Colectiva > Financiación Colectiva > Colaboración Abierta > Identidad Digital > Redes Sociales > Inteligencia Táctica 	<p>Tecnologías Habilitantes</p> <ul style="list-style-type: none"> > Informática Afectiva > Red Celular > Electro-vibración > Pantallas Flexibles > Geo-localización > Servicios Basados en Localización > Aprendizaje Automatizado > Banda Ancha Móvil > Interfaz Natural de Usuario > Comunicación de Campo Cercano > Baterías de Próxima Generación > Hardware Libre > Traducción Voz a Voz > Traducción Automática Estadística > Asistentes Virtuales > Transmisión Inalámbrica de Energía

Figura 1. Master List de las tecnologías en observación (Johnson, Adams, Estrada y Freeman, 2014, p. 45)

Prestando atención a la multitud de ámbitos de intervención de la Educación Social (servicios sociales, desarrollo comunitario, infancia y juventud, familia, empleo, salud y prevención, diversidad funcional, animación sociocultural, ocio y tiempo libre, intervención

socioeducativa, aprendizaje a la largo de la vida, etc.), es necesario implementar el uso de las TIC en todos ellos, desde la alfabetización digital, hasta su uso como herramienta de comunicación y trabajo colaborativo, fuente de información, seguimiento, herramienta lúdica, desarrollo de contenidos y competencias, evaluación, accesibilidad y un largo etcétera de posibilidades en este campo.

Son muchas las funciones que desempeña un profesional de la educación social, Amador, Esteban, Cádenas-Rodríguez y Terrón-Caro (2014) señalan un total de seis de amplio espectro: formación e información; promoción y desarrollo; orientación y asesoramiento; análisis, planificación y evaluación; y organización y administración. En todas ellas, el reto como profesionales es valorar el uso de las TIC como recurso pedagógico que beneficie directamente a su labor y al aprendizaje de las personas participantes en los procesos.

Con todo lo expuesto, en este trabajo, además de reflexionar en torno al papel y la multiplicidad de alternativas que ofrecen las TIC en la educación social, exponemos a continuación una experiencia práctica del uso de las mismas en la alfabetización idiomática y social de población migrante desde la mirada de los profesionales implicados.

5. EXPERIENCIA: EL USO DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN IDIOMÁTICA DE LA POBLACIÓN MIGRANTE

5.1. La educación de personas adultas en el contexto de las universidades populares

La educación de personas adultas va perfilando y ampliando progresivamente su campo de acción, un cambio cualitativo que pretende dar respuestas a las demandas sociales y sus complejidades creando un vínculo entre el aprendizaje y la vida cotidiana de las personas adultas (Madrid, 1994), siendo un horizonte de gran interés para la educación social.

En este marco, destaca a nivel histórico la presencia de las Universidades Populares (UUPP) en España y la labor desarrollada por las mismas en el ámbito de la educación de personas adultas. Atendiendo a las diversidades de contextos y multiplicidad de proyectos e

iniciativas llevadas a la práctica por estas entidades, para definir las, tomamos como referencia los criterios de la Federación Española de Universidades Populares (FEUP). Una Universidad Popular se define por ser “un proyecto de desarrollo cultural que actúa en el municipio, cuyo objetivo es promover la participación social, la educación, la formación y la cultura, para mejorar la calidad de vida de las personas y la comunidad” (FEUP, 2000, p. 179).

Este proyecto educativo, asentado en los inicios de los movimientos de educación de personas adultas dentro de los itinerarios de Animación Sociocultural, hoy se convierte en un espacio educativo que apuesta por la educación y la construcción de ciudadanía en el que la oferta formativa es muy extensa, desde la educación de base y la formación específica a las actividades culturales diversas, incorporando en todas ellas la presencia de temáticas transversales de corte personal y social, apostando por una sociedad basada en el aprendizaje y en la participación social, procurando así el desarrollo de la democracia.

Una de las más de 200 entidades de este tipo que existen en España es la Universidad Popular de Palencia (UPP), entidad que nace en 1984 y que desde entonces es referente de educación de personas adultas en la ciudad y provincia en la que se ubica. El objetivo principal, según sus estatutos, es “promover la participación social de los ciudadanos y ciudadanas de Palencia, condición fundamental para la profundización de la democracia y para el desarrollo educativo, social, cultural y económico de la comunidad” (UPP, 2019).

Su oferta formativa (UPP, 2019) se estructura en áreas de conocimiento en las que se ofertan diversidad de cursos y talleres en distintas modalidades y espacios, conformando una oferta cultural y educativa muy completa y variada. Dentro del área de educación y, en concreto, en la formación continua, se ubica el “Curso de español para personas extranjeras, nivel iniciación”. Conectado con los fines del proyecto común del área, además de ofrecerse una programación formativa que proporciona a las personas participantes un servicio educativo amplio y adaptado a los diversos grupos, se procura potenciar un ámbito de convivencia y de ejercicio de la ciudadanía.

5.2. La formación idiomática y social para personas extranjeras en la Universidad Popular de Palencia

El curso de español para personas extranjeras pretende atender las necesidades de la población migrante en nuestra sociedad, favoreciendo los procesos de inclusión social a partir de la adquisición del idioma, considerando que el aprendizaje del español y el conocimiento y comprensión de las costumbres y hábitos culturales de la sociedad de acogida facilitará, entre muchos otros aspectos, el desarrollo de su autoestima, las relaciones interpersonales y su mejor desenvolvimiento en todas las facetas de su vida dentro de la nueva sociedad a la que pertenece. Es destacable por ello, el marcado carácter social del propio proceso y el papel de la educación social en el desarrollo del mismo.

La UPP desde hace décadas se ha convertido en una entidad de apoyo para el colectivo de personas migrantes de la ciudad; de esta forma, la puesta en práctica del programa facilita el contacto del grupo destinatario con la sociedad palentina en general y con las personas participantes de la UPP en particular, constatándose la multiculturalidad como un hecho y propiciando procesos de interculturalidad. La presencia de otras culturas enriquece la entidad y fomenta la comunicación intercultural entre los participantes de diferentes cursos.

El objetivo general de la formación es que los participantes adquieran los conocimientos correspondientes de español que les permitan comunicarse, con cierta fluidez, en las actividades de la vida cotidiana. Para el desarrollo de esta competencia es necesario: que adquieran conocimientos lingüísticos básicos (pronunciación, gramática y léxico); que conozcan las estructuras en español correspondientes a las funciones comunicativas básicas; que puedan aplicar estos conocimientos tanto en el registro oral como escrito; que establezcan una relación bilateral de conocimiento entre lengua y cultura española; y, que desarrollen las destrezas comunicativas que les permitan establecer una comunicación exitosa.

Para aprender el español, se imparten clases presenciales en la sede de la UPP dos días a la semana en sesiones de hora y media; las clases van acompañadas de prácticas en la vida real cotidiana, visitar ámbitos culturales de la ciudad, participar en actividades de diversa

índole, etc., además, los participantes cuentan con tutorías individualizadas que atenderán a las necesidades específicas de cada persona.

La enseñanza se basa en la aplicación del enfoque comunicativo y dialógico, haciendo énfasis en desarrollar en los participantes la capacidad de usar el español con el fin de comunicarse, favoreciendo la adquisición de conocimientos para comprender, expresar y negociar significados. Es necesario, y coherente con este enfoque, que las personas que integran el grupo tomen responsabilidad en el proceso de aprendizaje, en el estudio, ritmo y continuidad del proceso. Se considera que este enfoque reúne las características metodológicas necesarias para apoyar efectivamente el desarrollo integral del colectivo migrante que desarrolla el curso.

Desde esta perspectiva, los participantes son el eje del proceso socioeducativo. Se privilegian las relaciones del profesional de la educación social con los participantes, del grupo entre sí y con el entorno; para ello, se plantean unos principios de procedimiento generales a seguir, contemplando la socialización e inclusión **más allá de** la lengua, sin dejar de lado las necesidades idiomáticas individuales, pero garantizando otros aspectos de vital importancia:

- Cuidar la acogida de las personas migrantes y mostrar interés por su lengua y su cultura.
- Crear un clima acogedor para favorecer los procesos comunicativos.
- Procurar ofrecer un canal de comunicación más claro, que no sólo trabaje el comportamiento verbal, sino el no verbal y relacional, garantizando que se comprendan los mensajes, utilizar pistas visuales.
- Estimular la participación activa de todas las personas en la conversación y diálogo independientemente del nivel de idioma, favoreciendo la interacción con el grupo y con la comunidad.
- Respetar sus silencios y su actitud, sin anticipar sus necesidades, valorando el tiempo de espera y demanda.

En términos generales, la construcción de los aprendizajes se lleva a cabo a partir de situaciones significativas que, preferiblemente, proponen las personas que conforman el grupo, pues lo que se pretende es que las personas migrantes se apropien de la lengua mediante su práctica en las situaciones propuestas, dando respuesta a

sus necesidades e intereses reales, con el fin de motivarles en su propio aprendizaje.

La programación de contenidos se desarrolla siguiendo una secuenciación nocional que se centra en la persona, su identificación, sus necesidades y la relación con su entorno; que tiene su correlación en el aumento del volumen y complejidad de los contenidos lingüísticos. Desde el curso se programan y proponen distintas unidades didácticas que abordan temáticas asociadas a la cotidianidad; si bien hay que añadir que en función del nivel y capacidad de adquisición de conceptos de los participantes, se desarrollarán en su totalidad o no; además los contenidos de cada una de ellas se trabajan indistintamente en todas las demás con el fin de afianzar los contenidos ya aprendidos. Por esta razón, es la cotidianidad la que marca los contenidos abordados en cada proceso socioeducativo, en función de las distintas personas que participan y los momentos y situaciones distintas que acontecen en cada presente.

En cuanto a las habilidades del lenguaje, se trabaja el desarrollo equilibrado de las cuatro habilidades —comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita—, pero con algunas diferencias, pues en esta acción formativa se pone más énfasis en lo comunicativo, experiencial y relacional que en lo estrictamente lingüístico; se trata de una primera inmersión lingüística, social y cultural, para evolucionar, la entidad oferta un curso más avanzado centrado en el perfeccionamiento del idioma, y también existen otras modalidades y agencias de formación en entidades externas y muy reconocidas como las Escuelas Oficiales de Idiomas o el Instituto Cervantes, entre otras.

Respecto a la evaluación, el proceso formativo se ampara en un doble carácter: por un lado, cuantitativo, donde lo que se destaca es la medida de la adquisición de conocimientos, y por otro cualitativo, en el que subraya la valoración de la medida en relación a la situación personal de aprendizaje de cada participante, así como del grupo. Para ello, se desarrolla en primer lugar una evaluación de entrada al proceso formativo para conocer el nivel del español de cada participante a través de entrevistas (individualizadas y grupales) y fichas de trabajo. En segundo lugar, la evaluación continua se realiza a través del seguimiento y evolución individual y colectiva para ir mejorando y adaptando la formación a la realidad. En tercer lugar, se concluye con la evaluación final del proceso formativo para verificar los resul-

tados obtenidos a través de diferentes formatos que recojan la multitud de actividades realizadas, valorándose también la implicación y apreciaciones de las personas participantes.

5.3. El uso de las TIC como recurso pedagógico

Como ya se ha comentado, es imprescindible la incorporación de las TIC en los contextos socioeducativos. De igual forma, es conveniente la inclusión de recursos y/o herramientas digitales en la formación en idiomas en general, y del español como lengua extranjera en particular.

En esta experiencia, además, también se trata de poner en práctica y potenciar la creatividad que reside en todas las personas y que puede funcionar como estímulo para el aprendizaje idiomático. Si los participantes se implican en la elección de temas y contenidos, si de forma colectiva crean materiales personalizados, la conexión con el espacio educativo y el grupo es mayor, y la motivación, sentido de pertenencia y compromiso también aumentan.

Durante todo el proceso se apuesta por un tándem entre el uso de las TIC y el papel del profesional de la educación social desde un planteamiento abierto y flexible, centrado en las personas y en sus intereses, fomentando la participación y colaborando en la construcción de conocimientos. A través de la realización de actividades variadas, apoyadas en recursos de texto, audio, vídeo y multimedia, sumado a materiales complementarios y de consulta, se van desarrollando las diferentes unidades de contenido planteadas cada curso.

De entre todos los materiales y recursos, las TIC tienen un papel protagonista en esta experiencia dentro y fuera del aula, actúan como enlace que prolonga las relaciones del grupo y gracias a ellas es posible estimular la creatividad, escuchar distintas aportaciones, conocer diversos testimonios, romper estereotipos, etc. Las personas participantes en este curso, a través de las TIC y de las redes y formatos seleccionados, producen ideas, manifiestan su competencia expresiva y comunicativa, exponen libremente sus opiniones y pensamientos, crean su marca propia original y personal respecto a las producciones y aportaciones realizadas, etc., influyendo directamente en el aumento de los aprendizajes adquiridos y en el desarrollo de la capacidad creativa.

El WhatsApp se convierte en la herramienta de comunicación e intercambio de contenidos y producciones más utilizada en estas experiencias de formación, considerando que es la más cercana y accesible. Muchas herramientas requieren aplicaciones y programas especiales, donde el uso del ordenador es más cómodo, e incluso necesario; desde aquí, queremos plantear una incorporación al aula de las TIC más utilizadas en nuestra vida y que solo requieren de un dispositivo móvil, que hoy por hoy portan las personas que llegan al curso de español. “Los dispositivos móviles nos permiten el acceso a los contenidos en el lugar que quieras, donde estés, donde vayas, cuando quieras y las veces que desees” (Santoveña, 2018, p. 358). El uso de WhatsApp en la enseñanza de ELE nos permite utilizar la aplicación como herramienta innovadora de aprendizaje dentro y fuera del aula; un recurso que favorece la retroalimentación interdireccional e instantánea y fomenta la participación de las personas implicadas. Esta red hace que la interacción y los vínculos entre las personas participantes sean mayores, una interacción que despierta curiosidades y motivaciones y desarrolla múltiples aprendizajes.

Desde un planteamiento metodológico de aula invertida o *flipped classroom* se trabaja de forma práctica y las personas que forman el grupo deben asumir un rol más activo del proceso de aprendizaje del español (*ver actividad 1. Uso de WhatsApp como herramienta de comunicación e intercambio de información en las clases de ELE*). De esta forma, son numerosas las opciones que se pueden plantear, en las que los participantes realicen tareas diversas, en formato texto, imagen y audio, respondiendo a distintas cuestiones, produciendo textos propios para practicar y profundizar en el uso del idioma, etc. Esas prácticas son desarrolladas fuera del aula, en espacios y tiempos totalmente informales, gracias a ellas se generan nuevos aprendizajes e interacciones virtuales, que con posterioridad, son utilizadas en el aula, para revisar, corregir y perfeccionar el uso de la lengua.

En función del grado de competencia digital que tengan las personas participantes, el uso de las redes sociales se extiende a Facebook, Youtube y Twitter, por considerarlas redes con multitud de alternativas comunicativas y de contenido que pueden aportar infinidad de opciones durante el proceso socioeducativo. El formato de ejercicios textuales es uno de los más utilizados en este tipo de itinerarios educativos. Utilizar las TIC para comunicarse supone ir recopilando,

en distintos formatos, cantidad de información que posteriormente puede presentarse en forma de texto y convertirse en un material con sentido propio que motiva mucho más al grupo que la realización de ejercicios base que no están personalizados.

El tema de conversación parte, inicialmente, de aspectos que se van a encontrar en la vida cotidiana y va encaminado a conseguir un vocabulario básico funcional. A medida que el proceso avanza se profundiza en otros aspectos. Por ejemplo, un recurso muy interesante es la creación de hilos en Twitter: a partir de un tweet existente, de una imagen o incluso de un texto propio, los participantes realizan un hilo según la petición docente o lo acordado en el espacio educativo (*ver actividad 2. Creación de hilos en Twitter*).

Una vez que los participantes se familiarizan y pierden el miedo a compartir sus aprendizajes, vivencias y opiniones se utilizan “videos tarea” creados por el grupo de forma individual; todo ello en torno a distintas temáticas en función del momento del proceso en el que nos encontremos. Por ejemplo: trabajar acciones de la vida cotidiana (compras en el supermercado, espacios públicos, etc.), una fecha señalada en su país de origen (año nuevo chino, Ramadán, Carnaval, fiesta de la primavera, etc.), hablar sobre una temática interesante, hacer un reportaje de una salida cultural, etc. (*ver actividad 3. Producción de videos en la clase de ELE*).

De esta forma se enriquece ampliamente el formato de lenguaje que se intercambia en las distintas aplicaciones y que está presente durante todo el proceso formativo: textual, oral, gestual, visual, incorporando imágenes, *gifs*, emoticonos, *stickers*, etc. Este aspecto facilita la comunicación en el grupo y fomenta la inclusión de todas las voces en las conversaciones independientemente del nivel de competencia comunicativa, promueve que cada participante pueda comprenderse a sí mismo y a sus compañeros.

La comunicación y comprensión oral también es un aspecto esencial en el desarrollo de destrezas comunicativas, las TIC y las aplicaciones mencionadas nos ofrecen amplias posibilidades al respecto. Además, podemos incorporar otros formatos, por ejemplo, la entidad en la que se desarrolla esta experiencia cuenta con una emisora de radio comunitaria en la que el grupo puede participar. De esta forma, a través de entrevistas directas, con la grabación de Podcast,

de cuñas de radio, el grupo pone en práctica el idioma creando materiales radiofónicos además de incorporarse a acciones educativas que favorecen el encuentro con el resto de participantes de la entidad (*ver actividad 4. La radio como recurso de aprendizaje práctico de un idioma*).

Como ya se ha expuesto, de aplicaciones simples y de uso cotidiano, es posible ampliar el uso a aplicaciones más complejas con mayores oportunidades de explotación respecto a contenidos e interacciones. Retomando nuevamente Twitter, es interesante la creación de “listas” privadas o públicas, que pueden ser compartidas con el resto del grupo, en las que podemos incluir a las personas participantes e ir siguiendo y trabajando los tweets que realizan, para lo que es interesante publicar con un hashtag propio de la experiencia. Gracias a estas listas obtenemos contenido propio, creado por el grupo, que puede utilizarse para el trabajo en el aula. La red social también nos ofrece la oportunidad de realizar encuestas cortas, en las que el profesional puede plantear aspectos abordados o a tratar en las sesiones presenciales y los participantes pueden pensar y ofrecer su respuesta y comentario. Existen herramientas gratuitas o con versiones de pago, como Paper.li que nos permite crear periódicos digitales con las aportaciones que se han hecho en redes sociales, pudiéndolas categorizar, estructurar por secciones, etc., un material de enorme riqueza para trabajar en diferentes momentos.

Otra aplicación interesante, aunque de menos presencia en los usos cotidianos de las TIC, es Pinterest. Se trata de una herramienta de contenido muy amplio pero que requiere un nivel más avanzado de competencia digital y también de conocimiento del idioma. Si estas dos condiciones se dan, es acertado utilizarla en este tipo de formación como explicamos en la actividad 5 (*Uso de Pinterest en el espacio educativo de ELE*).

En todo este amplio abanico de posibilidades que nos ofrecen las TIC en el campo socioeducativo, es interesante repensar cuál es nuestra labor educativa como educadores sociales ante los usos propuestos. Por un lado, el rol dentro del aula es similar al que estamos acostumbrados partiendo de los planteamientos de la educación democrática de personas adultas y el aprendizaje dialógico (Flecha, 2004), la diferencia es que los materiales que podemos utilizar para el aprendizaje de la lengua no son los convencionales, si no que el

grupo, incluyéndonos, ha ido generando sus propios materiales que serán los que marquen el ritmo de los contenidos.

Por otro lado, fuera del aula, nuestro papel docente consiste en asesorar, motivar, y acompañar en sus incursiones en las aplicaciones descritas. Quizá podamos pensar que se extiende la tarea profesional y el tiempo de dedicación, pero en realidad, si estamos presentes en las redes y familiarizados con su uso, sabemos que estas acciones no suponen tanto tiempo y, sin embargo, los resultados son amplísimos; el aula se abre a más momentos y espacios, y el aprendizaje se prolonga más allá del horario presencial, entrando en escena multitud de aprendizajes invisibles e informales que de otra forma continuarían sin visibilizarse.

6. CONCLUSIONES

En la docencia actual acontecen infinidad de herramientas y recursos para potenciar la innovación educativa y crear multitud de estrategias e iniciativas didácticas en el ámbito social. Sin embargo, otro de los retos educativos, tanto en la docencia presencial como prácticamente en la totalidad de acciones del campo socioeducativo, es, que además de incorporar el uso de las TIC, se dé un paso más allá y pasar del instrumento al uso creativo y con sentido que requieren las pedagogías y contextos sociales actuales.

Incorporar la realidad social a los espacios socioeducativos es reconocer la presencia de las TIC en la vida de las personas, un aspecto incuestionable en la actualidad. Su uso se ha ido extendiendo ampliamente y forma parte ya de la cotidianeidad; los dispositivos móviles que cada participante suele traer al espacio educativo son pieza clave de la experiencia planteada. Destacan las oportunidades de aprendizaje y creatividad que poseen estos dispositivos e invitamos a repensar su uso didáctico dentro y fuera del aula como recurso pedagógico, repensando la postura que los contempla como elementos que producen interferencias en los contextos socioeducativos.

Dentro del amplio ecosistema de medios sociales digitales, encontramos redes sociales, herramientas de contenidos y herramientas de comunicación. En nuestro caso, utilizamos con mayor frecuencia las redes sociales de Twitter y Facebook; YouTube y Pinterest como he-

herramientas de contenido, y la herramienta de comunicación WhatsApp. Gracias a Internet y a la sociedad 2.0, y al uso de este tipo de herramientas en la tarea socioeducativa, se fomenta el aprendizaje informal, aspecto que luego se hace palpable en los procesos formativos, puesto que la población migrante llega al espacio educativo ya en predisposición de aprender, de compartir y construir conocimientos.

El papel del profesional de la educación social es clave, pues además de poner en práctica metodologías innovadoras más abiertas y flexibles, actúa como agente motivador desde una triple vertiente: configurando nuevos aprendizajes; favoreciendo la creación de un espacio en el que se comparten saberes populares y conocimientos tácitos constituyéndose un clima de convivencia y diálogo; y fomentando el desarrollo de la creatividad con cada una de las aportaciones y producciones propias elaboradas por las personas participantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (1997). Tendencias de educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC: Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 7, 1-21.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 21-25.
- Amador Muñoz, L.V., Esteban Ibáñez, M., Cádenas-Rodríguez, R., y Terrón-Carro, T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70.
- Amorós Poveda, L. (2016). Impacto del uso de nuevas tecnologías en procesos socioeducativo. *CINEMATIC como experiencia. RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15 (2), 123-140.
- Area Moreira, A. (2015). La escuela en la encrucijada de la sociedad digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 26-31.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, Argentina.
- Bustamante, J. (2010). La cuarta generación de derechos humanos en las redes digitales. *Revista Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 85, 80-89.
- Cobo, C. (2011). Casos y experiencias para aprender. En Cristóbal Cobo y John W. Movarec.(2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (p. 107-140). Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/ Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Del Fresno, M. (2011). *Netnografía*. Barcelona: Editorial UOC.

- FEUP (2000). *Resoluciones del VII Congreso de Universidades Populares. Marco General de Programación. Universidades Populares. Bases Conceptuales*. Albacete: FEUP.
- Flecha, R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(002), 27-44.
- García, F., Portillo, J., Romo, J. y Benito, M. (2007, septiembre). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. Ponencia presentada en el *IV Simposio Pluri-disciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables*, SPDECE, Bilbao.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas, Estados Unidos: The New Media Consortium.
- Lloret Romero, N. (2011). La identidad global en la sociedad conectada. Nuevas formas de difusión del pensamiento político. *Res Publica*, 26, 223-232.
- López, E., Llorent, V. J., Fernández, E. (2013). Experiencia universitaria sobre las funciones del educador/a social con tecnologías 2.0. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43, 1-17. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/333>
- Madrid, J.M. (1994). Las Universidades Populares y la Educación de Adultos. *Pedagogía Social*, 9, 107-114.
- Martín Cuadrado, A.M. (2011). Competencias del educador ante el reto de la sociedad del conocimiento. En Domingo J. Gallego Gil; Catalina M. Alonso García y María Luz Cacheiro González (coord), *Educación, sociedad y tecnología* (p. 67-96). Madrid: Centro de Estudios Ramón Araeces.
- ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General de las Naciones Unidas. Disponible en: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Reig Hernández, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *TELOS: cuadernos de comunicación e innovación*, 90, 9-10.
- Santoveña Casal, S.M. (2018), Aprendiendo. Cuando quieras, Donde quieras. En Ana Sacristán (coord.) *Sociedad Digital, Tecnología y Educación*. (p. 331-364). Madrid: UNED.
- Serrano Puche, J. (2013). Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y comunicación social*, 18, 353-364.
- Sousa Santos, B. de (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En B. de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (p. 13-41). Buenos Aires: CLACSO.
- UPP (2019). Programa formativo Curso 2018/2019. Palencia: U.P.P. Disponible en la página Web de la UPP: www.univpalencia.org.
- UNESCO (2015). Declaración de Qindao 2015. Movilizar las TIC para la realización de la Educación 2030. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002333/233352m.pdf>.

Anexos

TÍTULO DE LA DINÁMICA	ACTIVIDAD 1. USO DE WHATSAPP COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN E INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN EN LAS CLASES DE ELE
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica las habilidades comunicativas básicas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión y expresión escrita). • Potenciar la creatividad en el desarrollo de las diferentes tareas propuestas a través de la App. • Fomentar las relaciones intergrupales más allá del aula.
DESARROLLO	<p>Inicialmente, tras la autorización de las personas que integran el grupo, se crea un grupo de WhatsApp para ir generando un espacio de conocimiento y confianza (presentaciones, vivencias, aficiones, etc.).</p> <p>De forma progresiva, a lo largo de todo el curso, se utiliza esta App como instrumento de comunicación interna y como recurso pedagógico. Semanalmente, el profesional, va lanzando tareas a realizar despertando la curiosidad y motivación de los participantes, lo que supone una puesta en práctica continuada de las habilidades comunicativas.</p> <p>Las opciones son muy diversas, entre ellas, visionar una película y generar un foro de debate; leer noticias de actualidad y comentarlas; enviar una imagen para su descripción y compartir lo que sugiere la misma; construir historias a través de palabras generadoras; etc. Además de utilizarse con recurso comunicativo, parte las conversaciones y producciones generadas se pueden extraer en distintos formatos convirtiéndose en material de aula.</p>
MATERIALES	Dispositivo móvil con conexión. Aplicación WhatsApp.
TEMPORALIZACIÓN	La aplicación está presente de forma continuada a lo largo del curso como herramienta de comunicación y aprendizaje, garantizándose por parte del profesional que se utilice al menos tres días a la semana.
EVALUACIÓN	Se realizará una evaluación continua en la que se valora la participación a través del número de intervenciones y la evolución de las habilidades comunicativas de forma sistemática.
RESPONSABLE	Profesional de la educación social
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Morat Payá, A. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. Foro de Profesores de E/LE, 10, 165-174.

TÍTULO DE LA DINÁMICA	ACTIVIDAD 2. CREACIÓN DE HILOS EN TWITTER
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica la expresión y comprensión escrita. • Desarrollar creaciones propias a través de la creatividad individual y colectiva. • Generar una marca digital propia a través de la incursión en la red social.
DESARROLLO	<p>Si los participantes son usuarios de Twitter o desean serlo, los hilos son un recurso pedagógico que permite practicar las destrezas comunicativas escritas. Puede utilizarse, como actividad de refuerzo de los contenidos abordados en el aula, o como recurso para crear historias propias que partan de los centros de interés del grupo. Por ejemplo, pueden compartirse mediante el hilo los aprendizajes realizados en una sesión presencial, o uno de ellos puede compartir mediante hilos una aventura vivida.</p> <p>Además, el grupo puede crear un hashtag propio que identifique todas las publicaciones (por ejemplo: #aprendecastellanocontwitter) y utilizar las mismas como material de trabajo.</p>
MATERIALES	Dispositivo móvil con conexión. Aplicación Twitter.
TEMPORALIZACIÓN	Una vez al mes cada uno de los usos propuestos.
EVALUACIÓN	La evaluación que se plantea es de producto, a través del análisis cooperativo de los hilos publicados respecto a parámetros ortográficos, gramaticales y de léxico.
RESPONSABLE	Profesional de la educación social
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Cuadros, R. y Villaroto, J. (Coords.) (2014). <i>Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español</i> . Málaga: EdiEle.

TÍTULO DE LA DINÁMICA	ACTIVIDAD 3. PRODUCCIÓN DE VIDEOS EN LA CLASE DE ELE
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica la expresión y comprensión oral. • Diseñar proyecciones propias que desarrollen la creatividad y la autoestima mediante el lenguaje audiovisual. • Compartir con el grupo experiencias y relatos vivenciales que promueven el sentimiento de pertenencia al grupo.
DESARROLLO	<p>Se trata de proponer a los participantes el diseño y producción de videos en torno a distintas temáticas que posteriormente serán compartidos en las redes sociales de referencia para el grupo.</p> <p>Las posibilidades son diversas, algunas de las temáticas que generen interés para el grupo son: las vinculadas a su cultura de origen, compartiendo costumbres y fechas señaladas; relacionadas con los gustos musicales, cinematográficos, culinarios, etc.; presentar los lugares más significativos de la ciudad de acogida; y, videos en los que los participantes comparten vivencias y sentimientos.</p>
MATERIALES	Dispositivo móvil con cámara o videocámara
TEMPORALIZACIÓN	Una vez al trimestre

EVALUACIÓN	La evaluación se desarrollará en la puesta en común de los videos en una sesión presencial. En ella las personas participantes evaluarán las producciones en función de la creatividad y la calidad lingüística del discurso utilizado.
RESPONSABLE	Profesional de la educación social Participantes del proceso formativo
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Blecua, B., Borell, S., Crous, B. y Sierra, F. (Eds.) (2013). Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE. ASELE.

TÍTULO DE LA DINÁMICA	ACTIVIDAD 4. LA RADIO COMO RECURSO DE APRENDIZAJE PRÁCTICO DE UN IDIOMA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica la expresión y comprensión oral. • Diseñar producciones propias a través del lenguaje radiofónico. • Fomentar la interacción de los participantes con otros grupos de la entidad que participan en la radio. • Visibilizar la presencia de personas migrantes en la sociedad de acogida.
DESARROLLO	<p>Si la entidad en la que circunscribe la formación cuenta con una emisora de radio comunitaria la actividad se enriquece, no obstante, se puede suplir con la grabación de Podcast que posteriormente pueden ser compartidos en la red.</p> <p>Algunas de las acciones a desarrollar pueden ser: diseño y creación de cuñas de radio que transmiten mensajes breves en torno a variedad de temáticas (festividades, valores, informaciones generales, etc.); entrevistas entre las participantes e incluso tertulias radiofónicas con personas invitadas; participación en actividades generales de la entidad para generar espacios de encuentro con otros participantes (por ejemplo, en la experiencia práctica que hemos relatado se realizan diversas actividades en la radio abiertas a todos los participantes: maratones de lectura, radio por los derechos humanos, 24 horas de radio, etc.)</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> – Radio comunitaria – Grabadora de audio
TEMPORALIZACIÓN	Tres acciones cada curso académico.
EVALUACIÓN	A través del diseño de un cuestionario se contemplarán aspectos relacionados con el desarrollo y evolución de la expresión y comprensión oral, y además, cuestiones referidas a las emociones y limitaciones encontradas.
RESPONSABLE	Profesional de la educación social Participantes del proceso formativo
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Rodrigo-Mateu, A. (2018). La producción radiofónica en clase de ELE, un recurso motivador para el trabajo de destrezas comunicativas e interculturales. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, 30, 1-29.

TÍTULO DE LA DINÁMICA	ACTIVIDAD 5. USO DE PINTEREST EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE ELE
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el conocimiento del idioma a través de la creación de tableros y subtableros temáticos. • Crear espacios compartidos de intercambio de conocimientos.
DESARROLLO	<p>Pinterest es una herramienta de contenido con muchas posibilidades para el aprendizaje de un idioma.</p> <p>La propuesta que planteamos intenta trabajar contenidos propios de la lengua y convertirse, además, en un espacio de interacción e intercambio de conocimientos.</p> <p>Para ello son numerosas las temáticas que se pueden trabajar mediante tablero y subtableros. Exponemos dos, una de nivel básico centrada en la adquisición de nuevo léxico en torno a distintos ámbitos de la vida cotidiana (hogar, alimentación, espacios, prendas de vestir, medios de transporte, colores, etc.); y otra, de nivel más avanzado centrada en las reglas de ortografía (uso de la b y la v, palabras homófonas, sinónimos y antónimos, etc.).</p> <p>De forma colaborativa, los participantes irán dotando de contenido cada tablero, revisando previamente lo que ya se ha compartido y, exponiendo la importancia de cada recurso a través de un comentario.</p>
MATERIALES	Dispositivo móvil con conexión. Aplicación Pinterest.
TEMPORALIZACIÓN	Creación de un tablero temático por trimestre.
EVALUACIÓN	Se valorará la cantidad de pines compartidos en cada tablero y, se seleccionarán algunos de ellos para trabajar dentro del aula y comprobar la adquisición de conocimientos.
RESPONSABLE	Profesional de la educación social Participantes del proceso formativo
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	Konstantinou, Ch. (2016). "No se piensa sin imágenes" (Aristóteles). Las infografías como recurso didáctico. En P. J. Molina Muñoz (Coord.), Actas de las VIII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre, pp. 24-27.

EVALUANDO CON CREATIVIDAD: TÉCNICAS CREATIVAS PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS

**María Jesús Perales Montolío¹
Jorge Cascales Ribera²
Begoña García-Romeu del Romero³**

1. INTRODUCCIÓN

La intervención socioeducativa es plural y compleja, como requiere la realidad con la que se vincula, a la que da respuesta. A la hora de construir esa intervención hay múltiples perspectivas que pueden ser un soporte adecuado: la deconstrucción crítica de la realidad, el empoderamiento de todos los participantes, el desarrollo de competencias, el desarrollo personal y emocional, la inclusión a partir del empleo... y las aproximaciones creativas.

La creatividad, la palabra, las artes plásticas, la música... pueden ser en sí mismas un fin o un medio en la intervención socioeducativa. En unos casos, desarrollar la creatividad o potenciar la apropiación de un determinado concepto de cultura (como cultura participada, de todos y todas) será un objetivo de la intervención, que probablemente tendrá finalidades ulteriores. En otros casos, los objetivos serán otros (la creación de grupo, la consolidación de la identidad personal, el desbloqueo de conflictos...) y las técnicas creativas serán el instrumento para conseguirlo (a través del teatro, la música, las artes plásticas, el cuento...). En este texto nos centramos fundamentalmente en esta segunda situación.

¹ Universitat de València, Dept. Métodos de Investigación; perales@uv.es.

² Universitat de València, Dept. Métodos de Investigación; jorge.cascales@uv.es

³ Falta filiación.

Cuando en este marco se habla de *creatividad y evaluación* también puede haber muchas orientaciones. La más fácilmente invocada es la evaluación *de la* creatividad. En un proyecto para desarrollar la creatividad plástica en un grupo de jóvenes, puede ser de interés evaluar el nivel de creatividad antes y después, o evaluar el incremento de ese nivel de creatividad. Hay diferentes autores que han desarrollado técnicas para medir y evaluar la creatividad (Hiam, 2001; Violant & de la Torre, 2006; de la Torre, 2003). Pero no es ésta la finalidad de este texto. En otros casos, se utiliza el término de *evaluación creativa* como un modelo integral de evaluación. Así, según Outellet (2001), “la evaluación puede tener (...) una función creativa que permite hacer un máximo de luz sobre una situación, mediante la aceptación global y el establecimiento de las diferencias, sin necesariamente juzgar y llevando a cambiar aquello que debe cambiarse” (p. 9), en una aproximación que se acercaría a modelos ya clásicos como la evaluación por crítica artística de Eisner (1981) o la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972). Finalmente, Laferrière (1997) utiliza el término *evaluación creativa* vinculado a la evaluación de programas de formación del ámbito artístico y creativo, para poder valorar, sin traicionar los principios de la educación artística, si los objetivos (creativos, técnicos, expresivos...) se han conseguido o no. Tampoco son éstas las finalidades de este texto, aunque en estas orientaciones vamos a encontrar elementos fundamentales para nuestra aportación.

¿Cuál es entonces el objetivo de este texto? Este texto pretende presentar las *técnicas creativas* como estrategias adecuadas para desarrollar una evaluación significativa de las intervenciones socioeducativas, hayan utilizado, o no, técnicas creativas en su desarrollo. No se trata de evaluación de personas, ni de evaluación de aprendizajes. Se trata de utilizar el teatro, las artes plásticas o la expresión corporal en la *evaluación de programas*. En muchos casos las técnicas creativas serán técnicas de recogida de información, en el marco de una evaluación más sistemática. En otros, tendrán un rol más protagónico, afectando a la filosofía misma de la evaluación. Para abordar estos temas, en el texto se combinará un abordaje expositivo sobre el uso de esas técnicas y qué lugar darles en los procesos de evaluación de programas socioeducativos, con la presentación de técnicas concretas (en este caso, vinculadas al teatro, pero podrían ser otras) para ejemplificar las propuestas.

2. EVALUACIÓN Y CREATIVIDAD. EL MARCO DE REFERENCIA

Si nos remontamos a las *finalidades* clásicas de la evaluación, planteadas por Scriven, se puede distinguir entre la evaluación formativa y la sumativa (Martínez Mediano, 1996). La diferenciación clave entre ambas, frente a la creencia general, no está en *cuando* se hace la evaluación (durante o al final), sino en *para qué* se hace. La evaluación formativa pretende la mejora del programa evaluado; la evaluación sumativa se centra en la rendición de cuentas y en la fundamentación de la toma de decisiones sobre el programa. Evidentemente, no son finalidades contrapuestas, y una parte significativa de las evaluaciones combinan ambas (las evaluaciones mixtas). Más allá de eso, el proceso de evaluación en sí mismo tiene un *intrínseco valor formativo* derivado del proceso de evaluar, de la participación y de la implicación en la evaluación (Folgueiras, 2018). Vivir desde dentro la experiencia de evaluar un programa, desde cualquiera de los roles implicados (como coordinador, como educador, como participante... incluso como gestor que toma decisiones) es un proceso formativo en sí mismo. Se aprende sobre el programa (“*pero en realidad, ¿qué pretendíamos con el programa?, ¿y por qué decidimos que pretendíamos esto?*”), sobre participación, sobre las claves del proceso, sobre los conflictos que surgen en el desarrollo del programa, sobre los conflictos que aparecen en la evaluación, sobre las prioridades que las distintas audiencias implicadas plantean para el programa... Más allá de las decisiones que los gestores del programa tomen sobre él; más allá de las pautas para la mejora del programa que la evaluación formativa aporte... participar en la evaluación de un programa, cuando ésta es significativa, es un proceso privilegiado de aprendizaje individual y, sobre todo, grupal.

Este carácter formativo de la evaluación se optimiza cuando se maximiza el *carácter participativo de la evaluación*. La evaluación autogestionada (Cabrera, 2010) y participativa (Martínez-Vivot & Folgueiras, 2015; Úcar, Heras, & Soler, 2014) ofrecen un marco adecuado para ello porque permiten “desarrollar nuevos sistemas de evaluación basados en la reflexión y el diálogo, donde “el poder de la evaluación” sea compartido (...) una evaluación más acorde con las

dinámicas inciertas, dialógicas, reflexivas, etc, de nuestras sociedades actuales” (Folgueiras, 2018, p. 81).

En este proceso, las técnicas creativas tienen un gran potencial porque pueden facilitar una implicación más significativa de los implicados. En este sentido, el artista y pedagogo Georges Laferrière (1997) anotaba que es necesario

Cuerpo, corazón y cerebro para evaluar y encontrar un punto de unión y de demarcación entre el arte y la educación, la teoría y la práctica. Dibujar, escribir, cantar, hablar, jugar, bailar... la creatividad al servicio de la evaluación, para permitir una mejor expresión de lo que se vive, evaluar de forma distinta, comprobar diferentes datos, recoger informaciones escritas y dar la palabra a otros (p. 76).

Esto puede ser a dos niveles diferentes. Por un lado, en evaluaciones sistemáticas y formalizadas, las técnicas creativas como métodos de recogida de información permiten recabar informaciones significativas para los implicados, yendo más allá de lo cognitivo y de lo discursivo. Por otro lado, en evaluaciones que sigan de un modo más integral planteamientos participativos o autogestionados, las técnicas creativas son instrumentos para compartir de veras el poder de la evaluación, para tomar decisiones de forma colegiada sobre el propio proceso de evaluar (qué evaluar, con qué criterios e indicadores de calidad, recogiendo qué información, tomada de quién, cómo y cuándo...). A uno o a otro nivel, las técnicas creativas permiten llegar a incorporar lo que las personas perciben y sienten, más allá de lo que piensan, o de lo que son capaces de expresar en un primer nivel de discurso.

De hecho, entre las técnicas creativas, las discursivas tienen un rol especial. El autoinforme, como técnica ya clásica de autoreflexión sobre el objeto evaluado, permite la elaboración de un discurso medurado, argumentado, reflexionado. Otras técnicas, como el poema o la hoja sobre el suelo utilizan también el lenguaje, pero desde una perspectiva más emocional y personal (Laferrière, 1997). Llevado al extremo, Georges Laferrière plantea que...

...la evaluación creativa es algo difícil de presentar de forma escrita porque es como una presentación teatral o un espectáculo, es efímero y fugaz. Este tipo de evaluación se hace utilizando el desequilibrio y lo lúdico, si no se estropea la espontaneidad. Los participantes nunca saben en qué consiste el ejercicio o cuándo va a ser ejecutado (p. 79).

3. POR QUÉ EVALUAR DE FORMA CREATIVA

Evaluar implica recoger la información de una acción socioeducativa, en acción o finalizada, tras el pretexto de valorar y/o tomar decisiones sobre la misma, entre otras muchas razones para su mejora. De esta forma, evaluar implica ante todo un entramado metodológico que queda envuelto por una cierta complejidad. Actualmente, todas aquellas entidades que trabajan a nivel formal o institucional están inmersas en procesos de calidad y/o evaluación que les lleva a quedar envueltas, en muchos sentidos, por una fuerte burocratización de los procesos, apareciendo alrededor de la praxis de la evaluación un vocabulario técnico específico, una sistematización de los pasos a realizar, unos métodos de recogida de información adaptados, verificados, validados..., un análisis de la información que requiere de fiabilidad, organización y sistematización, así como un proceso de toma de decisiones sobre los resultados obtenidos que ayuden a rendir cuentas y a dirimir sobre las mejoras que se deban realizar, habiéndose desarrollado propuestas metodológicas para ello.

Ante todo esto, ¿por qué evaluar de forma creativa cuando ya existe un quórum metodológico aparente?, ¿por qué utilizar la creatividad como herramienta en los procesos de evaluación?

La inquietud existente por validar, sistematizar y homogeneizar las prácticas evaluativas puede derivar en una falta de adaptación de la evaluación a lo que puede requerir el propio espacio socioeducativo, sus prácticas, sus objetivos, con un contexto o unos sujetos que conviven con los cambios sociales y educacionales que se van dando. Un proceso evaluativo que no tenga en cuenta la diversidad de realidades, de prácticas y de sujetos existentes puede conllevar que nos encontremos con ciertas carencias a la hora de acercarnos a la información que es requerida por el proceso de evaluación.

Una de las primeras tareas que hacemos cuando pensamos en diseñar un proceso de evaluación es el visibilizar qué métodos de recogida de información vamos a utilizar. Teóricamente la decisión de qué técnicas utilizar viene dada principalmente por el tipo de información que debemos recabar para dar respuesta al objetivo marcado. Por ejemplo, si nos hemos marcado conocer la eficacia de un taller de empleo y cocina en una asociación de personas migrantes, las metodologías y técnicas que utilizaremos irán destinadas a medir el nivel

y el éxito del aprendizaje (utilizando por ejemplo técnicas pre-test, post-test), también puede ser relevante el recoger información o ir comparando los resultados individuales con un estándar prefijado de aquellos indicadores que den respuesta de la eficacia del propio programa (como por ejemplo la cantidad de participantes que han sido empleados en cocina después del taller). Sin embargo, cuando se nos plantean otro tipo de objetivos que requieren otro tipo de información solemos derivar en las técnicas clásicas de recogida de información cualitativa (entrevista, grupo de discusión, observación participante...), y con ello, algunas veces encontramos dificultades u obstáculos que nos pueden llevar a preguntarnos si es fiable y válido el propio proceso evaluativo; o incluso si podría ser más efectivo plantear la evaluación desde otras prácticas menos habituales.

De este modo, evaluar con creatividad o evaluar de forma creativa implica atender a una diversidad de realidades socioeducativas y procesos humanos a través de la producción de un lugar-espacio (artístico-creativo) donde se genere un tipo de información muy concreta que no sería posible o sería muy complejo extraer a partir de las técnicas y metodologías clásicas de recogida de información. Técnicas que para estas finalidades serían de menor eficacia, de mayor complejidad de adaptación y/o utilización y donde incluso el coste para llegar a la información cualitativa requerida puede ser mayor, incluso desorbitado. Así pues, la utilización artística en el proceso de evaluación hace que aparezca una relación indisoluble (información-arte), apuntando a cómo lo artístico y lo creativo tiene la capacidad de generar información desde otro lugar, y en el caso de la evaluación creativa, la producción de una información que puede ser utilizada para tomar decisiones, mejorar procesos o, incluso si cabe, rendir cuentas a aquellas personas o instituciones que nos lo requieran.

Para entender dicho planteamiento cabe anotar que muchos de los grandes filósofos que han profundizado en las fronteras de la investigación, la producción social y el cuestionamiento del valor de verdad también han indagado en la capacidad del arte como espacio de producción comunicativo, performativo y como espacio productor de información y conocimiento (Bauman, 2007; Bene & Deleuze, 2003; Benjamin, 1999; Dewey, 2008; Foucault, 1997). Ante esta coyuntura no podemos obviar que la creatividad humana y el arte en sí mismo posee un potencial que puede ser aprovechado como

herramienta dentro de cualquier proceso socioeducativo, y con ello dentro del propio proceso de evaluación. De esta forma, la creación artística hay que entenderla como “una cuestión de comunicación y participación en los valores de la vida por medio de la imaginación, y las obras de arte son los medios más íntimos y enérgicos de ayudar a los individuos a participar en las artes de vivir” (Dewey, 2008, p. 381). Es decir, el acto de expresión artística constituye un potencial a tener en cuenta en la producción de información personal, relacional y social, permitiendo profundizar en el fuero interno de los individuos desde otro lugar, desde el lugar de la expresión emocional y artística. Al mismo tiempo la expresión artística posee la capacidad de construir espacios de participación y comunicación que no serían posibles desde las prácticas y las técnicas tradicionales de evaluación, convirtiéndose lo creativo en la herramienta que nos acercará al yo de los sujetos desde otros lugares, arrojando luz a espacios que pudiesen ser considerados como puntos ciegos en la indagación, aportando otros puntos de vista en la recogida y el análisis de la información⁴.

4. CÓMO HACER. PROPUESTA METODOLÓGICA

Evidentemente, la apuesta por las técnicas creativas en evaluación parte de una convicción clara por la complementariedad metodológica: son las finalidades de la evaluación y, en todo caso, los objetos evaluados, los que condicionan la elección de las metodologías a utilizar (Jornet, González-Such, & Perales, 2014; Laferrière, 1997; Perales, Ortega, & Jornet, 2011). También es coherente, no obstante, utilizarlas en evaluaciones totalmente cualitativas. Así, Hernández

⁴ El planteamiento del punto de vista parte de las teorías epistemológicas de la filósofa Sandra Harding (1996) la cual plantea que cualquier objeto de investigación siempre poseerá puntos ciegos. Es decir, espacios comunicativos donde no será posible profundizar. De ahí que se apueste en investigación cualitativa por una utilización eficiente, y si es posible diversificada, de las técnicas y métodos a utilizar, siendo cada vez más como requisito indispensable el relato técnico y epistemológico de las posiciones dentro del propio proceso de investigación, en tanto que la diversidad de técnicas y la diversidad de posicionamientos epistemológicos de los investigadores/as pueden aportar nuevos puntos de luz sobre un mismo objeto.

recoge la propuesta de 2002 de Eisner, que describe la Investigación Basada en las Artes (IBA) acotando la misma como...

...un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencias en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles con otro tipo de investigación (citado en López Fernández-Cao, 2019, p. 434)

Aplicado a los programas socioeducativos, el *objeto* inicial de evaluación será la calidad de dicho programa, debiendo ésta ser concretada a través de *criterios e indicadores* específicos para darle contenido, a través de las sucesivas evaluaciones de entrada, de proceso y de producto, siguiendo, por ejemplo, el modelo de evaluación sistemática de Stufflebeam (Perales, Ortega, & Jornet, 2011). Quién, cómo, y en función de qué se establecen esos criterios e indicadores va a ser clave en la especificación del proceso de evaluación, que puede ser más directivo o más participativo / autogestionado, según los casos. El uso de técnicas creativas permitirá, de hecho, en sucesivos momentos avanzar desde procesos previamente sistematizados, a procesos evaluativos más participativos, donde las diferentes audiencias estén más empoderadas en el proceso de toma de decisiones sobre la propia evaluación. Lo habitual será que se trate de procesos de *evaluación formativa*, diseñados como *evaluaciones internas*, pero en ocasiones podrá ser interesante integrar figuras externas (como un dinamizador experto en técnicas creativas, que las utilice desde una visión ajena al programa, y por tanto más imparcial). Incluso puede ser interesante apostar por procesos de evaluación externa, sea por la necesidad de rendir cuentas, o sea por la preferencia por aproximaciones menos sesgadas.

El uso de técnicas creativas entra, en todo caso, en el proceso de *recogida de información*. En este sentido, como anota la investigadora y profesora Marian López Fernández Cao (2019), en cualquier creación artística existe un fuerte potencial desde el que recabar información donde...

...la narración visual, fotográfica, danzada musical o teatralizada participa (...) construyendo y generando identidad, pero además implica una organización y reorganización estética, que conlleva la corporeización, la vinculación emocional, biográfica, vital y simbólica. El yo narrado aparece de este modo adquiriendo

posibilidades simbólicas de gran calado y trascendencia y, a veces, son más fácilmente comunicables, allá donde ciertos contenidos son difíciles de transmitir o aprehender (p. 436).

Así pues, se trata de aprovechar el potencial de estas técnicas para ayudar a las personas a buscar en sí mismas, en su integralidad (cerebro, cuerpo y corazón, en palabras de Laferrière), sus percepciones, emociones, pensamientos y sentimientos respecto al programa evaluado, o la actividad específica de que se trate. Se podrán trabajar en algunos casos a nivel individual, permitiendo un gran nivel de introspección. En otros casos el protagonista será el potencial del grupo, de la discusión construida entre todos (con diferentes lenguajes), incluso de la catarsis del encuentro reflexivo, siendo una pieza clave cuándo se recoge la información (por ejemplo, será aconsejable en muchos casos evitar recoger información en los momentos de mayor intensidad del programa, para evitar posibles sesgos).

Hernández destaca los beneficios de la introducción de estos saberes artísticos en la investigación educativa, siendo éstos transferibles a la investigación evaluativa (citado en López Fernández-Cao, 2019, p. 436):

- Favorece la reflexividad. Nos encara con nosotros mismos.
- Puede ser utilizado para capturar lo inefable. Emociones extremas o delicadas se expresan mejor mediante técnicas artísticas.
- Es memorable. Demanda nuestra atención sensorial, emocional e intelectual; nos implica globalmente.
- Nos muestra la complejidad a través de un detalle y un contexto visual.
- Hace que lo ordinario parezca extraordinario. Nos hace ver común lo inusual, e inusual lo común. De este modo se convierte en instrumento de reflexión y autoreflexión cognitiva de primer orden.
- Entraña corporeización y provoca respuestas corporeizadas. El arte se siente a la vez que se piensa.
- Puede ser más accesible que muchas formas de discurso académico.
- Hace lo personal, social, y lo privado, público.

El gran desafío de estos procesos evaluativos será el *análisis de la información*. En evaluaciones de marcado carácter formativo e interno, en las que no sea necesario rendir cuentas hacia el exterior, el riesgo de la falta de sistematización es muy grande. Las técnicas creativas, combinadas o no con técnicas más clásicas, permiten recoger gran cantidad de información, en ocasiones muy dispersa, y dejan una huella profunda en los participantes. Es tentador limitarse a “recordar” esas sensaciones globales, quizá esquematizarlas mínimamente para poder traducirlas en recomendaciones para la mejora del programa, y dejar en un cajón las grabaciones, los textos, las imágenes... Es fundamental, por tanto, establecer a priori el nivel de análisis que se va a realizar, y distribuir responsabilidades en ese proceso. Este compromiso previo funcionará como compromiso ético con el grupo de trabajo y facilitará esa sistematización, que será fundamental tanto en el proceso de crecimiento del grupo como en la necesaria difusión de resultados, tan reiteradamente demandada desde el ámbito de la intervención socioeducativa. Las diferentes técnicas de análisis de datos cualitativos permitirán, de forma pausada y sistemática, extraer las conclusiones fundamentales de toda la información recogida, y facilitar la transferibilidad y replicabilidad de la experiencia de evaluación (Martínez Mediano, 1996; Sandín, 2000; 2006; Sánchez Gómez, 2014).

Este proceso de análisis se cierra con un adecuado sistema de *difusión de la información*. Las evaluaciones formativas y participativas requieren, por coherencia ética, de un cuidado proceso de construcción y devolución de la información evaluativa, en formatos adecuados a las distintas audiencias implicadas. Atender este proceso, también respecto a una audiencia fluida como los participantes en el programa, que en algunos casos ya no vivirán las mejoras introducidas en el programa, es contribuir a crear un compromiso claro con la validez de la evaluación entendida como *utilidad de la evaluación*, que se aplica no sólo al programa evaluado, sino al proceso evaluativo en sí mismo, profundizando el sentido de apropiación de la misma y de empoderamiento de los implicados del que se hablaba anteriormente.

5. DISEÑANDO LA ACCIÓN: UNOS POCOS APUNTES SOBRE LOS APORTES Y LOS LÍMITES DEL EVALUAR CON CREATIVIDAD

La propuesta que nosotras planteamos nos lleva a repensar cómo planificar, diseñar y articular una metodología que se distancia de algún modo de los modelos tradicionales de evaluación. Evaluar de forma creativa, utilizar la creatividad y el arte en el proceso de evaluación, supone diseñar un ejercicio dinámico, programado y sistemático que se asemeja bastante en cierto sentido a cualquier actividad o acción que se pueda desarrollar dentro de un taller, un programa o un proyecto de intervención socioeducativa. De este modo, ¿qué diferencia existe entre un proceso de intervención donde se utiliza la creatividad y un proceso de evaluación donde se utiliza la creatividad?

Como hemos venido desarrollando, evaluar de forma creativa nos debe llevar obligatoriamente a diseñar de forma sistemática el propio proceso de evaluación. Una de las posibles propuestas de acción para diseñar y evaluar de forma creativa sería la siguiente:

- 1) Decidir cuál es el objetivo de la evaluación.
- 2) Identificar la información que se requiere para responder a ese objetivo.
- 3) Diseñar y plantear un ejercicio (pintura, teatro, fotografía, música...) donde situar a los sujetos para que se sumerjan en una actividad artística y/o creativa, la cual nos ofrezca la posibilidad de extraer dicha información.
- 4) Establecer una forma de analizar la información que se ha plasmado o expresado en la actividad creativa estableciendo indicadores y/o, en el caso de complementar con técnicas cualitativas (como la observación participante) decidir que método/s de recogida de información se van a utilizar.
- 5) Analizar datos y extraer conclusiones: para la mejora del proceso socioeducativo o, si se da el caso, para rendir cuentas.

Muchas cuestiones se pueden anudar a este diseño o ejercicio partiendo de la información que es requerida. El cómo se ha experimentado el proceso socioeducativo, qué procesos de cambio se han producido, qué se ha aprendido y aprehendido, incluso dependiendo

de la acción, qué resultados hemos obtenido con las metas que se nos había planteado al inicio de la actividad puede ser la información que nos requiera el propio proceso de evaluación creativa. Así pues, el principal factor o diferencia entre un proceso de intervención y un proceso de evaluación donde se utilicen técnicas artísticas y/o creativas será el objetivo por el cual se plantea dicho ejercicio. Mientras que por una parte, en un proceso de intervención socioeducativa la meta de la acción supone incidir y/o paliar en las problemáticas y/o las necesidades de los sujetos participantes, mejorando sus capacidades, sus habilidades o sus formas de relacionarse...; en un proceso de evaluación el objetivo de la creatividad debe ser obligatoriamente aportar un espacio que produzca relación, comunicación y expresión sobre aquella información que requiera la evaluación, una actividad artística que posibilite la expresión y fomente una comunicación holística desde lo personal, lo humano y lo emocional, pudiendo incidir tanto en la comunicación verbal como en la no verbal.

Así pues, evaluar de forma creativa implicará, por una parte, adaptarse al factor humano, marcándonos como objetivo en la evaluación la superación de los obstáculos que puedan brindar las singularidades de todo sujeto o grupo participante en el proceso evaluativo, y con ello, apuntar a la construcción de procesos que vayan acordes con los principios de la educación inclusiva (Daniels & Garner, 2013; Stainback & Stainback, 2007), puesto que todo sujeto tiene derecho a formar parte del proceso evaluativo facilitando las posibilidades de participación. En este sentido, por ejemplo, la utilización de procesos creativos que no impliquen factores de lectoescritura como puede ser el teatro, la fotografía o la pintura puede ser una forma de facilitar la participación de personas que no posean un nivel de alfabetización adecuado para rellenar un cuestionario final de satisfacción. En definitiva, desde esta filosofía de la inclusión debemos situar el hecho de plantearnos el evaluar con creatividad y defender una participación activa y eficaz para todos y todas las personas participantes, buscando articular prácticas que nos ayuden a un mayor acercamiento a las voces, las percepciones y las realidades vividas por los sujetos con los que hemos trabajado.

Análogamente, por otra parte, encontramos el factor más técnico en tanto que evaluar con creatividad implicará generar nuevos procesos prácticos y metodológicos tras la búsqueda de otros fines de

posibilidad en la recogida de la información. La creatividad no solamente nutre el proceso de evaluación cuando poseemos unas características concretas de los usuarios/as o unas parcelas de singularidad en los sujetos o los grupos participantes a las cuales debemos adaptarnos. El proceso creativo aporta la capacidad de poder acercarnos al objeto a evaluar, a los sujetos que nos van a aportar la información, desde otro lugar. Por ejemplo, imaginarnos que encontramos un aula poco participativa donde el nivel de comunicación entre los diferentes grupos del aula es casi inexistente por las malas relaciones que existen entre ellos. La utilización de técnicas teatrales, roleplaying, escenificación, etc. para recabar información tras el objetivo de mejorar las actividades realizadas, puede ayudar a representar cómo ha funcionado el desarrollo de cada una de las actividades, configurándose un espacio que puede ayudar a tomar distancia de los obstáculos emocionales que podrían existir, y al mismo tiempo, evitar el desinterés por la participación conjunta en el proceso de evaluación. De esta forma, el proceso teatral poseerá la capacidad de configurar un espacio agradable y no-violento que facilite el producir y recoger la información necesaria sobre las dinámicas que se han venido desarrollando. En este sentido, cuando el dinamizador/a, a través del teatro resitúa a los sujetos participantes, se nos abre la posibilidad de acercarnos a las situaciones que han vivido, a la información desde otro punto de vista, volcando luz sobre aquello que en el proceso de recogida de información podría haberse convertido en un punto ciego, permitiéndonos romper obstáculos o barreras desde lo vivencial, lo no verbal, lo emocional y lo participativo que serían difícilmente franqueables desde otro tipo de metodologías más tradicionales como la observación, la entrevista, el grupo de discusión, el cuestionario o el test.

No obstante, como cualquier práctica educativa, la utilización de la creatividad para el diseño y el desarrollo de procesos de evaluación debe conllevar una reflexión profunda sobre los aportes y las limitaciones que se pueden generar alrededor de estas prácticas.

6. COMPLEMENTANDO EL MODELO CLÁSICO DE EVALUACIÓN: APORTES HACIA OTRAS FORMAS DE INFORMACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL

Como hemos venido anotando, evaluar de forma creativa puede combinar el modelo clásico de recogida de información y de evaluación hacia otras formas de expresión. Abrir campo de actuación posibilita el acercarnos desde otros lugares a un mismo proceso configurando espacios de luz desde donde captar aquello que queremos conocer. Unos nuevos espacios de posibilidades que ciertamente no nos sirven para cualquier objetivo que nos planteemos pero que sí que pueden cubrir ciertas carencias que existen en la utilización de las técnicas y metodologías clásicas en la evaluación. De este modo, a lo largo de las siguientes líneas vamos a ir desgranando unos pocos aportes sobre el diseño y la utilidad de un proceso de evaluación creativo:

El *primer aporte* que queremos anotar es que evaluar de forma creativa empuja a las y los participantes hacia un *acto de comunicación significativa* dirigido, el cual produce la información que se requiere de forma explícita. Las personas sobre las que trabajamos desde la educación y la intervención social, como cualquier otra persona, están sujetas a muchos procesos de evaluación a lo largo de todo su recorrido vital. Los usuarios y usuarias de una asociación cada vez que realizan un taller deben cumplimentar unos cuestionarios en papel, el alumnado en el colegio está acostumbrado a recibir valoraciones positivas o negativas que quedan anotadas en un registro o los y las estudiantes de secundaria se enfrentan constantemente a exámenes para demostrar las capacidades que han adquirido a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso en las dinámicas de consumo, cuando nos ofrecen un servicio o compramos un producto, nos envían una notificación para valorar el nivel de satisfacción del producto, de la atención recibida o de las incidencias que se puedan haber derivado de la compra o del propio servicio. Vivimos con cierta normalización dichos procesos de evaluación continua y sin embargo no les damos la importancia que deberíamos depositar en ellos. Vivimos inmersos en estos procesos a nivel personal, académico, laboral, etc. Estamos acostumbrados a la burocratización que supone y esto hace que cuando se nos ponen delante dichos documentos o procesos

técnicos (un cuestionario, una entrevista, una escala de valoración...) adquiramos un cierto papel mecánico que se podría situar entre el desinterés y lo políticamente correcto. Pensad cuantas veces hemos participado en una actividad, un curso o un taller y al finalizar en el cuestionario de evaluación hemos marcado rápidamente todo “muy de acuerdo” y no hemos escrito nada en observaciones.

¿Esto quiere decir que están mal diseñados estos procesos de evaluación? Probablemente no, porque el objetivo de muchos de estos procesos de evaluación no requiere más información que la que se recoge en dichos cuestionarios. Sin embargo, ¿qué sucede cuando necesitamos recoger otro tipo de información con otros niveles de comunicación?, ¿qué sucede cuando no quiero que me respondan lo de siempre y que se impliquen en el proceso de evaluación?, ¿qué hacemos cuando queremos recabar otro tipo de información cualitativa (emocional) que, tras este halo entre el desinterés y lo políticamente correcto, creemos que será inaccesible para los métodos tradicionales? Evaluar de forma creativa puede permitir conseguirlo.

Evaluar de forma creativa crea lugares —espacios— donde se den otras formas de relacionarnos. Así pues, nuestro *segundo aporte* hace referencia a la capacidad de acercarnos de otra forma a *los niveles de comunicación* que podemos encontrar en todo proceso de relación humana. Autores como Albert Mehrabian (1972), aseguran que aproximadamente en una conversación normal el 7% de la comunicación es verbal (aquello que se dice) y el 93% restante es comunicación no verbal (un 38% es información vocal: matices en la voz, tonalidades...; y un 55% es lenguaje corporal: gestos, señales...). Muchas veces el objetivo de la evaluación es recoger información de las personas participantes desde un lugar que no solamente requiere una mayor implicación en el proceso, sino que requiere de un tipo de información más subjetiva, más interna, más propia y emocional. Una faceta que puede estar mucho más presente dentro de la información no verbal y que puede explicitarse desde la expresión artística. Sin embargo, hay muchas veces que no llegamos este tipo de información en tanto que las técnicas clásicas de recogida de información están preparadas para analizar un nivel de comunicación más verbal y menos expresivo y/o emocional. Es decir, aparece ante nosotros y nosotras la necesidad de vincular la información que surge de la expresión artística y emocional con la información que requiere el pro-

ceso de evaluación. En este sentido, cuando hablamos de expresión emocional, no simplemente hablamos de extraer la información que aportan las emociones sino del cómo sumergirnos, utilizar e intervenir sobre el proceso artístico para recabar la información pragmática requerida, sea emocional, no emocional o ambas a la vez. Así pues, el *tercer aporte* que encontramos desde el evaluar de forma creativa aparece ante las posibilidades que ofrece la expresión artística frente al *manejo emocional* de los sujetos:

La primera posibilidad que nos ofrece la expresión artística en el proceso de evaluación es la capacidad de UNA EXPRESIÓN MÁS HOLÍSTICA de los y las participantes. La utilización de la creatividad para provocar lo emocional no es algo novedoso ya que la finalidad de la creatividad es producir y expresar emociones. No obstante, esta realidad en cualquier proceso de evaluación introduce una mayor complejidad a nivel comunicativo porque no nos podríamos centrar en la información verbal (y parcialmente en la no verbal) sino que deberíamos centrarnos en todo el proceso comunicativo que se va a dar a lo largo de evaluación diseñado, provocando un marco relacional, expresivo y emocional. Así pues, apostamos por producir actividades creativas que fomenten estos tres niveles comunicativos por separado o a la vez. El cómo se expresan las cosas en un marco creativo abre fronteras comunicativas y dicha información nos puede ser interesante, incluso importante, para conocer una experiencia, para ver y entender cómo ha sido interiorizado un proceso de enseñanza-aprendizaje o para conocer las emociones y las relaciones que han recorrido un proceso socioeducativo tras la finalidad de mejorarlo.

La segunda posibilidad que nos aporta la expresión artística es la capacidad de MODULAR EMOCIONES. Cuando vivimos procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando son procesos socioeducativos que suponen una cualificación o un reconocimiento que puede tener repercusiones en el futuro personal y/o profesional de las personas, pueden aparecer, por el marco competitivo o relacional que se genera, realidades adversas, relaciones violentas o *non* gratas que normalmente las personas intentan dejar de lado para centrarse únicamente en el proceso en el que están inmersos. Esta compleja realidad puede llegar a hacer que el propio proceso sea llevado como una carga mayor a la que debiera darse. En este sentido, la posibili-

dad que ofrece el trabajar desde la expresión artística es generar un espacio donde se pueda verbalizar o mostrar este marco emocional-relacional desde un lugar no violento, poder expresar una realidad emocional que a lo largo del proceso ha sido un obstáculo que se ha ido sorteando o apartando, y que en realidad es una información pertinente en tanto que sigue estando presente siendo causa y parte del resultado que se ha obtenido a lo largo de dicho proceso. Podemos encontrar un ejemplo en el marco universitario cuando se realizan trabajos en grupo. Coordinarse con otras personas que poseen otras formas de entender las vivencias y las prácticas educativas, que tienen distintos niveles de interés sobre una misma realidad, con diferencias de criterios o incluso con personalidades tan dispares que llegan a no entenderse, produce que sea necesario tener en cuenta el factor relacional y emocional para mejorar los procesos socioeducativos, y en consecuencia, es necesario un lugar donde los sujetos sean capaces de expresarse de forma libre y pacífica, posibilitando desde la evaluación creativa que aparezca la información para la mejora del proceso socioeducativo.

La tercera posibilidad que vamos a plantear está muy relacionada con la anterior. Si una de las posibilidades de la expresión artística parte del conseguir modular la información emocional para que haya una comunicación sana y abierta, la tercera posibilidad que nos ofrece el trabajar desde la creación artística es la capacidad que tienen los procesos creativos para **ROMPER LAS BARRERAS EMOCIONALES** y expresar lo que muchas veces no es expresado. Aquello que no diríamos directamente y en primera persona lo podemos encontrar expresado a través del arte, apareciendo un espacio comunicativo donde se expresa aquello oculto y que puede ser de interés para la evaluación. Esta idea de la utilización del arte para llegar a otros niveles comunicativos no es innovadora. La utilización de la creatividad para mejorar la expresión personal y emocional ha sido ampliamente utilizada en psicología, en educación y en intervención social (Violant & de la Torre, 2006). El generar espacios artísticos desde donde crear y comunicar información implica romper barreras y expresar aquello que no somos capaces de verbalizar en palabras o incluso representar aquello que no somos capaces de evidenciar por vergüenza, enfado, timidez o pereza. Por ejemplo, una actividad que incida en dibujar o en teatralizar de forma humorística aquello que ha sucedido durante

un proceso socioeducativo puede ayudar a eliminar la negatividad, el miedo, la agresividad y el pesimismo extremo de las valoraciones personales, apareciendo ante nosotros y nosotras una diversidad de herramientas artísticas desde las provocar la información que necesitamos conocer.

Para finalizar y como conclusión de lo que hemos venido relatando, *el cuarto y último aporte* que vamos a explicitar supone la capacidad que nos ofrece la evaluación creativa para *construir información suficiente desde tres puntos diferentes a la vez*: un nivel de información formal (exposición de lo que ha sido el proceso socioeducativo), un nivel de información personal (cómo han vivido el proceso) y un nivel de información emocional (cómo se han sentido). Así pues, diseñar un proceso que saque a la luz estos tres niveles para llegar a indagar en los procesos socioeducativos diseñados, aplicados y vividos va más allá de los resultados y las mediciones, en tanto que su función sería otra, sería la de aportar una información cualitativa que trascienda de lo visible y aporte desde la subjetividad un mínimo dibujo del interior de los procesos y los sujetos que los han vivido, y con ello, a partir del cómo vivimos y sentimos, poder valorar y mejorar aquellas actividades que estamos realizando.

7. PROPUESTAS CONCRETAS: ALGUNAS TÉCNICAS ESPECÍFICAS PARA INCORPORAR LA CREATIVIDAD Y EL ARTE EN LOS PROCESOS EVALUATIVOS

Como se ha indicado, desde todas las artes, desde todas las facetas de la creatividad, se pueden incorporar propuestas concretas que respondan a los objetivos marcados. Cada una de las disciplinas puede exigir unas competencias artísticas concretas (plásticas, retóricas, literarias, etc.), pero desde la aproximación de la evaluación creativa esas exigencias son relativizadas: lo importante será la capacidad del dinamizador o dinamizadora para trabajar con el grupo o con las personas concretas, y crear el espacio de comunicación del que se hablaba anteriormente. Una de las técnicas que mejor se adecúa para ejemplificar los planteamientos señalados es el teatro.

Este apartado dedicado a las actividades, se dividirá en dos partes: la primera presenta ejercicios teatrales y de improvisación más introductorios como propuesta inicial para el proceso de evaluación; en la segunda parte se utilizarán dinámicas del teatro del oprimido para el desarrollo y el cierre del proceso de evaluación creativo planteado. El teatro y la improvisación nos ayudarán a evaluar el aquí y el ahora, pudiendo trabajar a través de la expresión diferentes emociones, desarrollando la empatía y construyendo un espacio de comunicación significativa a través del juego. El teatro como herramienta creativa permite comunicar de forma verbal y no verbal, de una manera asertiva y a través de la diversión, lo que favorecerá que fluyan aquellas opiniones que, de otra manera, hubiese resultado difícil verbalizar.

Para empezar, en el teatro como en cualquier otra actividad creativa, con carácter previo a cualquiera de las actividades, es importante crear un ambiente cómodo y seguro en el grupo en el que se va a intervenir, el cual se conseguirá con juegos de expresión y teatrales. De este modo, aunque el grupo se conozca es recomendable realizar unos juegos de presentación o de cohesión para crear un ambiente de trabajo más cómodo (Tabla 1; Tabla 2). Así pues, se recomienda realizar juegos de movimiento y expresión corporal que ayuden a desinhibir al grupo y alguno de improvisación en el que se introduzca el método, los personajes, las emociones o los cambios de ritmo, con la finalidad de ofrecer algunas técnicas que luego podrán incorporarse (Boal, 2002; Marcer, 2004; Mantovani Giribaldi, Muñoz Leza, Corrés, Pundik Davidovich, & Corrales Peña, 2016).

Tabla 1. Propuestas teatrales para el proceso de evaluación: Dinámica 1

TÍTULO	NUESTRA RADIO
OBJETIVO	Identificar los temas y/o los puntos más relevantes del proceso vivido.
BREVE DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	Se sugiere realizar esta actividad primero a modo de juego, como se describe a continuación, para luego ir entrando más en los aspectos a evaluar. Se pide al grupo que se coloque de pie, formando un semicírculo. Es un juego en el que se debe imaginar que cada miembro del grupo es una emisora de radio. La persona dinamizadora caminará, situándose de manera aleatoria delante de alguna de las personas del equipo, cuando esto suceda, ésta deberá comenzar a "emitir" su programa de radio, hasta que la persona dinamizadora se sitúe delante de otra de las personas. De esta forma cada integrante del grupo hablará cuando le corresponda y dejará de hacerlo cuando la persona dinamizadora cambie de lugar.

SU USO EN EVALUACIÓN	<p>Se realiza la actividad con las mismas indicaciones que se pueden leer en la breve descripción técnica, pero incluimos la pauta de la evaluación. Se explica a las personas participantes que deben imaginar nuevamente que están en la locución de un programa de radio, pero ahora es objetivo es mostrar la opinión (positiva o negativa) que se tiene sobre el programa o actividad concreta a evaluar.</p> <p>Cada persona debe expresar algún aspecto a destacar, que después serán útiles para evaluar.</p> <p>La radio ayuda a evaluar desde el humor y la creatividad, ya que permite que se represente tal y como si de un partido de fútbol, un musical o un programa de entrevistas, se tratase.</p> <p>La persona dinamizadora podrá utilizar para las posteriores actividades, algunas de las opiniones que han surgido.</p> <p>Después se reflexionará en grupo sobre aquellos aspectos a destacar, proponiendo que se pueda ahondar en aquello que haya resultado más relevante.</p>
MATERIALES	No se precisan para esta actividad.
NÚMERO DE PARTICIPANTES	15 personas, en caso de ser más, se pueden realizar dos radios, una enfrente de la otra, quizá una orientada a destacar aspectos positivos y la otra, a aquello que se puede mejorar.
TEMPORALIZACIÓN	20 minutos
VARIACIONES	A modo de calentamiento y comprensión de la dinámica, se puede realizar previamente una o dos rondas de una radio centrandó la locución en los problemas de nuestro barrio, ciudad o país.

Tabla 2. Propuestas teatrales para el proceso de evaluación: Dinámica 2

TÍTULO	MISMO PERSONAJE, DIFERENTE PERSONA
OBJETIVO	Expresar y recoger opiniones sobre los aspectos que se quieran evaluar, ahondando en sus posibles causas y consecuencias.
BREVE DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	<p>Se forman dos filas con las personas participantes, una fila será de personajes que muestren la parte positiva y la otra, de personajes que muestren la negativa.</p> <p>Para romper el hielo e ir introduciendo la dinámica, se comienza a improvisar con situaciones cotidianas, como ir a comprar el pan, un problema con un/a vecino/a porque nos gotea agua, un encuentro con un/a policía que nos acaba de multar u otras situaciones que el mismo grupo proponga. Se intentará que introduzcan diferentes personajes, ritmos, emociones, acentos y expresión corporal.</p> <p>Una vez formadas las dos filas y repartidos los roles, cada personaje adquirirá su rol e irá dialogando con el otro. Cuando la persona dinamizadora dé una palmada, éstos pasarán a ocupar el puesto al final de la fila y dos nuevas personas continuarán la improvisación en el momento exacto del discurso en el que lo dejaron las dos anteriores.</p> <p>Esta premisa continuará el tiempo que se quiera.</p>

SU USO EN EVALUACIÓN	<p>Una vez los participantes estén familiarizados/as con la dinámica se realizará la misma actividad, pero en este caso, centrando la atención sobre aquello que se quiere evaluar (un proyecto, una actividad, un elemento específico del programa), destacando lo positivo y negativo.</p> <p>Para realizar este juego, podremos utilizar aquellos aspectos que hayan resultado más importantes para el grupo una vez acabada <i>Nuestra Radio</i> y que se hayan comentado cuando se ha realizado la puesta en común.</p> <p>En este caso, habrá una fila que representará un personaje protagonista y otra con un personaje antagonista. La protagonista destacará aquellos aspectos positivos, mientras que la antagonista hará lo contrario.</p> <p>Con esta actividad se permitirá comenzar a analizar en mayor profundidad aquello que ha surgido previamente en <i>Nuestra Radio</i> y conocer las causas del problema y sus posibles consecuencias.</p> <p>Cuando la improvisación de dos personas de cada una de las filas esté en un momento del que estamos obteniendo mucha información y resulte importante, podemos promover el cambio de personas para conocer diferentes puntos de vista del resto de participantes.</p> <p>Al ser una técnica que parte de la improvisación, permite que las personas opinen de manera natural.</p>
MATERIALES	No se precisan para esta actividad
NÚMERO DE PARTICIPANTES	Es recomendable que cada fila no supere las 6 personas, lo que facilita la escucha en el grupo.
TEMPORALIZACIÓN	25 minutos
VARIACIONES	<p>La persona dinamizadora podrá cambiar el objetivo de cada fila, invirtiendo los roles, permitiendo así que la mayor parte de personas del grupo se familiaricen con ambos roles.</p> <p>Se puede trasladar a las personas tanto en el espacio como en el tiempo, llevando esas mismas conversaciones a tiempo atrás, tal vez a los inicios del grupo, o a algún día destacable por algún tipo de conflicto en especial o por un acontecimiento que mejoró la convivencia del grupo. También se puede aprovechar el viaje en diferentes espacios porque permitirán relativizar o acentuar lo que sucede.</p> <p>Es posible que los personajes utilicen, a la hora de hablar, diferente ritmo, más rápido o más lento, idiomas inventados, más o menos gestualidad, más o menos edad, lo que enriquecerá la dinámica y permitirá que, a través del juego y el disfrute, se dé rienda suelta a la imaginación y expresión.</p>

Una vez realizadas las dinámicas iniciales se plantearán nuevas dinámicas o actividades teatrales desde las que seguir acercándonos a la información pueda requerir el proceso de evaluación. De este modo, a continuación, se describen algunas de las actividades que provienen de variantes del teatro del oprimido como son: el teatro imagen, teatro periodístico y el teatro foro.

El teatro del oprimido hunde sus raíces en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1992), y tiene como máximo exponente a Au-

gusto Boal (2002; 2014). Surge hacia finales de los años 60, época significativa por la militarización gubernamental que sufrió Brasil (1964-1984). Augusto Boal se basó en la pedagogía de Freire para crear lo que fue una revolución en la forma de concebir el teatro y la educación, una técnica teatral transformadora, que estimula a las personas oprimidas a luchar por la liberación. De ahí que su propuesta sea, en cierto sentido, una versión teatral de la pedagogía del oprimido, una pedagogía de la liberación, cercana a las personas, que pretende concientizar, es decir, que cada individuo tome conciencia de sus limitaciones, de las opresiones que se le han impuesto y que él/ella mismo/misma se pone. Así pues, “desde sus implicaciones pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas se propone transformar al espectador —ser pasivo— en *espect-actor*, protagonista de la acción dramática” (Barauna & Motos, 2009, pp. 3-4).

Motos (2012), estudioso y profesor del teatro del oprimido, piensa que el teatro, como conjunto de prácticas socioeducativas con personas, grupos o comunidades, produce procesos de aprendizaje y logra el empoderamiento de los participantes. Un teatro que se acerca a las personas y que pretende analizar nuestra realidad, ahondando en conductas o situaciones de conflicto para resolverlas, poniéndose en la piel del otro. Una disciplina artística que invita a reflexionar y a crear desde una perspectiva pedagógica.

En consecuencia, el teatro del oprimido permite dialogar y ahondar en aquellas problemáticas que nos envuelven, analizar nuestra realidad opresora identificando aquella realidad que se puede transformar. De esta vertiente teatral, que va de la mano de la intervención social, surgen diferentes variantes como el teatro imagen (Tabla 3), el teatro periodístico (Tabla 4) y el teatro foro (Tabla 5). Estas dinámicas tienen un gran potencial como técnica creativa de evaluación porque reconocen el protagonismo de las personas participantes en el programa, permitiendo no sólo ser conscientes de aquello que no nos gusta, sino a su vez, de soñar con una realidad transformadora.

De este modo, la evaluación se vincula de una forma explícita con su función formativa, aportando recomendaciones de mejora y devolviendo la responsabilidad al equipo gestor de la intervención, planteando actividades o dinámicas que produzcan espacios de comunicación significativa que sean de utilidad para la evaluación.

Tabla 3. Propuestas teatrales para el proceso de evaluación: Dinámica 3

TÍTULO	TEATRO IMAGEN
OBJETIVO	Mostrar aquellos aspectos positivos y negativos que surjan, proponiendo posibles soluciones.
BREVE DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	<p>El teatro imagen es una de las técnicas del teatro del oprimido que consiste en mostrar situaciones de vulneración, indagar en el origen de éstas y dialogar las posibles soluciones promoviendo el cambio a través del empoderamiento de las personas capacitadas. A partir de tomar conciencia del problema, se puede ofrecer un cambio.</p> <p>Se realiza por equipos que preparan una imagen, quedándose quietas como estatuas, y en esa imagen se muestra una escena que se quiera analizar.</p> <p>Las opresiones vistas en las imágenes se resuelven haciendo participe a todas las asistentes y con diferentes estrategias, que se comentan más adelante.</p>
SU USO EN EVALUACIÓN	<p>Esta actividad se divide en dos partes. En la primera, se divide el grupo en equipos, intentando que no sobrepasen las 6 personas.</p> <p>Se reflexionará previamente sobre aquellos aspectos a evaluar. Cada equipo debe elegir un tema que considere importante reflejar para someterlo posteriormente a reflexión en grupo (y tomar decisiones a posteriori).</p> <p>Partiendo del tema elegido, cada equipo debe representar una fotografía y escenificar ésta, convirtiendo en estatua la situación o aspecto a evaluar.</p> <p>Una vez los equipos han preparado sus "imágenes", las muestran al grupo y se realizará el análisis de cada una de ellas, con el objetivo de "leer" lo que cada grupo ha querido expresar.</p> <p>Cuando se exponga la imagen el resto debe comentar lo que se observa y opinar al respecto, viendo los problemas que se muestran o aspectos a mejorar.</p> <p>En la segunda parte se resolverán de manera conjunta los problemas mostrados en las imágenes, utilizando alguna una de las siguientes variaciones (se puede utilizar una diferente para "resolver" las escenas presentadas por los distintos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de la imagen a través de palmadas. <p>Tras ser analizada la imagen, otro de los equipos tendrá la oportunidad de solucionar la situación con 5 movimientos, sin que los participantes puedan dialogar previamente. La persona dinamizadora dará 5 palmadas y en cada una de ellas deberán moverse hasta conformar otra figura, la cual mostrará que los problemas habrán desaparecido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de la imagen a través del modelado de las estatuas por parte de las personas del público. <p>En esta ocasión, una vez comentada la imagen, el resto de participantes puede ir saliendo de manera ordenada y voluntaria a cambiar la fotografía.</p>

SU USO EN EVALUACIÓN	<p>Cada persona que salga tan sólo podrá efectuar un cambio en esa imagen moviendo a las personas o a los objetos que conforman la fotografía, siendo importante que sólo realice un cambio. Cada cambio será comentado con el resto del grupo, para fomentar el diálogo y la reflexión, e ir intentando llegar a acuerdos. La fotografía final debe aproximarse lo máximo posible a lo que se considere como la mejor solución para los problemas expuestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voces de la conciencia. <p>Otro de los equipos muestra su imagen, pero en ese caso se solicitarán voluntarios entre el público, que se colocarán detrás de cada persona-estatua para simular ser sus voces de la conciencia. La persona dinamizadora indicará cuándo debe hablar cada voz de la conciencia. Se repetirá el ejercicio tantas veces como se considere necesario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagen pasa a la acción. <p>Tras analizar la fotografía, este equipo pasará a la acción por indicación de la persona dinamizadora, con lo que deberán improvisar una escena teatral en la que las debilidades vayan desapareciendo y se sustituyan por fortalezas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a las personas de la imagen. <p>Tras comentar en grupo el significado de la fotografía, se interrogará a cada una de las personas que componen la imagen. Ello aportará datos sobre la situación y enriquecerá el proceso, dando a conocer diferentes visiones o versiones y permitiendo ampliar la visión.</p> <p>Después de la actividad sería conveniente realizar un debate sobre aquellos aspectos que han aparecido en cada una de las fotografías.</p>
MATERIALES	Se pueden utilizar disfraces, pizarra y rotulador.
NÚMERO DE PARTICIPANTES	Grupos de 10 a 30 personas
TEMPORALIZACIÓN	45-60 minutos
POSIBLES VARIACIONES	<p>Para preparar al grupo se realizará un juego de fotografías.</p> <p>La persona dinamizadora irá proponiendo situaciones cotidianas y, de manera voluntaria, deberán ir saliendo para escenificarlas de forma improvisada y convirtiéndose en estatua. Por ejemplo, una boda, un día en la playa, un viaje en avión o en la cola del supermercado...</p> <p>Es posible solicitar propuestas de situaciones que el resto debe representar.</p>

Tabla 4. Propuestas teatrales para el proceso de evaluación: Dinámica 4

TÍTULO	TEATRO PERIODÍSTICO
OBJETIVO	Profundizar en las percepciones de los elementos evaluados.
BREVE DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	<p>El teatro periodístico es una forma de creación teatral a partir de noticias de cualquier medio de comunicación. Pretende hacernos conscientes de la realidad que nos rodea para poder analizarla y lanzar propuestas de cambio y de cómo se nos muestra a través de los medios de comunicación, desmitificando su supuesta objetividad. Cada equipo, a partir de una noticia, realiza una escena. La noticia puede ser dada, buscada o inventada. La representación de esta noticia busca remover al espectador a través de contrastes, ironía o cualquier forma creativa posible.</p> <p>Opciones posibles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un artículo de noticia leído fuera de contexto. • Dos noticias cruzadas que se van representando alternándose. • Se narra la noticia y se representa con mímica lo que realmente creemos que ha sucedido. • Una noticia es presentada fuera del contexto en el que originalmente fue publicado. • Zapping de diferentes noticias y cadenas. • Se narra la noticia y después se actúa lo que creemos que ha sucedido. • Mezclando épocas de la noticia. (por ejemplo, migración de ahora con la española en la guerra civil). • Contrastando noticias frívolas con otras dramáticas.
SU USO EN EVALUACIÓN	<p>Se utilizará esta técnica para que las personas participantes profundicen en una de las temáticas a evaluar, aprovechando aquellas que han salido en actividades anteriores, como en la 1 o la 2. Cada equipo elige qué va a representar, siendo importante que no se repitan las temáticas, y prepara la estrategia de periodismo que va a utilizar para retransmitirlo.</p> <p>Se les ofrecerán diferentes maneras de hacerlo, siguiendo las propuestas descritas en el apartado anterior (como el zapping entre diferentes canales de televisión, la narración de la noticia mientras se representa con mímica, el cruce de épocas, etc.).</p> <p>Se busca, que, a través del humor y la ironía, salgan contenidos que fomenten, al finalizar, el debate constructivo.</p> <p>Al acabar de ver las representaciones de todos los grupos se propone reflexionar y sacar conjuntamente conclusiones y propuestas de mejora.</p>
MATERIALES	Se podrán utilizar disfraces y complementos, así como equipo de música por si se precisa de algún efecto sonoro que ayude en la actividad.
NÚMERO DE PARTICIPANTES	Grupos de 10 a 30 personas.
TEMPORALIZACIÓN	30-45 minutos.

POSIBLES VARIACIONES	En esta actividad resulta importante que las personas participantes tengan libertad creativa para mostrar aquello que quieren expresar. Por ello se puede sugerir que hagan uso de cualquier programa de televisión, serie, publicidad o incluso que puedan representar redes sociales como Instagram, Facebook o whatsapp en su intervención.
----------------------	--

Durante las dinámicas que se van realizando, el papel de la persona dinamizadora es crucial para conseguir aquello que se plantea en la evaluación, en tanto que una de sus principales funciones es dirimir qué actividades debe ir realizando el grupo para conseguir la información. Por ejemplo, si al finalizar la dinámica *Teatro Periodístico* (Tabla 4) ya se tuviese suficiente información, la persona dinamizadora puede tomar la decisión de pasar a una actividad de cierre como la *Máquina Soñada* (Tabla 6), pues en esta tan sólo se han mostrado aspectos a mejorar y permite acabar la sesión proyectándose hacia una realidad mejor y más positiva.

Sin embargo, si fuese necesario seguir indagando en el proyecto a evaluar la persona dinamizadora seguiría planteando dinámicas teatrales, como el *Teatro Foro* (Tabla 5), para seguir profundizando en el proceso de evaluación.

Tabla 5. Propuestas teatrales para el proceso de evaluación: Dinámica 5

TÍTULO	TEATRO FORO
OBJETIVO	Construir propuestas de mejora, a partir de las percepciones de los elementos evaluados.
BREVE DESCRIPCIÓN	El teatro foro es la representación de una escena de teatro en la que se observa un problema o conflicto. Una vez representada, la dinamizadora de la sesión indica que se repita la representación e invita al resto de participantes a que vayan cambiando la escena. Así, en el desarrollo de la representación, cuando alguien crea que se debe cambiar una opresión, lo indica y se introduce en la escena sustituyendo a algún actor/actriz. Así progresivamente hasta que se obtiene otra escena totalmente diferente, en la que las opresiones han ido desapareciendo y se ha reflexionado sobre ellas.

SU USO EN LA EVALUACIÓN	Por equipos se preparará una escena de teatro que muestre una situación concreta del programa o actividad a evaluar, y se representará una primera vez. La segunda vez, el resto de participantes irá diciendo "stop" e irá cambiando personajes, vestimentas, objetos, diálogos para ir solucionando aquellos aspectos mostrados a mejorar. Después, se abrirá el foro sobre lo sucedido.
MATERIALES	Se pueden utilizar disfraces.
NÚMERO DE PARTICIPANTES	De 10 a 30 personas.
TEMPORALIZACIÓN	45-60 minutos.
POSIBLES VARIACIONES	Como alternativa, se puede realizar la representación de la escena y después dialogar en grupo de aquellos aspectos a evaluar y poner en común qué se cambiaría, sin tener que pasar a la acción y repetición de la escena. Podremos hacerlo cambiando actitudes de las personas oprimidas y viajando en el tiempo para ver causas y consecuencias de las opresiones

Como en todo proceso educativo, es importante hacer un buen cierre de la actividad. Para ello se propone la técnica de *La Máquina Soñada* (Tabla 6). Esta actividad permite dar rienda suelta a la imaginación y proyectarnos hacia un futuro imaginado, donde los problemas no existen, no porque hayan desaparecido por arte de magia, sino porque se han solucionado. De este modo, se recomienda que sea la última de las actividades para finalizar la sesión con un buen sabor de boca y mostrar que los cambios son posibles.

Tabla 6. Propuestas teatrales para el proceso de evaluación: Dinámica 6

TÍTULO	LA MÁQUINA SOÑADA
OBJETIVO	Empoderar a los participantes en la revisión de la situación evaluada.
BREVE DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA Y SU USO EN EVALUACIÓN	<p>Esta dinámica resulta conveniente para el cierre de sesión, una vez se han analizado en profundidad los aspectos positivos y otros a mejorar.</p> <p>Se trata de una actividad con mucha potencialidad para construir propuestas, ya que posibilita soñar con aquello que se desea alcanzar.</p> <p>Cada equipo, tras reflexionar sobre las debilidades y fortalezas que se han identificado previamente en grupo, inventará una máquina que solucione de manera mágica aquellas debilidades elegidas por cada equipo.</p> <p>Cada equipo puede escribir en una ficha aquellas debilidades sobre las que se va a incidir.</p> <p>La máquina se formará utilizando la expresión corporal, con movimientos que pueden realizar algunas o todas las personas del equipo, así como introducir sonidos, utilizar disfraces o cualquier material elegido por el grupo y al que se tenga acceso en el momento.</p> <p>La máquina se presentará al resto de equipos como la mejor máquina que solucionará los problemas que precisan una intervención.</p> <p>El resto de equipos pueden plantear cuestiones sobre la máquina expuesta que ayuden a reflexionar sobre los cambios propuestos.</p> <p>La técnica permite identificar en primer lugar el elemento que ha sido prioritario para cada grupo y después dónde se incide para su mejora.</p>
MATERIALES	Disfraces, fichas y rotuladores.
NÚMERO DE PARTICIPANTES	Un máximo de 30 y los equipos que no superen las 6 personas.
TEMPORALIZACIÓN	20 minutos
POSIBLES VARIACIONES	A modo de calentamiento se puede proponer al grupo que inventen una máquina que solucione un problema global como el cambio climático, el acoso, la violencia de género u otra vulneración de derechos. Posteriormente se realizará la actividad trabajando sobre algún aspecto a mejorar en el grupo.

El orden y la organización de las técnicas deberán ir en consonancia con su capacidad para recabar la información durante el proceso creativo. Será la persona dinamizadora la que va decidiendo el camino y/o las actividades por las que van a transitar las personas participantes en el proceso de evaluación. Evidentemente, este camino no

es uniforme, y tendrá variaciones según las características del grupo, la información que va apareciendo y la que queda por recoger. De esta forma, a continuación, os presentamos algunas propuestas diferentes para la realización de las actividades o dinámicas plateadas anteriormente, que deberán a su vez ser adaptadas a cada situación:

- PROPUESTA 1, para una sesión evaluativa de una hora.
 - Tras algún juego previo, en primer lugar, se realizará *Nuestra Radio* (Tabla 1) que permitirá, a modo de lluvia de ideas, tomar contacto con los aspectos a evaluar. Se recomienda realizar previamente la dinámica como se explica en la breve descripción de la actividad, para luego pasar a su uso en la evaluación.
 - Después se realizaría el *Teatro Imagen* (Tabla 3), para profundizar en las ideas que hayan surgido previamente.
 - Como tercera y última actividad, la *Máquina Soñada* (Tabla 6) permite un cierre positivo y constructivo.
- PROPUESTA 2, para una sesión evaluativa de hora y media o dos horas.
 - Tras algún juego previo, en primer lugar, se realizará *Nuestra Radio* (Tabla 1) y *Mismo Personaje, Diferente Persona* (Tabla 2). Esto permitirá no sólo tener una idea de aquellos aspectos más destacables para proceder a la evaluación, sino también una primera toma de contacto con las posibles causas y consecuencias de los aspectos a mejorar.
 - A continuación, se sugiere el *Teatro Imagen* (Tabla 3) o el *Teatro Periodístico* (Tabla 4), o incluso las dos. El *Teatro Periodístico* permite que grupos más creativos den rienda suelta a su imaginación, mientras que el *Teatro Imagen* puede ser más adecuado para grupos a los que les cueste más la expresión a través del teatro.
 - Nuevamente se sugiere finalizar con la *Máquina Soñada* (Tabla 6).
 - Nota: se propone para las dinámicas *Nuestra Radio* (Tabla 1), *Mismo Personaje, Diferente Persona* (Tabla 2) y el *Teatro Imagen* (Tabla 3) realizar previamente el juego sin añadirle la temática de la evaluación, para ir calentando.

• PROPUESTA 3

Esta propuesta de ejecución es para una intervención evaluativa de dos sesiones o con un grupo con el que se pueda profundizar, por el nivel de cohesión grupal, buen ambiente y facilidad a la hora de trabajar (puesto que la actividad del teatro foro requiere de más implicación).

- Se realizarán como introducción las dinámicas de *Nuestra Radio* (Tabla 1), *Mismo Personaje, Diferente Persona* (Tabla 2) y *Teatro Imagen* (Tabla 3),
- El centro de la sesión será la dinámica de *Teatro Foro* (Tabla 5) en la que sería recomendable poder realizar la representación teatral y luego repetirla nuevamente con la participación del resto del grupo.
- Para finalizar se realizará la *Máquina Soñada* (Tabla 6).
- Notas: Si hay suficiente tiempo, se deberían realizar en *Nuestra Radio* (Tabla 1), en *Mismo Personaje, Diferente Persona* (Tabla 2) y en el *Teatro Imagen* (Tabla 3), el juego de calentamiento previo, pasando ya directamente a la dinámica de evaluación en el caso del *Teatro Foro* (Tabla 5) y la *Máquina Soñada* (Tabla 6).

En todas las situaciones es importante tener en cuenta la diversidad de los grupos y lo que fluctúan éstos en el tiempo y en el espacio, siendo conscientes de que puede haber situaciones que requieran más juegos y calentamiento que otras. Las personas dinamizadoras deben escuchar al grupo y su predisposición a participar. Si un juego no funciona exactamente como pensamos, puede ser recomendable cambiarlo atendiendo a las demandas del grupo: pueden proponer cambios, como introducir la palabra en el teatro imagen, que faciliten su propia participación. No debemos olvidar que somos facilitadoras, y que acompañar un proceso es precisamente escuchar al grupo y sus necesidades.

También se considera de gran importancia la gestión del conflicto, siempre debe hacerse en un ambiente de respeto y escucha y en igualdad de condiciones. Es más, si surgiera algún conflicto que no supiéramos gestionar, es preferible que se aplazar la situación hasta que otra persona pueda gestionarlo, pero en todo caso no dejarlo sin resolver.

No olvidemos que estas actividades son para evaluar a través de una estrategia creativa como es el teatro y uno de sus principales objetivos es poder hacerlo desde la diversión y el aprendizaje. Por ello, crear un clima de trabajo adecuado, de confianza, será siempre más importante que realizar más o menos actividades.

8. CONCLUSIONES: VENTAJAS E INCONVENIENTES DE UNA EVALUACIÓN CREATIVA

Tenemos que ser conscientes que el papel de lo artístico y lo creativo para recabar información no es la panacea que va a sustituir a las técnicas tradicionales de recogida de información en la evaluación. Si atendemos a una diversidad de realidades, a una diversidad de metas u objetivos en los procesos de evaluación, obviamente es necesario pensar en una diversidad de herramientas para poder elegir y adaptar los procesos que pueda requerir cualquier evaluación.

Una de las grandes cuestiones más difíciles de abordar en esta propuesta de evaluación es la fiabilidad y validez de la información que vamos producir y recabar, y del propio proceso evaluativa. Provocar situaciones para analizar la realidad sucedida no es un ejercicio nuevo en las ciencias de la educación, y lo hizo Dewey en el primer tercio del siglo XX (Rodríguez, 2015). Sin embargo, los datos que pueda aportar este tipo de prácticas de evaluación no parten de un diseño clásico de información a validar o contrastar, quedando situados tras un contexto metodológico cualitativo donde las propias prácticas creativas y/o artísticas llegan a estar en alguna ocasión complementadas con técnicas como la observación participante, con técnicas de interpretación artística o con técnicas de interpretación inductivas (de lo personal, las expresiones propias del proceso; a lo general, al proceso en sí mismo), requiriendo así un marco propio de revisión de calidad (Sandín, 2001).

Por otro lado, la evaluación creativa permite generar una mayor coherencia para recabar información que ayude a la mejora del proceso, situando esta forma de evaluar más cercana al marco de la evaluación formativa y no tanto como a la evaluación sumativa o de

rendición de cuentas. Así pues, es necesario valorar el papel de la evaluación creativa en función de su capacidad para aportar o recabar la información que se requiere.

Otra de las grandes cuestiones a plantear es el coste y los tiempos que puede suponer el diseñar y llevar a cabo una evaluación de forma creativa. Hacerlo implica la utilización de profesionales con cierta preparación sobre las técnicas artísticas que se vayan a desarrollar, así como profesionales formados en métodos de recogida de información cualitativa e interpretación artística dependiendo el proceso artístico o creativo que se vaya a desarrollar y la función que vaya a suponer su análisis de la información. La expresión artística puede ser un espacio idóneo para la adaptación a los sujetos la expresión de lo sucedido y vivido, pero también implica unos tiempos y unos costes de personal y material. Obviamente, no es lo mismo utilizar el teatro o el role-playing en el diseño que utilizar la pintura o la fotografía, en tanto que requieren de materiales y tecnología de otra índole, coste y manejo. Sin embargo, el coste temporal de la creación artística y el coste profesional para diseñar y desarrollar un proceso idóneo donde se dé el espacio de expresión es común y es necesario tenerlo en cuenta.

Este texto, en definitiva, no pretende sustituir las prácticas evaluativas habituales por la evaluación creativa, ya que aquéllas poseen unas capacidades y unas características que los procesos de evaluación creativa no podrían aportar. Pero sí tiene como objetivo ofrecer una herramienta complementaria que puede servir para adaptarnos a las realidades presentes, a las metas que nos marquemos desde la evaluación y a la diversidad de sujetos y prácticas sobre las que trabajamos. La evaluación creativa puede ofrecer una perspectiva diferente, más centrada en las personas y en la finalidad formativa de la evaluación, más adaptable a situaciones diversas, que permita generar ese espacio comunicativo de calidad, en el que la reflexión conjunta sobre las situaciones y los programas pueda hacerse desde la integralidad de las personas participantes.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barauna, T., & Motos, T. (2009). *De Freire a Boal: pedagogía del oprimido / teatro del oprimido*. Ciudad Real: Naque Editora.
- Bauman, Z. (2007). *Arte, líquido?* Madrid: Ediciones Sequitur.
- Bene, C., & Deleuze, G. (2003). *Superposiciones*. Buenos Aires: Ediciones Artes del Sur.
- Benjamin, W. (1999). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. *Astrágalo: revista cuatrimestral iberoamericana*, 77-82.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores: teatro del oprimido*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2014). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular. Una revolución copernica al revés*. Buenos Aires: Editorial Corregidor.
- Cabrera, F. A. (2010). Evaluar para la transformación social. En Á. Boza Carreño, *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 67-102). Madrid: Narcea.
- Daniels, H., & Garner, P. (2013). *Inclusive Education*. Londres: Routledge.
- de la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (1981). *The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford University: Unpublish.
- Folgueiras, P. (2018). La evaluación participativa y autogestionada en el Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz-Corbella, & J. García-Gutiérrez, *Aprendizaje-servicio: los retos de la evaluación*. (pp. 81-96). Madrid: Narcea.
- Foucault, M. (1997). *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Freire, P. (1992). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. San Sebastian de los Reyes: Ediciones Morata.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 85-118.
- Hiam, A. (2001). *Cómo medir la creatividad*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Jornet, J., González-Such, J., & Perales, M. J. (2014). *Investigación evaluativa. Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. Valencia-Lima: Universitat de València e IESP CREA.
- Laferrière, G. (1997). La evaluación creativa. Una propuesta dirigida a los enseñantes y animadores. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 76-85.
- López Fernández-Cao, M. (2019). Las narrativas visuales artográficas, un modo de investigación en educación. *Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 433-439). Madrid: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Mantovani Giribaldi, A., Muñoz Leza, J. R., Cortés, B., Pundik Davidovich, P., & Corrales Peña, E. (2016). *Impro: 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Marcer, A. (2004). *Taller de teatro: cómo organizar un taller y una representación teatral*. Barcelona: Alba.
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Martínez-Vivot, M., & Folgueiras, P. (2015). Evaluación Participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 128-143.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Motos, T. (2012). Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia. *Ñaque revista*, 59, 6-17.
- Ouellet, A. (2001). La evaluación del aprendizaje en la encrucijada: hacia una evaluación creativa. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 4-17.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1972). Evaluation as Illumination: a new approach to the study of innovative programmes. *Occasional Paper*, 1-35.
- Perales, M. J., Ortega, S., & Jornet, J. (2011). La evaluación como condición de calidad en la educación intercultural. En L. Díe, *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 222-239). Valencia: Ceimigra.
- Rodríguez, L. (2015). John Dewey y sus aportaciones a la educación. *Revista Acta Educativa*, 1-24.
- Sánchez Gómez, M. C. (2014). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, 11-30.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 223-242.
- Sandín, M. P. (2006). Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación. *Educare*, 11-32.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Úcar, X., Heras, P., & Soler, P. (2014). La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21-47.
- Violant, V., & de la Torre, S. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Archidona: Ediciones Aljibe.

