

LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS EN EDUCACION ESPECIAL

PABLO SARABIA HERRERO

RESUMEN

Se plantea el papel de las actividades artísticas en Educación Especial como creación de un contexto de apoyo y como lenguaje alternativo a la comunidad verbal. A continuación, tras una breve exposición de las ideas básicas de Stenhouse acerca de la creación de un contexto educativo, se revisan dos enfoques sobre las actividades artísticas: uno más basado en el individuo y otro más instrumental.

ABSTRACT

The role of artistic activities in Special Education is introduced both as the creation of a context of support and as an alternative language to oral communication. Then, after a short exposition of Stenhouse's basic ideas dealing with the creation of an educational context, two approaches to artistic activities are discussed: the one centered on the individual, the other more instrumental.

PALABRAS CLAVE

Actividades artísticas, Educación Especial.

KEYWORDS

Artistic activities, Special Education.

A lo largo de los últimos años se han multiplicado, a través de congresos, jornadas, publicaciones, etc., los informes que dan cuenta de la deficitaria situación del área de plástica en los diversos niveles del sistema educativo, hasta el punto de haberse llegado a considerar un área necesitada no sólo de reforma, sino de nueva incorporación, desde su inexistencia práctica en amplios contextos. De las numerosas peticiones que los maestros en ejercicio han venido dirigiendo a los centros de profesores solicitando la organización de cursos que complementaran su formación en lo tocante a educación artística parece que debería haberse desprendido la necesidad de una mejora en la formación inicial del maestro. Y a esto se añade además el actual debate en torno a nuevos marcos curriculares para el área, debate del que la conclusión más amplia que cabe es que "el éxito del proyecto de Reforma Educativa depende de la formación del juicio crítico de los educadores, que se consigue mediante el estudio teórico, la aplicación práctica, y la reflexión en torno a todo el proceso" (Juanola, 1992). Formación que, lo queramos o no, no se improvisa.

Pero la realidad práctica, por ahora, viene siendo muy otra. En las recientes reformas de los planes de estudios destinados a la formación del maestro en las distintas especialidades hemos asistido a una drástica reducción de los créditos destinados al área de didáctica de la expresión plástica -reducción que en varias de las especialidades se cuantifica en una pérdida de dos tercios de la carga lectiva total- sin que parezca que ello haya promovido aún un

debate público en torno a la cuestión, quedando reducido en gran medida al ámbito del comentario privado por parte de miembros de los departamentos afectados. Como señala Roser Juanola, el valor comunicativo del arte se acepta generalizadamente como un excelente medio para promover una educación pluralista y multicultural, lo que hace aún más difícil explicar el presente estado de cosas. Pero dado que entrar en esta cuestión no es la finalidad de este artículo, valga señalarlo a título meramente introductorio. ✓

1. EL PAPEL DE LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS EN EDUCACION ESPECIAL

Y ya concretamente, empecemos con una pregunta: ¿cuáles son las funciones que cabe atribuir a las actividades artísticas en el contexto del trabajo con personas que presentan serias deficiencias en el campo cognitivo, afectivo, sensorial o motriz? Se pueden establecer tres finalidades básicas:

- El refuerzo de la noción de identidad, de cuanto atañe a la idea de "yo": lo que soy, siento, pienso...
- La sublimación, en cuanto transformación de conductas difícilmente aceptables en formas de conducta que facilitan la socialización.
- Proveer a personas que pueden tener notables dificultades para estructurar su lenguaje verbal de un lenguaje alternativa de gran eficacia.

Desearía dedicar unas líneas a fundamentar mi postura. Esta deriva claramente de aquel apoyo a la personalidad, a la autoconciencia positiva de sí mismo y del ambiente, y del logro de una aceptable confianza en los propios medios que autores como Lowenfeld o Real situaron como la función básica de la experiencia artística. Sin embargo, sabemos que, por utilizar palabras de Stenhouse, "una forma de conocimiento posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios". La desconfianza que parece extenderse actualmente hacia actitudes como la de Lowenfeld se basa precisamente en que parece obviar lo que el arte posee como disciplina específica, y así, surgen actitudes más matizadas, como la de Gardner: a un período inicial de "desenvolvimiento" debería seguir una fase más dirigida hacia aquellos "procedimientos, conceptos y criterios" que harían del arte, precisamente, una "forma de conocimiento" con estructura propia (Gardner, 1987). Pero lo que en una situación de desarrollo normal parece evidente, en determinadas situaciones puede volverse no ya complejo y difícil, sino inútil o de escaso valor. Explicaré mi postura con palabras de Bruce Miller, cuando al hablar de su trabajo con enfermos terminales se pregunta:

"¿Qué puede aportar entonces la terapia artística a la situación de personas que viven en instituciones, cada vez más cerca de su propio fallecimiento y encarándose con la negación de la muerte que parece algo inherente a nuestra sociedad? En primer lugar, creo que la comunicación visual está en condiciones de soslayar la interdicción, si no puede eliminarla por completo, permitiendo que las personas expresen su ira, su aceptación o su temor ante la muerte de una forma que convierta dicha expresión en algo admisible... Una segunda virtud que posee la expresión visual en comparación con otras formas de comunicación es que la imagen pintada puede manejar la expresión de lo infinito y lo siniestro de un modo inaccesible al lenguaje... En tercer lugar, las imágenes visuales son capaces de trabajar a muchos niveles y de expresar al mismo tiempo ideas y sentimientos aparentemente contradictorios" (Dalley, 1987, 206).

En el mismo sentido, pero situado en el origen del proceso, se manifiesta la conocida formulación de Winnicott sobre "el espacio potencial". El establecimiento de un "entorno libre pero protector", "de apoyo", sostenido durante tiempo suficiente, habrá de ser lo que permita el desenvolvimiento ulterior del individuo, en tanto en cuanto haya quedado establecido un cierto medio ambiente interno. Este se desarrolla en un área de juego y creatividad, "donde se encuentran la fantasía y la realidad". El juego y los objetos transicionales (en el sentido liberal de que permiten la transición de ese espacio "materno" de afectividad segura a una situación de mayor independencia) crearán lo que Winnicott denominará "la localización de la experiencia cultural", a partir de conductas en las que inicialmente no juega pequeño papel la de realización espontánea de signos.

Al hacerme cargo de la asignatura de Técnicas de Expresión Plástica en Educación Especial en la E.U. de Formación del Profesorado de Valladolid, comencé a aplicar ideas semejantes a las expuestas por Miller, para encontrarme inicialmente por parte de un número significativo de alumnos con lo que podría llamar una pasividad perpleja. El contacto con distintos centros de Educación Especial de la provincia me brindó una explicación, por cuanto lo que en tales centros se suele denominar plástica, o actividades artísticas, consiste de hecho en el empleo de los materiales y técnicas de las actividades artísticas como medio de desarrollo motriz, perceptivo, grafomotor, etc., todo ello con carácter marcadamente instrumental, y dejando de lado las finalidades de expresión y comunicación inherentes a tales procedimientos. De manera significativa, es posible encontrar en las exposiciones de artes plásticas realizadas en tales centros obras que sin duda dejarán satisfechos a los padres pero que de ninguna manera podremos atribuir a los alumnos.

Al empleo de la plástica como vehículo de adquisición de habilidades y destrezas desearía dedicar el apartado final de este artículo, y por tanto habré de volver sobre ello con más detenimiento. De momento baste señalar cómo de las palabras de Miller podemos extraer la conclusión de que el arte puede ser empleado legítimamente para favorecer la situación personal de ciertos grupos sin tener en consideración en absoluto el que estas personas hayan de ser dirigidas hacia una formación artística en sentido estricto. Es por ello también que sustituiré con frecuencia en mi artículo el término de educación artística por el menos explícito, pero creo que más útil en este campo, de actividades artísticas; bien entendido que esto es válido para el trabajo con alumnos con deficiencias serias, pues en lo referente al aula ordinaria y a la formación inicial del profesorado, educación artística me parece efectivamente un término más adecuado.

2. UN PUNTO DE PARTIDA: EL MODELO DE PROCESO DE STENHOUSE

Queda expuesto que en el empleo de las actividades artísticas en Educación Especial cabe diferenciar al menos dos actitudes: una más centrada en la manifestación personal del individuo, y otra más centrada en el papel manipulativo de tales actividades. Comentaré dos publicaciones que ilustran ambos enfoques: por un lado *El arte como terapia* obra de varios autores en la que Tessa Dalley participa como coordinadora -y a la que pertenece el citado texto de Miller- y el *Diseño Curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual en el área de Plástica y Pretecnología*, editado por el Instituto Nacional de Educación Especial.

Pero precisamente porque existe una amplia divergencia en los criterios de que se parte al aplicar las actividades propias de esta área, empezaré por fundamentar mi propia concepción de un contexto educativo. Una buena parte de ese marco teórico se basa, desde luego, en los trabajos de Eisner, pero al tratarse de un autor lo suficientemente conocido, quisiera extenderme más bien en el comentario de las ideas de Stenhouse, autor menos recurrente en el campo de la educación artística. De hecho, los trabajos de Stenhouse se dirigen más bien hacia el campo general de la teoría del currículum que en concreto hacia la educación artística, pero ofrece sin embargo un conjunto de ideas útilmente relacionadas con la misma.

Al denominar su modelo de currículum "un modelo de proceso", nos está señalando Stenhouse que lo que busca no es sólo determinar un modelo teórico, sino que debe existir en la propia textura del currículum una dinámica interna que le permita una adaptación ágil y continua a las variables condiciones del aula, de tal manera que el papel del profesor -en una idea paralela al terapeuta artístico de Dalley- se revela fundamental. Y es que, en esta última instancia, el papel del currículum no es sólo la formación de los alumnos, sino el desarrollo del arte del enseñante. El papel que el profesor ejerce en el aula es considerado un valor potencialmente cambiante. Y es función del currículum como contexto educacional el proporcionar las oportunidades y ocasiones para el autodesarrollo del profesor.

Esto da la cara y la cruz del modelo de proceso: su debilidad es que depende de la calidad del profesor, pero esa es también su fuerza. Es un modelo dependiente del perfeccionamiento continuo del profesorado. En opinión de Stenhouse, los modelos basados en la especificación de objetivos conductuales aceptan las limitaciones del docente, cuya capacidad personal no buscan elevar, trabajando tan sólo el rendimiento de los estudiantes en áreas restringidas.

Pero nos encontramos con que no puede haber evaluación sin comprensión, y las evaluaciones convencionales de tipo objetivo no buscan comprender el proceso educativo, sino tratarlo en términos de éxito o fracaso. Pero un proyecto es una mezcla variable de ambos, de acuerdo con el contexto.

En la evaluación de un proyecto educativo se da un problema de difícil solución, pero al que no por ello hay que prestar menos atención, y es el de su dimensión política y social; algo que en nuestro caso podría ejemplificarse con criterios como los que conducen a la selección de las obras de personas con deficiencias que pueden contemplarse en exposiciones como las que he comentado anteriormente. Se hace necesario desarrollar un trabajo intenso de elaboración de criterios válidos de evaluación, de forma que el afán por resultados patentes no sesgue aquella. El desarrollo del currículum habrá de tratarse como investigación educativa en la que, más que tener razón, se busque la competencia, y la importancia del maestro en el proceso investigador en educación requiere el desarrollo de métodos suficientemente accesibles. El modelo de proceso implica un modelo de investigación.

Para Stenhouse, los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de un currículum no pueden ser compartimentos estancos. Por el contrario, hay que incluir *"la acción y la actividad crítica en una totalidad integrada"*. El marco curricular en el que trabajemos ha de ser juzgado por cuanto permita el progreso de nuestro conocimiento, más que en términos de corrección. Se ha de concebir como un medio en el que explorar hipótesis.

"Lo que pedimos no es que un currículum sea correcto, sino inteligente, o penetrante. Sus dilemas deben ser importantes. Sus limitaciones reflejarán dificultades auténticas y significativas" (Stenhouse, 1984).

Pero a su aceptación de las dificultades y limitaciones inherentes a lo experimental se opone la idea de que con la experimentación se pone en peligro la educación de los alumnos. El punto de vista de Stenhouse al respecto hace referencia (en el contexto inglés de hace una década) a las limitaciones perturbadoras observables en el sistema educativo y sobre todo a que no parece que tales limitaciones se traten de manera que den lugar a un continuo proceso de mejora. Y no podemos esperar soluciones fáciles al conjunto que forman los problemas educativos:

"Sólo podemos aceptar una línea normativa que ofrezca garantías de un proceso prolongado de perfeccionamiento sistemático y bien meditado".

Es indudable que la especificación de ciertas finalidades, principios y funciones puede ser compleja y sutil, y no es difícil que nos encontremos con que no sabemos exactamente cómo desempeñar en el aula algunos de los papeles que nos hemos propuesto. No es imposible que lleve años definir los criterios a aplicar en determinadas situaciones, que pueden ser el resultado de aspiraciones ambiciosas que tardemos en ver operar. De lo que se trata es que al profesor no hay que ofrecerle sólo un compendio de ideas educativas sino, *igualando el discurso entre quien propone y quien aplica* ofrecerle una pauta ordenadora de la práctica que invite más a la comprobación crítica que a la aceptación pues, investigando acerca de su propia labor, el profesor aumenta su comprensión de la misma y se capacita para perfeccionarla.

En suma, la verdad no es un lugar de residencia, sino de tránsito. La función estructuradora que ha de tener un currículum deriva de la necesidad de comprender y dar sentido a cuanto nos rodea, de forma que nos facilite y nos guíe la acción. Stenhouse apoya este punto de vista en Bruner:

"El conocimiento ha de ser utilizable por el pensamiento. Con la confianza del científico, Bruner es capaz de dar el paso consistente en considerar el conocimiento como provisional... Las disciplinas y su contenido de verdad son lo mejor que tenemos de momento. Yo diría que está esencialmente preocupado por la calidad de vida, adoptando una actitud prometeica con respecto a la verbal y su aplicación: asumiendo riesgos, preparado para cometer errores calculados en el desarrollo de la indagación basada en una intuición disciplinada" (íbidem, pág. 43).

Y es a partir de este conjunto de ideas, y manteniéndolas como referencia, como paso a comentar las dos obras citadas al inicio de este apartado.

3. LAS ACTIVIDADES ARTISTICAS COMO CONTEXTO DE APOYO Y COMO FUENTE DE EXPLORACION

Dalley confirma la idea de que los conceptos y finalidades de las actividades artísticas en Educación Especial o no se conocen o no se entienden con profundidad incluso en el marco de los profesionales con largos años de ejercicio. Ante todo deja claro que, en la medida que nos dirigimos a personas en un entorno de tratamiento, lo importante es

"la persona y el proceso, dado que el arte se emplea como un modo de comunicación no verbal... a través del cual una persona puede lograr una comunicación al mismo tiempo consciente e inconsciente... como una manera de enunciar sentimientos mezclados y confusos, en un intento de otorgarle claridad y orden" (Dalley, 1987, 15).

En aquellas personas en las que el habla se ve obstaculizada en exceso por problemas de distinta índole, encontramos en la plástica un sustituto de gran eficacia. Pero aún *en individuos más articulados* la pintura aparece como un vehículo simbólico capaz de manifestar experiencias y sentimientos de difícil verbalización:

"Las técnicas de la terapia artística se basan en el conocimiento de que el individuo, tenga o no una formación artística, posee una capacidad latente para proyectar sus conflictos de una forma visual" (íbidem, pág. 16).

La discusión acerca de la obra realizada puede proporcionar al individuo una intuición más completa de cómo su significado se integra en su propia situación personal. *"El arte es un proceso en el cual la persona se compromete activa y físicamente. Aunque es posible que la inicie un terapeuta, tal actividad es espontánea, automotivada y también autoconservada a medida que la persona se ve absorbida por aquello que está haciendo... Creando equivalentes para las propias experiencias"*, se entable *"un diálogo con el propio ser"* cuya conclusión *"puede considerarse como una formulación concreta ante el mundo"* (íbidem, pág. 17).

Si el arte posee esa incidencia en lo que genéricamente podemos llamar el bienestar del individuo, cabe preguntarse por qué no se aceptan con mayor amplitud las actividades artísticas y el variado marco de trabajo que nos ofrecen. La respuesta que da Dalley a esta cuestión posee una clara implicación en la formación del maestro: en su opinión, la comunicación a través de la imagen es considerada más oscura que la verbal, y, de hecho, *"los individuos suelen reaccionar ante la utilización del arte de acuerdo con la forma en que perciben su propia creatividad o en conformidad con su reacción ante el arte en general"*, opinión que coincide con la de muchos profesores de educación artística.

Sin embargo, las consideraciones estéticas poseen muy poca relevancia en este proceso, en el que se busca conseguir "miembros mejor integrados en la sociedad". Pero *"la naturaleza del arte es tal que quizá lleguen a duplicarse o superponerse determinados objetos terapéuticos"* y *"puede fortalecer la confianza en uno mismo y mejorar la autoestima el que una pintura se convierta en objeto de elogio y de entusiasmo. El aprendizaje de cualquier habilidad ayuda a la coordinación, a la concentración y a la conciencia del entorno inmediato y provoca un sentimiento de logro, satisfacción y automejoramiento. La actividad artística brinda esta oportunidad: puede llegar a crear un significado o un objetivo vital"* (íbidem, pág. 21). Y en relación a ésto podríamos hablar tanto de un efecto terapéutico directo como de un entronque con la idea de educación artística en sentido estricto.

Pero, a pesar de la referencia a la terapia artística como conjunto de actividades que buscan lograr cambios permanentes en las personas a las que se dirigen, en la práctica existe un amplio número de personas de las que no cabe esperar "mejora" en sentido estricto, como enfermos terminales o con graves incapacidades mentales o físicas.

"Puesto que hay que abordarlos con una actitud menos curativa, sería más adecuado el objetivo terapéutico de utilizar el arte como diversión, exploración y estimulación. Los diferentes medios proporcionan una enorme variedad de experiencias sensoriales y táctiles; el hacer cosas junto con otros ayuda a la interacción, a la comunicación y a la conciencia de los demás. La población enferma "crónica" o de larga duración constituye sin duda la mayoría silenciosa de las personas, a menudo olvidadas, que llenan la mayor parte de los hospitales y las instituciones. La terapia artística es probablemente su única oportunidad para la expresión individual, la estimulación y la ocupación creativa... Todo ello permite apreciar que el arte posee propiedades exclusivas, universales y omnipresentes para ser utilizado en terapia" (íbidem, pág. 23).

En resumen, las actividades artísticas, en opinión de Dalley, buscan "*explorar cuestiones que revisten una especial importancia para el que indaga*", que es, precisamente, la función que Eisner atribuye a sus *objetivos expresivos*. Y esas cuestiones pueden situarse en cualquier nivel de la escala evolutiva, desde el garabato más rudimentario hasta la expresión más elaborada.

Si bien las ideas de Dalley, expuestas en la introducción, poseen un valor general con respecto a los distintos trabajos recopilados en el libro, donde se van pasando revista a distintos problemas que surgen en la práctica artística en distintos contextos y en relación a distintos "*grupos clientes*", revisaré brevemente el trabajo que Janie Stott y Bruce Males dedican a las personas con retraso mental, por su implicación en cuanto a las actitudes y valores que articularían un programa de actividades artísticas.

Tras revisar estos dos autores las iniciativas que se han ido promoviendo a lo largo del siglo en Gran Bretaña en relación con las personas con retraso mental, les llama la atención el hecho de que ni aún en los más recientes documentos se haga mención explícita a las actividades artísticas, deduciendo de ello una falta de reconocimiento real del potencial creativo de estas personas.

"Existe la tendencia a concentrarse en unos métodos de afrontar los problemas de las personas con retraso mental que parecen dar a entender que estos sujetos son sólo deficientes aptitudinales, y no un grupo de personas con una gama de necesidades creativas, expresivas, afectivas y espirituales tan amplia como cualquier otro sector de la población, aunque con unos déficits aptitudinales específicos" (ibidem, pág. 180).

Defendiendo la necesidad de tender una máxima "normalización" de la persona con retraso mental, afirman la importancia de aprovechar al máximo las capacidades físicas y psíquicas de cada individuo, a partir de lo cual vuelven a reforzar la idea del papel que las actividades artísticas, con su aceptación integral de la persona, pueden cumplir para formar una mentalidad de este tipo.

Concluiré la referencia a este trabajo con dos ideas que aparecen en el mismo y que considero de interés: En primer lugar el acento que imprimen en la necesidad de que la persona que dirija las actividades artísticas no se limite a ser un buen conocedor de materiales y procedimientos, sino que comprenda bien la noción de fases de desarrollo, en relación con el niño normal. Pues aún sabiendo que el retraso mental implica directamente un deterioro de las capacidades de razonamiento y aprendizaje, el conocimiento de esas fases de desarrollo permitirá al mismo tiempo respetar el nivel en el que la persona se halle, y establecer un continuo tanteo "en dirección hacia" lo que esperaríamos que apareciera en una situación de desarrollo normal, aún aceptando de antemano que ciertas metas no habrán de alcanzarse. De ello se deduce algo que es peculiarmente propio de este campo de trabajo: hay que proceder a una experimentación continua y una exploración paciente de distintos procedimientos hasta encontrar aquellos que mejor se adapten a cada individuo particular, y que incluso para el mismo sujeto no serán necesariamente siempre los mismos.

La otra idea que hay que resaltar es la necesidad de colaboración de los distintos profesionales implicados en este campo. Dalley y los distintos colaboradores de *El arte como terapia* poseen mayoritariamente una doble formación como psicoterapeutas y como artistas, lo que constituye una situación ideal que no es la que nos encontramos en la formación de maestros. Sin embargo, debemos tender a proveer a éstos de una base conceptual y de una capacidad técnica suficiente como para que -volviendo a Stenhouse- se

sientan capaces de aplicar unos métodos suficientemente accesibles y puedan enjuiciar críticamente su propia labor, desde unas decisiones que al mismo tiempo sean propias y compartidas con el conjunto de profesionales con los que trabajen, los cuales deben entender a su vez suficientemente lo que cabe esperar de las actividades artísticas.

4. UN ENFOQUE INSTRUMENTAL

En la práctica educativa, la realidad se nos ofrece habitualmente con un aspecto muy distinto. Y en el campo de las actividades artísticas esto es especialmente cierto en el contexto educativo de personas con deficiencias. El proceso educativo se percibe en este caso más asentado en modelos tecnológicos de enseñanza, donde se busca *"la conjunción de una serie de elementos y fases plenamente orientados a la consecución de un fin específico y determinado de antemano"*, en palabras de Zabalza. Cada situación y actividad del proceso se orienta hacia la consecución de una meta concreta. *"Uno define un objetivo con la suficiente claridad si es capaz de ilustrar o describir la clase de comportamiento que se espera adquiera el estudiante, de modo que cuando tal comportamiento sea observado, pueda ser reconocido"*. Esta sería, de acuerdo con Tyler, la definición de objetivo conductual.

Tales conceptos son fruto de una tradición (mucho más amplia en el medio norteamericano, por ejemplo, que en el nuestro) de medición objetiva de resultados escolares, proporcionándose un patrón lógico y una síntesis básicamente intelectual a aquellas personas comprometidas en la investigación pedagógica y el estudio académico de la educación.

Las anteriores referencias a la especificación de objetivos educativos me sirven para entrar a comentar un documento ampliamente difundido, por cuanto haya podido comprobar: se trata del ya citado Diseño Curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual, editado por el Instituto Nacional de Educación Especial, y que sigue siendo una importante referencia para muchos profesores en ejercicio.

Se trata, en mi opinión de un documento que entra de lleno en las cuatro importantes limitaciones que Eisner señala a la excesiva especificación de objetivos educativos: para empezar, nos destaca la conducta a observar, pero no hay indicación alguna del grado en que no puedan predecirse los resultados. En segundo lugar, no hace distinción alguna acerca de cómo el área que trabajemos afecta a la predicción del resultado: la instalación de un enchufe no parece diferenciarse de la observación y representación del ambiente. Esto se explica bien al detenernos en las actividades recomendadas: así podemos encontrarnos con que tras invitar a los alumnos a observar elementos del ambiente, se indica al profesor que ofrezca modelos que los alumnos han de copiar para representar aquello que han observado. En tercer lugar, los objetivos se usan como criterio de medición, sin que aparezca lugar para el juicio crítico. Por último, no cabe deducir una visión global de la actividad artística que nos permita relacionar medios con fines; tan sólo aparece un largo repertorio de actividades concretas.

Aunque en la justificación de este documento se señale la función de comunicación que la plástica tiene, y la necesidad de alcanzar significados personales dentro de esta actividad, la realidad es que parece dar por sentado que del ejercicio de las habilidades básicas implicadas -en la plástica como en muchos otros campos de la actividad humana- habrán de derivarse lógicamente esa comunicación y esos significados personales, cuando la realidad es

que tal situación surge en gran parte en la medida que forma parte de las expectativas del educador. Todo el documento tiende en la dirección de que tales expectativas queden tan al margen de los procesos de trabajo que en la práctica lo reforzado es su papel residual, el que de hecho tiene en la práctica educativa.

Tal vez una justificación más cuidada hubiera hecho de este documento un instrumento más útil de trabajo, pero en mi opinión está elaborado desde una gran incomprensión de los conceptos y criterios propios del área, y refuerza enormemente la idea, tan extendida en este campo, de que la utilidad real de las actividades artísticas radica en que facilita la adquisición de habilidades y destrezas, y mejora conductas de retención, repetición, reconocimiento, etc. Tal vez no sea una simple anécdota el que de entre los numerosos colaboradores que participaron en la elaboración del documento apenas si hubiera personas con formación específica en el campo de las artes plásticas, proviniendo su casi totalidad de los campos de la psicología y la pedagogía. No se entiende muy bien que no haya habido una mayor apertura a la colaboración con profesionales de las enseñanzas artísticas. Valga extraer como conclusión la distorsión que se produce en la comprensión del área cuando se segrega la aportación de cualquiera de los implicados en ella, e insistir en la importancia de la colaboración entre cuantos puedan aportar elementos de juicio al proceso.

Y citaré como conclusión a Edurne Uria, como síntesis de todo lo expuesto:

"Esta apreciación nos sitúa de nuevo en la perspectiva de la evaluación como investigación. Como investigación de las mejoras formas de conducir el proceso educativo hacia logros quizá no inmediatos. Hacia horizontes en los que quizá no todo esté controlado; hacia procesos abiertos. en este sentido, podríamos proponer una inversión de términos:

- Sustituir los objetivos que el alumno tiene que lograr y el empeño en medirlos por todos los medios por:

- Horizontes a los que debe tender el proceso educativo y el trabajo del profesorado, valorando cuidadosamente cada uno de los pasos dados" (Uria, 1993).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- DALLEY, Y., y otros (1987): *El arte como terapia*. Herder, Barcelona.
- GARDNER, H. (1987): *Arte, mente y cerebro*. Paidós, Buenos Aires.
- JUANOLA, R. (1992): "Reforma educativa y Educación Artística". En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 208, 12-17.
- URIA URRIAZA, E. (1993): "Bases psicológicas de la Educación Artística". En *Aula*, Nº 15, 17-21.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITAIN, W. (1977): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires.
- MARIN VIADEL, R. (1988): "¿Medir los resultados o comprender los procesos?". En *Icónica*, Nº 9, 41-62.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- URIA URRIAZA, E. (1993): "Educación Artística y evaluación". En *Aula*, Nº 15, 51-56.
- V.V.A.A. (1983): *Diseño Curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual en el Área de Plástica y Pretecnología*. Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- WINNICOTT, D.W. (1982): *Realidad y juego*. Gedisa, Barcelona.
- ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid.