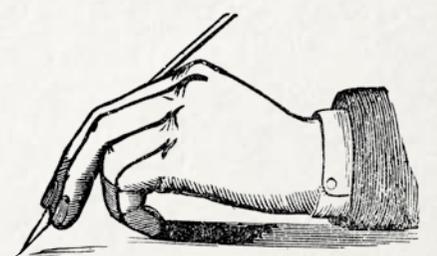
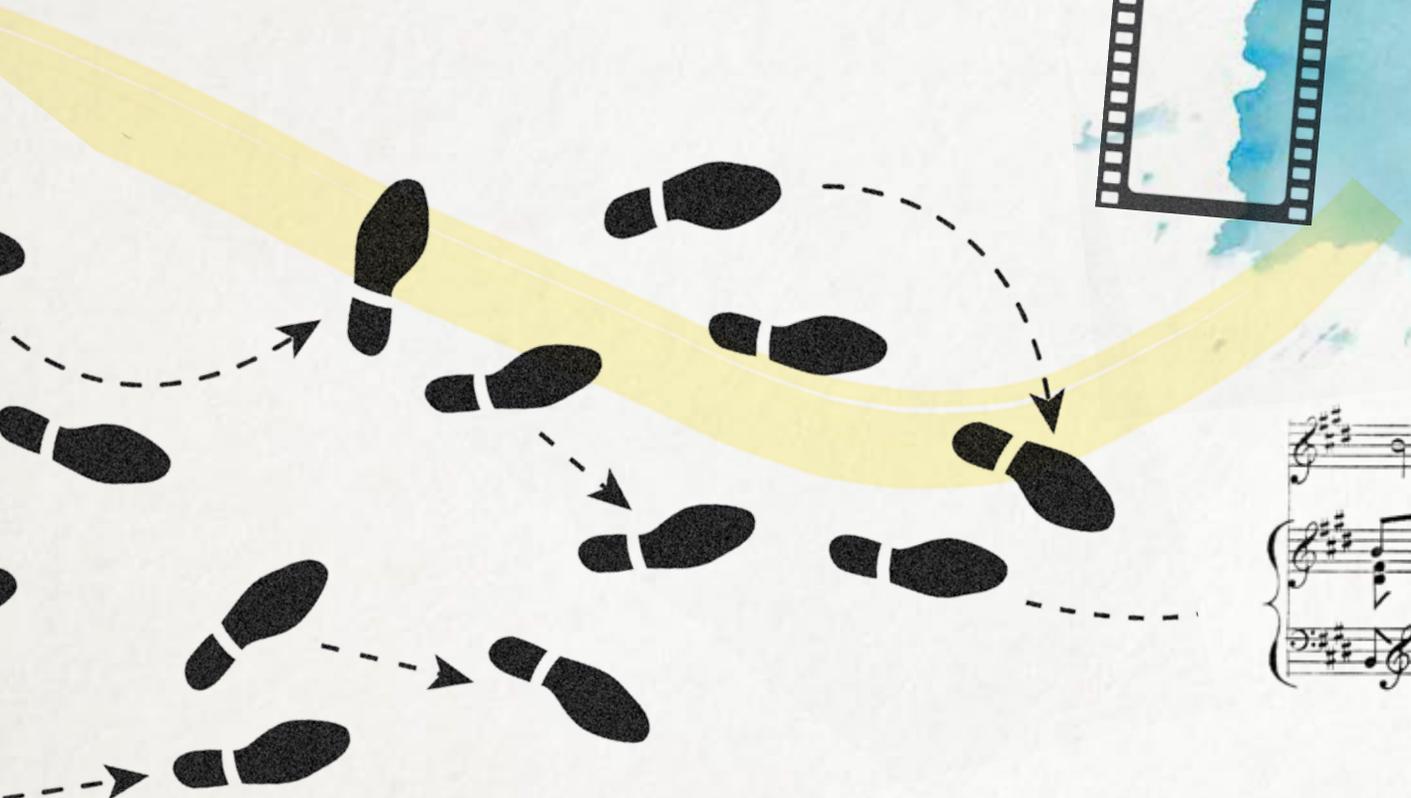




# ARTES Y EMOCIONES QUE POTENCIAN LA CREATIVIDAD

Informe Fundación Botín 2014



wisdom, it was the age of foolishness, it was the



# **ARTES Y EMOCIONES QUE POTENCIAN LA CREATIVIDAD**

Informe Fundación Botín 2014



**Promueve, organiza y coordina**

Fundación Botín  
Pedrueca 1. 39003 Santander (Spain)  
Tel. +34 942 226 072  
www.fundacionbotin.org

**Dirige el equipo de investigación**

Christopher Clouder

**Produce**

Fundación Botín

**Edita**

Fundación Botín

**Diseño gráfico**

Tres DG / Fernando Riancho

**Traducción**

Zesauro

**Imprime**

Gráficas Calima

**ISBN**

978-84-15469-38-4

**Depósito Legal**

SA-245-2014

La Fundación Botín es la primera fundación privada de España por capacidad de inversión y por el impacto social de sus programas.

Tiene como objetivo impulsar el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad. Actúa en los ámbitos del arte y la cultura, la educación, la ciencia y el desarrollo rural, apostando por el talento capaz de generar progreso y explorando nuevas formas de crear riqueza. Actúa sobre todo en España y especialmente en Cantabria, pero también en Iberoamérica.

La Fundación apuesta por una educación que promueva el crecimiento saludable de niños y jóvenes potenciando su talento y creatividad para ayudarles a ser autónomos, competentes, solidarios y felices.

Para ello trabaja desde tres ámbitos: **Intervención** (programa *Educación Responsable*), **Formación** (becas y programas de referencia como el *Máster en Educación para el Desarrollo Emocional, Social y de la Creatividad*) e **Investigación** (*Plataforma para la Innovación en Educación*).

Los contenidos y opiniones expuestos en este informe son responsabilidad exclusiva de sus diferentes autores.

La Fundación Botín permite la reproducción total o parcial de este informe, siempre y cuando no implique una deformación, modificación, alteración o atentado contra ella que suponga perjuicio a sus legítimos intereses o menoscabo a su reputación y se cite adecuadamente conforme a las normas académicas.



# ÍNDICE

## 4 **Presentación**

Fundación Botín

## 6 **Artes, emociones y creatividad**

Centro de Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale y Fundación Botín

## 26 **Los hilos que entretejen la creatividad**

Christopher Clouder

## 36 **Cine**

Antonio Santos

## 52 **Teatro**

Anne Bamford

## 68 **Música**

Efthymios Papatzikis

## 88 **Artes Plásticas**

Ana Angélica Albano, Graham Price

## 106 **Literatura**

David L. Brierley

## 122 **Danza**

Marja Kokkonen



# PRESENTACIÓN

*«Toda obra de arte que realmente nos conmueve es en cierto grado una revelación: nos cambia».*

LAWREN HARRIS

En 2012 la Fundación Botín publicó el informe internacional *¡Buenos días creatividad!* que mostraba la importancia de la creatividad en nuestra sociedad y, específicamente, en el ámbito educativo.

Desarrollar al máximo nuestra capacidad creativa es un reto esencial puesto que nos va a permitir mirar las cosas de un modo diferente, imaginar nuevas posibilidades, idear soluciones para nuestros problemas, crear en definitiva nuevas formas de hacer las cosas para evolucionar y progresar.

Por esta razón la Fundación ha querido dar un paso más con este segundo informe *Artes y emociones que potencian la creatividad*, cuyos objetivos fundamentales son dos:

- Concienciar a la comunidad educativa, en un sentido amplio, de la importancia que tienen las artes en la formación de todas las personas (no sólo de los artistas), debido a los beneficios que producen en su desarrollo personal y social y, especialmente, por la capacidad que tienen para potenciar la imaginación y la creatividad.
- Sentar las bases y el modelo de trabajo que, desarrollado en colaboración con la Universidad de Yale, utilizará el Centro Botín de Santander ([www.centrobotin.org](http://www.centrobotin.org)) en sus programas formativos para desarrollar la creatividad a través de las artes y las emociones que éstas generan.

El Centro Botín ayudará a las personas a ser más creativas, tanto en su vida personal como en sus relaciones sociales y en su ámbito laboral; esto a su vez será la base de una sociedad más creativa y con mayor bienestar, lo cual se convertirá en riqueza económica y social.

Pero... ¿qué nos mueve a ser más creativos? ¿qué nos ayuda a mirar y pensar las cosas de forma diferente? ¿qué nos empuja a arriesgar para activar nuestra capacidad de crear e innovar? Sin duda se necesitan actitud, conocimientos y habilidades de pensamiento para poder crear algo, pero son las emociones las que pueden facilitar o entorpecer el proceso; razón y emoción van de la mano. Nuestros estados de ánimo son fundamentales a la hora de dirigir nuestro pensamiento y nuestra acción. Nos pueden paralizar o activar,

ayudar a superarnos o facilitar que nos hundamos, especialmente si no somos capaces de gestionarlos de forma adecuada.

Las emociones y nuestra capacidad de gestionarlas, es decir nuestra inteligencia emocional, nos ayudan, por ejemplo, a desbloquear las frustraciones y las dificultades que se presentan en el proceso creativo, a identificar problemas, a generar ideas, etc. Por eso, junto a la Universidad de Yale, la Fundación Botín ha puesto en marcha una investigación en la que hemos estudiado con detalle el papel de las emociones en el proceso creativo, generando un modelo teórico que explica cómo y por qué inciden en nuestra creatividad.

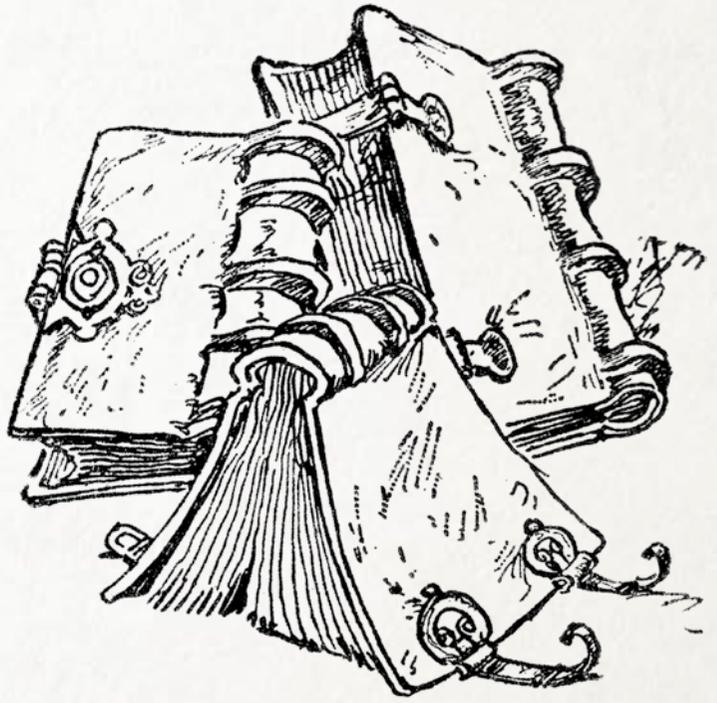
Si las emociones bien gestionadas son elementos importantes para la creatividad, necesitamos herramientas que nos permitan generar esas emociones y nos ayuden a gestionarlas para favorecer el proceso creativo. Creemos, sin duda, que las artes son la herramienta perfecta. Y este es el segundo paso en nuestra investigación con Yale: estudiar cómo desarrollar la creatividad a través de las artes y de las emociones que éstas generan.

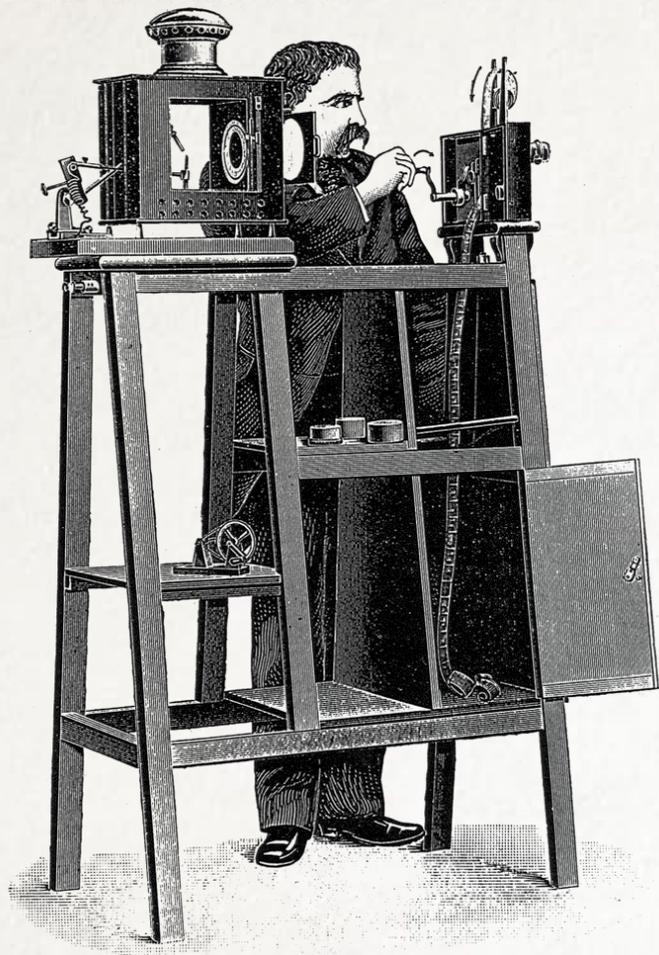
Por último, aplicaremos de forma práctica estas líneas de investigación a través de programas, actividades y talleres que, desde el Centro Botín, utilizarán las artes para desarrollar la capacidad creativa a cualquier edad. Por ejemplo, las artes plásticas para mejorar la observación, la generación de ideas y la capacidad crítica, todos factores clave de la creatividad. Estos talleres serán tanto para niños y jóvenes como para adultos de cualquier profesión, mayores y familias.

Agradecemos a todos los expertos internacionales autores del informe y a Christopher Clouder, que ha dirigido este equipo de trabajo, su esfuerzo y dedicación, así como a Zorana Ivcevic y a los investigadores de la Universidad de Yale. Todos ellos trabajan codo a codo con la Fundación Botín en este emocionante y creativo proyecto.

Os esperamos en el Centro Botín: entre artes, emociones y creatividad.

Fundación Botín  
Santander, abril de 2014





# ARTES, EMOCIONES Y CREATIVIDAD

Zorana Ivcevic  
Jessica Hoffmann  
Marc Brackett  
Fundación Botín



## **Sinopsis**

*Este capítulo analiza los complejos procesos a nivel emocional que resultan importantes para fomentar la creatividad y describe la función social que las artes pueden desempeñar en su desarrollo.*

*Se afirma que para incrementar los resultados creativos es necesario que se cumplan dos condiciones: mostrar una actitud abierta (mirar el mundo con interés y receptividad) y desarrollar habilidades para gestionar las emociones que inevitablemente acompañan al trabajo creativo.*

*En primer lugar, se habla de diferentes tipos de creatividad. A continuación se examina el papel de las emociones en el proceso creativo. Por último, se propone cómo las artes pueden ser un medio para enseñar a la gente a usar y gestionar sus emociones para fomentar la creatividad cotidiana.*

*Al finalizar el capítulo se explica cómo estos planteamientos se aplicarán en los programas de desarrollo de la creatividad a través de las artes en el Centro Botín en Santander.*

### ARTES, EMOCIONES Y CREATIVIDAD

En la actualidad, la creatividad es más importante que nunca. El cambio climático global está imponiendo cada vez más exigencias, tanto a los países ricos como a los pobres. Existe una creciente necesidad de energía en el planeta. Incluso los países occidentales desarrollados luchan por adaptarse al constante cambio de la realidad económica; y no podemos afrontar ninguno de estos retos con los métodos de actuación tradicionales. Los desafíos del siglo XXI nos exigen idear nuevas formas de pensamiento, de modo que es vital que educadores y responsables políticos comprendan tanto el proceso de pensamiento creativo, como el de logro creativo. En este capítulo analizaremos los complejos procesos a nivel emocional que resultan importantes para fomentar la creatividad y describiremos la función social que puede desempeñar el arte a la hora de desarrollarla.

Cuando escuchamos la palabra creatividad, lo primero que, generalmente, nos viene a la cabeza son las distintas disciplinas artísticas. Tanto la creación como la apreciación del arte son procesos profundamente emocionales. El arte nos hace subir a una montaña rusa de tristeza, tranquilidad y angustia. Pablo Picasso, uno de los artistas más creativos del siglo XX, concebía al artista como un receptáculo de emociones y un vehículo de transformación de esas emociones vividas en obras de arte tangibles (Picasso, 1988). Pero las emociones no solo desempeñan un papel importante en la esfera de la creatividad artística. El proceso de invención e innovación en cualquier ámbito de actividad humana, desde una investigación científica hasta una emprendedora iniciativa empresarial, está lleno de emociones: frustración al encontrarse en callejones sin salida, desconcierto ante lo desconocido, ilusión al analizar nuevos problemas y euforia al conseguir finalmente un éxito. En este capítulo defendemos que para conseguir logros creativos es necesario que la persona que pretenda alcanzarlos reúna dos condiciones: por un lado, debe tener una actitud abierta (contemplar el mundo que le rodea con interés y receptividad) y, por otro, debe desarrollar ciertas habilidades que le permitan gestionar las

emociones que, inevitablemente, acompañan la labor creativa. En primer lugar, presentaremos los diferentes tipos de creatividad; a continuación, analizaremos las distintas actitudes frente a ella y el papel que desempeñan las emociones en el proceso creativo y, por último, defenderemos que las artes pueden ser una herramienta eficaz para enseñar a las personas a gestionar y utilizar sus emociones de forma que impulsen su creatividad.

Hagamos aquí un alto en el camino para exponer lo que entendemos por creatividad. ¿Qué podemos considerar creativo? Los psicólogos estudian la figura de la persona creativa, el proceso creativo y el producto creativo, por lo que en este capítulo haremos referencia a las tres formas de entender la creatividad. Los psicólogos se interesan por estudiar a personas creativas porque quieren conocer bien a los creadores, saber cómo son y describir sus rasgos, sus habilidades y sus experiencias vitales. Al estudiar el proceso creativo, se analiza la manera de pensar y trabajar de las personas creativas, cómo descubren los problemas que deben resolver, cómo los abordan y cómo los afrontan. Por último, los productos creativos pueden ser ideas, representaciones o artículos, concebidos ya sea individualmente o en grupo. La generación de productos es clave a la hora de analizar la creatividad, ya que en su ausencia tan solo estaríamos hablando de un sueño que no se ha cumplido.

Los productos creativos deben reunir dos características: ser originales y resultar apropiados (Plucker, Beghetto y Dow, 2004). Pongamos el ejemplo de la noticia que apareció en prensa sobre la construcción de un nuevo rascacielos en Londres (Bill, 2013). El edificio fue diseñado por el prestigioso arquitecto Rafael Viñoly y bautizado con el nombre de *Walkie-talkie*. Desafortunadamente, el diseño incluía una fachada cóncava de vidrio reflectante, que canalizaba los rayos del sol y reconcentraba el calor, fundiendo las piezas de la carrocería de los coches e incendiando objetos. En este caso, aunque quizá el diseño fuera original, no resultaba apropiado para ese entorno urbano y, por consiguiente, no es un buen ejemplo de arquitectura creativa. Entretanto,

10

varios ingenieros diseñaron plantas de energía solar capaces de aprovechar este diseño cóncavo de vidrio, empleando espejos para canalizar la luz solar y calentar el gas, accionar los pistones y generar electricidad. En el contexto de la producción de energía, el uso de paneles cóncavos de vidrio es original, además de apropiado, por lo que puede considerarse una innovación creativa, a diferencia del edificio *Walkie-talkie*.

Por lo general, es complicado determinar qué es lo que hace que un producto sea calificado como creativo. ¿Lo es la elección de los colores en una obra de arte? ¿O su composición? ¿O tal vez es la temática escogida? Teresa Amabile, psicóloga de la Harvard Business School, descubrió que suele haber consenso a la hora de definir algo como creativo o no. Por ejemplo,

### **TERESA AMABILE, PSICÓLOGA DE LA HARVARD BUSINESS SCHOOL, DESCUBRIÓ QUE SUELE HABER CONSENSO A LA HORA DE DEFINIR ALGO COMO CREATIVO O NO**

antes del lanzamiento del iPad, no parecía que el dispositivo fuera a tener mucho éxito. Parecía que era simplemente un iPhone de mayor tamaño, no tenía teclado que pudiera resultar útil para redactar documentos o e-mails más largos, no era lo suficientemente pequeño como para llevar-

lo en el bolsillo y resultaba caro. Al analizar sus distintas características, no parecía ni particularmente original, ni especialmente útil. Sin embargo, tras su lanzamiento en 2010, se vendieron más de 3 millones de iPads en 80 días y sigue siendo la *tablet* con mayor aceptación en todo el mundo. La revista *Time* consideró el iPad como uno de los 50 mejores inventos de 2010 y la revista *Popular Science* lo calificó como uno de los mejores dispositivos del año. No es fácil determinar cuáles son en concreto las características que convierten este producto en un producto innovador, pero existe un claro consenso en que es creativo.

A pesar de los retos que se nos presentan a la hora de definir qué entendemos por creatividad, los psicólogos han ideado diversas formas de estudiar a las personas creativas, su proceso de creación y las ideas y productos que crean. Esta línea de investigación apunta a que las personas pueden ser creativas de cuatro maneras distintas (Kaufman y Beghetto, 2009). En el nivel más elemental, existen momentos creativos que podrían ser originales solo para un individuo en concreto, como ocurre, por ejemplo, cuando un niño experimenta con bloques de construcción. En el nivel siguiente estaría la creatividad cotidiana, que se manifiesta en las interacciones y actividades del día a día, como cuando se toca algún instrumento musical con los amigos o se encuentra el modo de ayudar a un niño con los deberes. Más arriba se situaría la creatividad a nivel profesional, para la que se requieren mayores habilidades y conocimientos. A modo ilustrativo, la creatividad profesional estaría presente cuando un profesor desarrolla un programa para enseñar a sus alumnos a resolver conflictos con sus compañeros, o cuando un amigo abre un restaurante en el que fusiona la cocina española y la italiana. Y por último, en el peldaño superior se encontraría la creatividad eminente, que describe a aquellas personas que dan un vuelco a un campo de trabajo determinado o incluso a la cultura en general, como por ejemplo, Albert Einstein o Bill Gates. A nosotros nos interesan especialmente los tipos de creatividad que, además de contribuir a mejorar la sociedad, están al alcance de un gran número de personas: la creatividad cotidiana y la creatividad profesional.

¿Cómo son estos individuos creativos? Se trata de personas que trabajan desde cualquier disciplina: desde el innovador que diseña un nuevo *smartphone*,

### **LAS PERSONAS CREATIVAS POSEEN UNA SERIE DE CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONALIDAD QUE LAS DISTINGUEN DE LAS DEMÁS**

hasta el científico que desarrolla un nuevo tratamiento para la depresión y el directivo que consigue aumentar la productividad de su equipo. Las personas creativas poseen una serie de características

de personalidad que las distinguen de las demás. Son personas dispuestas a vivir nuevas experiencias, personas curiosas y poco convencionales (Feist, 1999; Ivcevic, 2007; Ivcevic y Mayer, 2009; King, Walter y Broyles, 1996; McCrae, 1987) y, normalmente, en su infancia tienen intereses artísticos e intelectuales (Helson, Roberts y Agronick, 1995). Estos atributos personales suelen ser comunes en los individuos creativos en distintos ámbitos: desde las artes, hasta las ciencias y la tecnología.

Nos hemos formulado una pregunta más determinante si cabe a la hora de comprender qué personas son más propensas a ser creativas: ¿Cómo ven el mundo estas personas y en qué medida quieren ser creativas? A la hora de decidir cómo abordar un problema o una actividad, la gente se pregunta, ya sea consciente o inconscientemente, si desea ser creativa y si los beneficios de ser creativo son mayores que los riesgos asociados a ello. Por ejemplo, cuando una emprendedora en el sector social aprecia la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico entre los niños, debe, en primer lugar, decidir que no quiere hacer la vista gorda ante este problema; debe decidir comprometerse a abordar este problema y buscar soluciones innovadoras. Y lo mismo ocurre con una ejecutiva de una empresa de marketing que se propone crear una campaña publicitaria para presentar una nueva línea de ropa: también tiene que optar entre hacer una campaña similar a las anteriores o ser original, exponiéndose al riesgo de que la campaña no tenga una buena acogida.

Las investigaciones que hemos llevado a cabo entre alumnos universitarios y de secundaria demuestran que existen tres tipos de actitud ante la vida y el trabajo que resultan relevantes para la creatividad. Una de ellas se centraría en prever las consecuencias negativas de la creatividad a nivel emocional: a los estudiantes les preocupa que la gente considere

**[...] EXISTEN TRES TIPOS DE ACTITUD ANTE LA VIDA Y EL TRABAJO QUE RESULTAN RELEVANTES PARA LA CREATIVIDAD**

absurdas las ideas originales, creen que el hecho de compartir ideas creativas los expone a hacer el ridículo y les asusta que al proponer ideas originales puedan parecer irrespetuosos o molestar a los demás. El segundo tipo de actitud sería el que se centra en prevenir las consecuencias negativas del hecho de compartir ideas creativas. El lema de esta actitud sería «más vale la seguridad que la originalidad»: los estudiantes consideran que solo deben ser creativos cuando sientan plena seguridad psicológica, como puede ocurrir al alcanzar un mayor grado de madurez profesional, o cuando ya se tenga absolutamente dominado un ámbito de trabajo. Muchos profesores se topan con esta actitud cuando los alumnos les preguntan qué pasos concretos deben seguir para obtener calificaciones más altas. Por último, el tercer tipo de actitud es la de acoger favorablemente la creatividad y subraya que trabajar en proyectos abiertos nos hace sentirnos importantes y útiles. En nuestros estudios descubrimos que cuando los alumnos adoptan esta actitud abierta, se sienten más motivados para trabajar en proyectos creativos y están dispuestos a esforzarse más. Así pues, si queremos aumentar la creatividad, tendremos que cambiar la actitud de las personas hacia ella y conseguir que pasen del temor a la curiosidad.

### **LAS EMOCIONES EN EL PROCESO CREATIVO**

¿Cómo se materializa una actitud creativa, -es decir, el hecho de observar el mundo con curiosidad y receptividad-, en un pensamiento y en un acto creativo? En el proceso creativo el conocimiento y las habilidades de pensamiento adquieren una importancia crucial. La persona tiene que ser capaz de aportar ideas diferentes y de concebir posibles soluciones a problemas complejos. Para ello, generalmente es necesario contar con un amplio conocimiento de un ámbito de trabajo determinado. Por ejemplo, si lo que se pretende es diseñar un vehículo eléctrico, su

**¿CÓMO SE MATERIALIZA UNA ACTITUD CREATIVA, -ES DECIR, EL HECHO DE OBSERVAR EL MUNDO CON CURIOSIDAD Y RECEPTIVIDAD- EN UN PENSAMIENTO Y EN UN ACTO CREATIVO?**

12

creador deberá tener conocimientos de ingeniería eléctrica. No obstante, el proceso creativo está también cargado de emociones. Por ejemplo, Josephine Cochrane sentía tal frustración cuando su empleada del hogar, al lavar los

platos, rompía alguna de las valiosas piezas de su vajilla de porcelana, que decidió que si nadie inventaba un lavavajillas, lo haría ella. De este modo, lo que hizo en realidad fue transformar su frustración, hasta que finalmente ideó el primer lavavajillas viable (Fenster, 1999). A otras personas, la frustración

no les servirá como fuente de inspiración a la hora de identificar problemas importantes, sino que les generará enfado. Así pues, en el proceso creativo, las emociones pueden resultar beneficiosas, pero también perjudiciales.

Los especialistas coinciden en afirmar que existen varios pasos comunes en el proceso de creación (Amabile, 1996; Wallas, 1926). La persona debe identificar un problema, recabar la información y los recursos pertinentes para abordarlo, elaborar ideas, evaluar el valor de éstas y, por último, decidir si puede dar el proceso por terminado o si debe repetirlo o dejarlo por imposible. No se trata de pasos lineales, sino que se presentan en orden variable, como cuando el proceso de aprendizaje o formación lleva a la persona a descubrir un problema. Por ejemplo, podría darse el caso de que una profesora cayera en la cuenta de que sus alumnos no leen demasiado y que esto repercute negativamente en su educación y en su desarrollo. Así pues, la profesora identifica un problema y decide abordarlo. En un momento de frustración, podría recurrir simplemente a mandar a los alumnos más lecturas obligatorias o poner malas notas a aquellos que no leen lo suficiente. Sin embargo, la profesora decide ser creativa. Reúne información sobre los intereses de sus alumnos y busca libros que los aborden. Inventa distintas formas de despertar el interés de los niños por dichos libros haciendo que representen a los distintos personajes,

### **[...] EN EL PROCESO CREATIVO, LAS EMOCIONES PUEDEN RESULTAR BENEFICIOSAS, PERO TAMBIÉN PERJUDICIALES**

que inventen juegos inspirados en los libros y que escriban nuevas aventuras para sus personajes favoritos. La profesora pone en práctica estas ideas en clase y observa si los alumnos empiezan a leer más. Si algunos de los alumnos siguen sin leer demasiado, la profesora habla con ellos e ingenia nuevas ideas para implicarlos en la lectura.

Hasta la fecha, la mayoría de los estudios de investigación sobre las emociones implicadas en el proceso creativo se han centrado en analizar cómo los distintos estados de ánimo fomentan u obstaculizan la generación de ideas. Alice Isen y sus colegas de la Cornell University (Estrada, Young e Isen, 1994; Isen, 1999; Isen, Daubman y Nowicki, 1987) llevaron a los alumnos de la uni-

versidad a un laboratorio y les indujeron estados de ánimo positivos y negativos a través de música alegre o triste, o pidiéndoles que pensaran en acontecimientos alegres o tristes de su vida personal. A continuación, les aplicaron algunas pruebas sobre pensamiento creativo. En una de ellas, se les pedía que hallaran un aspecto común a un grupo de tres conceptos. Por ejemplo, ¿qué tienen en común sal, profundidad y espuma? El vínculo común es el mar. En otra prueba, se pedía a los alumnos que idearan un modo de fijar una vela a un tablero de corcho y encenderla sin que la cera goteara al suelo, teniendo

### **HASTA LA FECHA, LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS EMOCIONES IMPLICADAS EN EL PROCESO CREATIVO SE HAN CENTRADO EN ANALIZAR CÓMO LOS DISTINTOS ESTADOS DE ÁNIMO FOMENTAN U OBSTACULIZAN LA GENERACIÓN DE IDEAS**

en cuenta que solo podían utilizar una vela, una caja de chinchetas y unas cerillas. Los alumnos tenían que caer en la cuenta de que podían sacar las chinchetas de la caja y utilizarla como candelabro. En general, según las conclusiones del estudio, las personas a las que se indujo un sentimiento de alegría

demonstraron tener pensamientos más flexibles y originales que aquellas a las que se sumió en un estado de ánimo neutral o de tristeza.

Así, si el hecho de estar alegre es clave para concebir ideas creativas, ¿cómo lograron ser creativos todos aquellos prestigiosos artistas que no destacan precisamente por su alegría? Algunos investigadores han sugerido que más que analizar la influencia de las emociones positivas o negativas, se debería examinar cuáles son las emociones que impulsan a una persona a actuar (Baas, De Dreu y Nijstad, 2008). Por ejemplo, un pintor sumido en un estado de ánimo positivo podría sentirse satisfecho con su cuadro y decidir poner fin al proceso creativo, perdiendo así cualquier idea original que se le pudiera haber ocurrido más adelante de haber seguido trabajando en dicho cuadro. Por el contrario, un pintor descontento con un proyecto podría verse impulsado a esforzarse más y persistir en su trabajo durante más tiempo, lo que le podría llevar a ser más creativo. Podría ser que una persona necesite experimentar en primer lugar una emoción negativa que la impulse a actuar para pasar después a sentir emociones más positivas, a medida que se desarrolle el proceso creativo (Bledow, Rosing y Frese, 2013).

Una emoción que inhibe sistemáticamente el pensamiento creativo es la ansiedad descontrolada. Tal y como afirmó el prestigioso director de teatro español Albert Boadella:

**[...] LAS PERSONAS A LAS QUE SE INDUJO UN SENTIMIENTO DE ALEGRÍA DEMOSTRARON TENER PENSAMIENTOS MÁS FLEXIBLES Y ORIGINALES QUE AQUELLAS A LAS QUE SE SUMIÓ EN UN ESTADO DE ÁNIMO NEUTRAL O DE TRISTEZA**

**UNA EMOCIÓN QUE INHIBE SISTEMÁTICAMENTE EL PENSAMIENTO CREATIVO ES LA ANSIEDAD DESCONTROLADA**

«Cojo un bolígrafo y me pongo a escribir lo que sea como si no tuviera trabajo. Intento estar lo más relajado posible. Cuando estoy en tensión, me bloqueo. Así que intento ser una esponja, conseguir que las cosas fluyan a través de mí».

Pero a pesar de los efectos perjudiciales de la ansiedad descontrolada, el hecho de embarcarse en un proceso creativo suele estar cargado de ansiedad. Enfrentarse a una composición musical a la que poner letra, a una pantalla de ordenador en blanco o a una nueva aventura empresarial, puede resultar realmente desconcertante. La persona que afronta este reto puede imaginarse el complicado proceso de creación, sentir incertidumbre por el éxito que pueda tener su actividad y prever las reacciones de los demás ante su trabajo, que pueden resultar irritantes, devastadoras o incluso exasperantes. El modo en que una persona gestione estas emociones puede ser determinante, ya que puede llevarla a rendirse o, por el contrario, a conseguir algo realmente importante. Un grupo de investigadores holandeses (Van Keef, Anastasopoulou y Nijstad, 2010) estudió los efectos que puede tener el hecho de recibir una crítica negativa sobre una actividad creativa. Se pidió a los participantes que hicieran una prueba de pensamiento creativo y, antes de que comenzaran la siguiente, les mostraron ciertas observaciones sobre sus respuestas. Entre aquellos participantes que recibieron una opinión irritante, unos hicieron mejor la segunda prueba, mientras que otros la hicieron peor. Es decir, hay ciertas personas que tienen la capacidad de canalizar comentarios negativos y transformarlos en motivación para trabajar mejor y con más ahínco, mientras que otras personas se bloquean y se abstraen de la actividad.

El hecho de que algunas personas tengan una mayor capacidad para sobre llevar la ansiedad o canalizar su frustración, demuestra que sus emociones influyen en su pensamiento y su trabajo creativo, y que tienen más habilidad que otras personas para gestionar sus emociones. Partiendo entonces de la presunción de que podemos sacar provecho de nuestras propias emociones

e influir sobre ellas, nuestra investigación se centra en averiguar cómo podemos utilizarlas para fomentar la creatividad. Así pues, no nos preguntamos

qué emociones favorecen la creatividad, sino más bien nos interesa saber cómo se pueden aprovechar o transformar para conseguir una mayor creatividad.

Se puede decir que una persona que sabe utilizar sus emociones para alcanzar objetivos en su vida cotidiana es una persona emocionalmente inteligente.

Estas personas son capaces de percibir que están sintiendo una emoción e identificarla con precisión. Saben distinguir entre distintas emociones relacionadas, tales como el aburrimiento y la irritación, o la serenidad y la felicidad. Dado que tienen un conocimiento de las emociones más matizado, las personas emocionalmente inteligentes tienen una mayor capacidad para interpretar su significado, conocer sus causas y gestionarlas con mayor eficacia. Saben que el proceso creativo puede resultar complicado a nivel emocional y, no obstante, aceptan el reto. El trabajo creativo es, por lo general, arduo y complejo; puede conducir hasta callejones sin salida y partir de puntos equivocados. La escritora Mercedes Cebrián describe la persistencia y la ética de trabajo necesarias para alcanzar la creatividad.

«En el mundo del arte, hay que pasar mucho tiempo en soledad y estar dispuesto a trabajar como en cualquier otro sector. No es, ni mucho menos, una diversión constante. En primer lugar, se produce un continuo goteo de anotaciones acerca de todo tipo de aspectos del mundo real. Y después hay que sentarse a trabajar, sabiendo que en el proceso transcurrirá mucho tiempo sin que ocurra nada útil ni definitivo».

### **[...] NOS INTERESA SABER CÓMO SE PUEDEN APROVECHAR O TRANSFORMAR LAS DIFERENTES EMOCIONES PARA CONSEGUIR UNA MAYOR CREATIVIDAD**

Las habilidades de inteligencia emocional desempeñan una función a lo largo de todo el proceso creativo: desde el descubrimiento de los problemas

### **LAS HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DESEMPEÑAN UNA FUNCIÓN A LO LARGO DE TODO EL PROCESO CREATIVO: DESDE EL DESCUBRIMIENTO DE LOS PROBLEMAS IMPORTANTES, HASTA LA CONCEPCIÓN DE IDEAS ORIGINALES Y LA PERSISTENCIA A LA HORA DE RESOLVER PROBLEMAS A PESAR DE LA FRUSTRACIÓN O LOS OBSTÁCULOS QUE SE ENCUENTREN EN EL CAMINO**

importantes, hasta la concepción de ideas originales y la persistencia a la hora de resolver problemas a pesar de la frustración o los obstáculos que se encuentren en el camino. En otras palabras, las habilidades de la inteligencia emocional desempeñan un papel importante en la manera en que las personas navegan por el mar de los retos del trabajo creativo. En la Figura 1 se expone el papel que desempeñan las emociones y las habilidades de inteligencia emocional en el proceso creativo. El modelo parte de la presunción de que la clave para la producción creativa son ciertos rasgos, actitudes y habilidades

personales, tales como la apertura a nuevas experiencias, la convicción sobre la importancia de la creatividad y el compromiso con ella. Cuando se poseen dichos rasgos, actitudes y habilidades, las emociones pueden ser herramientas y propulsores de la creatividad, y marcar el rumbo de nuestras acciones.

¿Qué hace una persona emocionalmente inteligente cuando se enfrenta a un pedazo de arcilla sin forma o a un nuevo proyecto empresarial? El artista Carsten Höller describió cómo él comienza un nuevo proyecto y señaló la importancia de establecer un equilibrio entre el tiempo que concede a su mente para divagar libremente y el que presta atención a posibles ideas o fuentes de inspiración.

**Figura 1.** Modelo que representa el papel desempeñado por las habilidades de inteligencia emocional en el proceso creativo personal



«Ves a un hombre paseando al perro y te fijas en él. Después empiezas a pensar en él y en su perro y en el tipo de comida que dará a su perro. Entonces empiezas a pensar en comida de perros. Y luego sigues así hasta el infinito. Pero de repente, surge otra cosa, una idea que te llega y que no es posible describir con palabras».

La mayoría de las veces, el hecho de trabajar entre restricciones se traduce en soluciones creativas. Por ejemplo, cuando se pide a una persona que diseñe un juguete, será más creativa si se le pone la condición de que utilice unos

bloques de construcción concretos, que si se le deja libertad para escoger el número y tipo de bloques que puede utilizar (Moreau y Dahl, 2005). Tanto el dejar divagar a la mente (y, por lo tanto, posponer el trabajo activo), como el imponer condiciones estrictas, pueden generar ansiedad.

### **LA MAYORÍA DE LAS VECES, EL HECHO DE TRABAJAR ENTRE RESTRICCIONES SE TRADUCE EN SOLUCIONES CREATIVAS**

Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de gestionar mejor las emociones desagradables que se originan durante el proceso creativo, algo que puede conducir a nuevos problemas o a redefinir aquellos que ya se habían planteado. A su vez, la manera de encuadrar el problema puede traducirse en el hallazgo de soluciones creativas. En un estudio de investigación, se pidió a niños en edad escolar que hicieran un dibujo titulado «Jugando al pillapilla en el patio del colegio». Algunos de los alumnos hicieron en sus dibujos una representación literal del título, mientras que otros vieron en las instrucciones un punto de partida y reformularon el problema, de manera que les permitiera ser más creativos. Por ejemplo, uno de los alumnos dibujó fantasmas rodeando el colegio con distintas etiquetas, mientras que otro niño entregó un papel en blanco en el que solo había modificado el título: «Jugando al pillapilla en el patio del colegio durante una tormenta de nieve» (Getzels y Jackson, 1962).

Con ocasión de otro estudio, Getzels y Csikszentmihalyi (1975) montaron un taller de arte en su laboratorio de la University of Chicago e invitaron a los estudiantes de arte a dibujar naturalezas muertas compuestas con algunos de los 30 objetos propuestos. Los investigadores observaron a los artistas mientras escogían los objetos, los colocaban y realizaban sus dibujos. Algunos de ellos dedicaron más tiempo que otros a la hora de escoger los objetos, sintiendo sus pesos y texturas e intentando accionar las piezas mecánicas de los mismos. Los investigadores denominaron este proceso como «búsqueda de problemas»: los artistas dedicaban su tiempo a jugar con los objetos e idear qué dibujar antes de consagrarse a la tarea. Estos artistas se mostraron abiertos a la hora de definir qué estructura adoptaría finalmente su naturaleza muerta y tardaron más tiempo en tomar la decisión de qué dibujar. Al final, los artistas que más tiempo dedicaron a la *búsqueda de problemas* fueron los más creativos en sus composiciones.

Embarcarse en un largo proceso de búsqueda de problemas puede suponer un reto a nivel emocional. Los interrogantes con respecto a qué hacer o cómo enfocar una actividad suelen provocar desconcierto. El grado de malestar que uno está dispuesto a soportar varía de unas personas a otras. Los psicólogos llaman a esta voluntad de soportar la incertidumbre «tolerancia

a la ambigüedad», y consideran que está íntimamente relacionada con la creatividad (Helson y Pals, 2000; Lubart y Sternberg, 1995). Las personas emocionalmente inteligentes pueden prever este malestar emocional durante el proceso de *búsqueda de problemas*, pero también son más capaces de lidiar con estos sentimientos. En un mundo en

### **EN UN MUNDO EN CONSTANTE CAMBIO EN EL QUE LA MAYORÍA DE LA GENTE TRABAJA EN VARIOS PROYECTOS CON IMPORTANTES RESTRICCIONES TEMPORALES, SE NECESITA UNA GRAN HABILIDAD PARA MANEJAR LA ANSIEDAD QUE LOS PLAZOS DE ENTREGA PUEDEN PRODUCIR Y CONCEDER EL TIEMPO NECESARIO A LA BÚSQUEDA DE PROBLEMAS Y A LA EXPLORACIÓN DE IDEAS**

constante cambio donde la mayoría de la gente trabaja en varios proyectos con importantes restricciones temporales, se necesita una gran habilidad para gestionar la ansiedad que los plazos de entrega pueden producir y conceder el tiempo necesario a la *búsqueda de problemas* y a la exploración de ideas.

Las habilidades de inteligencia emocional también son necesarias para transformar las emociones en elementos de motivación para una actividad creativa. Por ejemplo, el aburrimiento puede provocar un deseo de entretenimiento pasivo o incluso un comportamiento destructivo, como el consumo de drogas (Csikszentmihalyi, 1993; Hunter y Csikszentmihalyi, 2003). Pero, por otro lado, también puede servir de inspiración a una persona, animándole a buscar nuevos retos en una actividad creativa, tal y como ilustra la escritora Mercedes Cebrián:

«De pequeña me aburría mucho, pero lo veo como algo bastante positivo. En la edad adulta no nos aburrimos tanto, no hay tiempo para el aburrimiento. Cuando era pequeña, me aburría muchísimo durante los meses de las vacaciones de verano. Era la época en la que había que tener inventiva para encontrar cosas que hacer. Ya de adulta, son otras las situaciones que me provocan verdadero aburrimiento, como las bodas o los funerales. No hay vía de escape, así que yo lo aprovecho para escribir. El aburrimiento no tiene por qué existir si uno saca provecho de él. Pero también le veo un punto negativo y, lo que es más importante, poco realista, al hecho de evitar el aburrimiento, porque supongo que en realidad lo que se quiere evitar es el miedo a estar solo con uno mismo y con los propios pensamientos. En mi opinión, el aburrimiento nos pone en contacto con nuestro propio yo».

Otro modo de utilizar las emociones para impulsar la creatividad consiste en vincular el estado emocional con aquellas tareas más adecuadas a ese estado de ánimo concreto. Por ejemplo, las personas que están tristes tienden a

pensar de una manera más crítica, de modo que la tristeza puede resultar útil en actividades que requieran un pensamiento crítico y analítico. Por el contrario, las personas que están contentas tienen más facilidad para proponer ideas interesantes y alegres, de manera que un estado anímico alegre

puede resultar útil a la hora de realizar actividades que exijan pensamientos originales en poco tiempo, como en una lluvia de ideas. En una serie de estudios, Cohen y Andrade (2004) demostraron que ciertas personas se abstraen conscientemente en estados de ánimo concretos para favorecer las tareas que tienen que realizar. En sus investigaciones, llevaron a distintos estudiantes universitarios al laboratorio y les proyectaron varios fragmentos de vídeo con el fin de hacerles experimentar distintas emociones. A continuación, les dijeron a algunos que iban a realizar una actividad en la que necesitarían aplicar un pensamiento analítico, y a otros que la actividad que iban a acometer consistiría en generar ideas creativas e imaginativas. Antes de ponerse a trabajar en dichas tareas, se les dio la opción de escuchar música alegre o triste. Escuchando música, los participantes podrían sumirse en un estado de ánimo positivo o negativo. En muchos de los casos, los participantes a los que se les comunicó que realizarían una actividad de lluvia de ideas decidieron escuchar música alegre, mientras que muchos de aquellos destinados a la actividad de pensamiento analítico, optaron por escuchar música triste.

Este estudio demostró que las personas no solo gestionan sus estados de ánimo para conseguir ser más positivos, sino que también son conscientes de lo útiles que son las diferentes emociones para las tareas que tengan que acometer. Algunos de los participantes optaron por alterar su estado de ánimo inicial hacia uno más negativo porque la tristeza es más útil a la hora de llevar

**OTRO MODO DE UTILIZAR LAS EMOCIONES PARA IMPULSAR LA CREATIVIDAD CONSISTE EN VINCULAR EL ESTADO EMOCIONAL CON AQUELLAS TAREAS MÁS ADECUADAS A ESE ESTADO DE ÁNIMO CONCRETO**

a cabo actividades en las que interviene el pensamiento crítico. Otros prefirieron sumirse en un estado de ánimo más positivo porque la alegría puede resultar útil para generar ideas originales. No obstante, no todos los participantes adaptaron sus emociones a las actividades a las que se debían enfrentar, lo que demuestra que no todos saben qué estados de ánimo favorecen la realización de distintas tareas. La teoría de la inteligencia emocional sostiene que aquellas personas que tienen la habilidad de servirse de sus emociones para favorecer el pensamiento, comprenden la influencia que ejercen los distintos estados de ánimo sobre su rendimiento y pueden aplicar este conocimiento a su trabajo (Salovey, Mayer y Caruso, 2002). Elegir deliberadamente, bajo un estado de ánimo negativo, realizar tareas de control de calidad o que requieran de una valoración crítica, o por el contrario, dedicarse bajo un estado de ánimo positivo a tareas que requieran generación de nuevas ideas, garantizaría, en principio, un resultado más satisfactorio.

Tras embarcarse en una actividad creativa, las personas pueden sentir todo un torrente de emociones que pueden indicar qué medidas se adoptarán en el futuro. Las emociones relacionadas con la satisfacción indican que el proceso creativo ha terminado: la persona ha resuelto un problema y se siente satisfecha con la solución. Por el contrario, las emociones relacionadas con la insatisfacción o la ansiedad pueden indicar que existe un problema y llevar a la persona a retomar el proceso creativo. Si el grado de frustración o ansiedad es demasiado alto, la persona podría rendirse en lugar de retomar el proceso creativo. En este proceso, resulta útil la capacidad para calificar con precisión los sentimientos personales y comprender el origen de esas emociones. Pongamos por ejemplo a una profesora que se siente frustrada al finalizar la jornada escolar. La profesora reaccionará de una manera si tiene la habilidad de entender que la causa de su frustración es que no todos los alumnos han estado atentos y participativos en clase, y de otra muy distinta si no consigue identificar la fuente de su frustración. Si decide abordar el problema de manera creativa, podrá idear posibles soluciones para implicar a sus alumnos. Valora muchas posibles

soluciones, pero se decanta por probar a entregar pegatinas a los alumnos cada vez que levantan la mano. Transcurridas unas semanas, no detecta ningún cambio en la participación de los alumnos. La profesora sigue sintiéndose frustrada. Finalmente, decide sentar en parejas a los alumnos menos participativos con aquellos que más se esfuerzan en clase, y de este modo, consigue que se impliquen más al sentirse responsables de ayudar a los demás. En este caso, la profesora ha conseguido transformar su frustración en motivación para identificar el problema y continuar trabajando hasta resolverlo.

### **MEJORAR LAS HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LAS ARTES**

Pablo Picasso afirmaba que los artistas eran receptáculos de emociones y vehículos de transformación de las emociones (Picasso, 1988). De igual modo, el prestigioso director de cine Stanley Kubrick comparaba el cine con la música,

apuntando que ambos deberían ser una progresión de estados de ánimo y sentimientos a los que se añade posteriormente una temática y significado (Kogan, 1989). Las emociones son vitales para todas las disciplinas artísticas, desde la pintura hasta la escultura, la música, el cine, el teatro y demás artes. Para algunos artistas, esto es un proceso inconsciente y lo perciben como algo automático o natural. No obstante, las habilidades de inteligencia emocional

### **EL CONTACTO CON EL ARTE, TANTO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE SU APRECIACIÓN COMO DE SU CREACIÓN, PUEDE SER UNA PODEROSA HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CREATIVIDAD EN NUESTRA VIDA COTIDIANA Y PROFESIONAL**

se pueden enseñar, practicar y desarrollar (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012; Rivers y Brackett, 2011), de modo que todos podemos aprender a utilizar deliberadamente nuestras emociones como apoyo al proceso creativo. El

contacto con el arte, tanto desde el punto de vista de su apreciación como de su creación, puede ser una poderosa herramienta de enseñanza para mejorar las habilidades de inteligencia emocional y la creatividad en nuestra vida cotidiana y profesional. Esta es la tesis central de la misión y la visión del Centro Botín, una tesis que fundamentará el desarrollo de programas educativos y los posteriores trabajos de investigación sobre el impacto de los mismos.

En colaboración con la Fundación Botín y el Centro Botín, un grupo de investigadores del Yale Center for Emotional Intelligence está diseñando una serie de talleres dirigidos tanto a niños como a adultos en los que se utiliza el arte como herramienta de enseñanza. Los distintos programas educativos utilizarán las artes plásticas, la música, el teatro y otras disciplinas artísticas con el fin de que los participantes desarrollen distintas habilidades relacionadas con la creatividad. Por ejemplo, a diferencia de lo que ocurre en la tradicional visita a un museo, en la que el visitante contempla cada obra de arte durante solo unos 30 segundos, se pedirá a los participantes que contemplen una única obra de arte durante un mínimo de 10 minutos. Se propondrá a los asistentes el reto de analizar los detalles del contenido, estructura, composición y color de la obra en cuestión y se les pedirá que la analicen desde distintas perspectivas, ángulos y distancias. Se les animará a imaginarse a sí mismos inmersos en la obra de arte y a que piensen en lo que estarían viendo, escuchando, oliendo y sintiendo si se encontraran literalmente en su interior. Esa percepción de los detalles y esa recreación de una imagen tan rica de la obra de arte se aplicará a continuación para aprender más cosas sobre las emociones y la actividad creativa.

Esta sencilla técnica de atenta observación e inmersión en una obra de arte es una herramienta que utilizan habitualmente insignes creadores, tanto del ámbito artístico como de otros sectores (Root-Bernstein y Root-Bernstein, 1999, 2004). Por ejemplo, los actores de más fama son capaces de identificarse con el personaje al que representan y no solo entender sus emociones, sino también sentir las como propias. Del mismo modo, muchas personas innovadoras de otros sectores

también utilizan esta técnica, como ocurre con la zoóloga Temple Grandin, que observa el entorno desde el punto de vista de las vacas y las ovejas a la hora de diseñar corrales, o con los médicos que conciben tratamientos personalizados para sus pacientes.

El primer objetivo de nuestros programas educativos a múltiples niveles consiste en aumentar las habilidades de inteligencia emocional. Se pedirá a los asistentes que describan el contenido emocional de distintas obras de arte y reflexionen sobre las sensaciones que les provocan. Al poner en común sus observaciones, los asistentes descubrirán que una misma obra de arte puede provocar sensaciones distintas, dependiendo del grado de detalle apreciado o de las asociaciones personales que la obra suscite a cada uno de los que la contemplan, y advertirán que un mismo evento evoca sentimientos diferentes entre las distintas personas. En este proceso, los participantes descubrirán cómo se expresan las emociones y qué información es necesaria para percibir las correctamente.

El segundo objetivo de nuestros programas educativos consiste en enseñar a los asistentes a utilizar las emociones para su propio proceso creativo. Al imaginar un problema de la vida real representado en una obra de arte, los participantes se distancian de él y logran verlo desde una nueva perspectiva. Se enseñará a los participantes que las distintas emociones pueden tanto ayudar como obstaculizar el desempeño de diversas tareas. Por ejemplo, cuando un participante contemple una obra de arte en la que se representa la tristeza, se le animará a que perciba los tipos de pensamiento que se generan bajo dicho estado de ánimo. Asimismo, analizarán cómo influyen en la actividad

**ESTA SENCILLA TÉCNICA DE ATENTA OBSERVACIÓN E INMERSIÓN EN UNA OBRA DE ARTE ES UNA HERRAMIENTA QUE UTILIZAN HABITUALMENTE INSIGNES CREADORES, TANTO DEL ÁMBITO ARTÍSTICO COMO DE OTROS SECTORES (ROOT-BERNSTEIN Y ROOT-BERNSTEIN, 1999, 2004)**

creativa diversas emociones como la frustración y el aburrimiento. En una de las actividades, los participantes escogerán una obra de arte que represente su problema y otra que represente una buena solución al problema en cuestión. A continuación, se les pedirá que imaginen que ambas obras de arte son la primera y la tercera pieza de un tríptico, un conjunto de tres cuadros relacionados entre sí. Se les retará a que se imaginen la pieza central. A través de este proceso los asistentes desarrollarán habilidades de pensamiento asociativo, un importante pilar de la creatividad (Russ y Dillon, 2011).

En este trabajo educativo aplicado es fundamental comprender que las habilidades de observación son claves para desarrollar tanto la inteligencia emocional como la creatividad. El arte es un medio adecuado para enseñar a las personas más facetas sobre las emociones y la creatividad. Las obras de arte (desde los cuadros, hasta las esculturas, las piezas de música, la danza y las representaciones teatrales) transmiten emociones y son fruto, en sí mismas, de un proceso creativo. Mientras que hablar sobre nuestras emociones es algo muy personal e incómodo para ciertas personas, las obras de arte nos

### **[...] LAS HABILIDADES DE OBSERVACIÓN SON CLAVES PARA DESARROLLAR TANTO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO LA CREATIVIDAD**

brindan la posibilidad de analizar dichas emociones al margen de la persona. Así pues, las artes proporcionan un marco donde poder estudiar las emociones con una mayor seguridad psicológica. Incluso aquellos que temen las consecuencias sociales negativas de

abrirse a nivel emocional podrán participar en estas actividades educativas que se servirán de las artes como herramienta de aprendizaje.

Nuestra labor de investigación y nuestras actividades educativas tienen como fin primordial dejar que afloren dos elementos vitales de la creatividad. En primer lugar, una actitud de apertura hacia ella, y en segundo, el desarrollo

de las habilidades emocionales necesarias para respaldar el esfuerzo que requiere una obra creativa. En este capítulo hemos hecho referencia a ciertos estudios de investigación que demuestran que para alcanzar logros creativos son necesarios rasgos y actitudes personales de apertura hacia la creatividad, pero que por sí mismos no son suficientes. Es importante destacar que las habilidades de inteligencia emocional pueden orientar y regular el comportamiento durante el proceso creativo.

### **NUESTRO PRINCIPAL OBJETIVO ES AUMENTAR LA CREATIVIDAD SOCIAL, LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA INCREMENTAR LA INNOVACIÓN Y CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD**

Gracias a dichas habilidades podemos convertir las emociones que sentimos en herramientas de inspiración, de manera que guíen nuestros pasos a lo largo del proceso creativo. Al concebir ideas o productos, nuestras habilidades de inteligencia emocional pueden ayudarnos a dilucidar si se ha

finalizado el proceso creativo o si aún queda trabajo por hacer. En el estudio de investigación que nos ocupa actualmente analizamos hasta qué punto la actitud que se adopte en cuanto a la importancia de la creatividad y el contar con un alto nivel de habilidades de inteligencia emocional ayudan a conseguir resultados creativos. Nuestro objetivo reside en idear maneras de utilizar obras de arte cargadas de emociones para ayudar a las personas a desarrollar sus habilidades emocionales y creativas de forma plena. A diferencia de los programas y centros de educación artística tradicionales, nuestro principal objetivo no es desarrollar las habilidades artísticas de los alumnos; lo que en realidad nos interesa es utilizar la implicación de las personas en actividades artísticas para aumentar su creatividad, tanto en su vida cotidiana, como en el ámbito profesional. Nuestro principal objetivo es aumentar la creatividad social, las habilidades necesarias para incrementar la innovación y contribuir al desarrollo de la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Baas, M., De Dreu, C. y Nijstad, B. A. (2008). «A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus?». *Psychological Bulletin*, 134, pp. 779-806. DOI: 10.1037/a0012815.
- Bill, T. (3 de septiembre de 2013). «London's walkie talkie tower blamed for melting car». *The Huffington Post*. Artículo extraído de la página web: [http://www.huffingtonpost.com/2013/09/03/london-walkie-talkie-tower-melts-car\\_n\\_3859283.html](http://www.huffingtonpost.com/2013/09/03/london-walkie-talkie-tower-melts-car_n_3859283.html).
- Bledow, R., Rosing, K. y Frese, M. (2013). «A dynamic perspective on affect and creativity». *Academy of Management Journal*, 56, pp. 432-450. DOI: 10.5465/amj.2010.0894.
- Boadella, A. (10 de julio de 2013). En: R. Palomera (entrevistador). «Theatre, emotions and creativity». Entrevista realizada en el curso de verano de la Universidad de Cantabria *La Bella Durmiente II: artes y emociones para despertar la creatividad*. Fundación Botín, Santander, España. Extraído de [http://youtu.be/2\\_uHKLhazK8](http://youtu.be/2_uHKLhazK8).
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2012). «Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum». *Learning and Individual Differences*, 22, pp. 218-224. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.10.002.
- Cebrián, M. (8 de julio de 2013). En: Z. Ivcevic y R. Palomera (entrevistadores). «Literature, emotions and creativity». Entrevista realizada en el curso de verano de la Universidad de Cantabria *La Bella Durmiente II: artes y emociones para despertar la creatividad*. Fundación Botín, Santander, España. Extraído de <http://youtu.be/pSOct2Wlm8o>.
- Cohen, J. B. y Andrade, E. B. (2004). «Affective intuition and task-contingent affect regulation». *Journal of Consumer Research*, 31, pp. 358-367. DOI: 10.1086/422114.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). «Activity and happiness: Towards a science of occupation». *Journal of Occupational Science*, 1, pp. 38-42. DOI: 10.1080/14427591.1993.9686377.
- Csikszentmihalyi, M. y Getzels, J. W. (1971). «Discovery-oriented behavior and the originality of creative products: A study with artists». *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, pp. 47-52. DOI: 10.1037/h0031106.
- Estrada, C. A., Isen, A. M. y Young, M. J. (1994). «Positive affect improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians». *Motivation and Emotion*, 18, pp. 285-299. DOI: 10.1007/BF02856470.
- Feist, G. J. (1999). «The influence of personality on artistic and scientific creativity». En: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, pp. 273-296. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Fenster, J. M. (1999). «The woman who invented the dishwasher». *American Heritage of Invention and Technology*, 15, pp. 54-61.
- Getzels, J. W. y Csikszentmihalyi, M. (1975). «From problem solving to problem finding». En: I. A. Taylor y J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 90-117). Chicago, Illinois: Aldine.
- Getzels, J. W. y Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Oxford, Inglaterra: Wiley.
- Helson, R. y Pals, J. L. (2000). «Creative potential, creative achievement, and personal growth». *Journal of Personality*, 68, pp. 1-27. DOI: 10.1111/1467-6494.00089.
- Helson, R., Roberts, B. y Agronick, G. (1995). «Enduringness and change in creative personality and the prediction of occupational creativity». *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 1173-1183. DOI: 10.1037/0022-3514.69.6.1173.
- Holler, C. (11 de julio de 2013). En: Z. Ivcevic (entrevistador). «Visual arts, emotion and creativity». Entrevista realizada en el curso de verano de la Universidad de Cantabria. *La Bella Durmiente II: artes y emociones para*

- despertar la creatividad. Fundación Botín, Santander, España. Extraído de <http://youtu.be/f15l-JaOLss>.
- Hunter, J. P. y Csikszentmihalyi, M. (2003). «The positive psychology of interested adolescents». *Journal of Youth and Adolescence*, 32, pp. 27-35. DOI: 0047-2891/03/0200-0027/0.
- Isen, A. M. (1999). «On the relationship between affect and creative problem solving». En: S. R. Russ (Ed.), *Affect, creative experience, and psychological adjustment*, pp. 3-17. Psychology Press.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. y Nowicki, G. P. (1987). «Positive affect facilitates creative problem solving». *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 1122-1131. DOI: 10.1037/0022-3514.52.6.1122.
- Ivcevic, Z. (2007). «Artistic and everyday creativity: An act-frequency approach». *The Journal of Creative Behavior*, 41, pp. 271-290. DOI: 10.1002/j.2162-6057.2007.tb01074.x.
- Ivcevic, Z. (2009). «Creativity map: Toward the next generation of theories of creativity». *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, pp. 17-21. DOI: 10.1037/a0014918.
- Kagan, N. (1989). *The cinema of Stanley Kubrick*. Nueva York: Continuum Books.
- Kaufman, J. C. y Beghetto, R. A. (2009). «Beyond big and little: The four c model of creativity». *Review of General Psychology*, 13, pp. 1-12. DOI: 10.1037/a0013688.
- King, L. A., Walker, L. M. y Broyles, S. J. (1996). «Creativity and the five-factor model». *Journal of Research in Personality*, 30, pp. 189-203. DOI: 10.1006/jrpe.1996.0013.
- Lubart, T. I. y Sternberg, R. J. (1995). «An investment approach to creativity: Theory and data». En: S. M. Smith, T. B. Ward, R. A. Finke (eds.), *The creative cognition approach*, pp. 269-302. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marguc, J., Forster, J. y Van Kleef, G. A. (2011). «Stepping back to see the big picture: When obstacles elicit global processing». *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, pp. 883-901. DOI: 10.1037/a0025013.
- McCrae, R. R. (1987). «Creativity, divergent thinking, and openness to experience». *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 1258-1265. DOI: 10.1037/0022-3514.52.6.1258.
- Picasso, P. (1988). *Picasso on art: A selection of views*. Nueva York, NY: Da Capo Press.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. y Dow, G. T. (2004). «Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research». *Educational Psychologist*, 39, pp. 83-96. DOI: 10.1207/s15326985ep3902\_1.
- Rivers, S. E. y Brackett, M. A. (2011). «Achieving standards in the English language arts (and more) using The RULER Approach to social and emotional learning». *Reading & Writing Quarterly*, 27, pp. 75-100. DOI: 10.1080/10573569.2011.532715.
- Root-Bernstein, R. y Root-Bernstein, M. (1999). *Sparks of genius: The 13 thinking tools of the world's most creative people*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Root-Bernstein, R. y Root-Bernstein, M. (2004). «Artistic scientists and scientific artists: The link between polymathy and creativity». En: Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. y Singer, J. L. (eds.), *Creativity: From potential to realization*, pp. 127-151. DOI: 10.1037/10692-008.
- Russ, S. W. y Dillon, J. A. (2011). «Changes in children's pretend play over two decades». *Creativity Research Journal*, 23, pp. 330-338. DOI: 10.1080/10400419.2011.621824.
- Van Kleef, G. A., Anastasopoulou, C. y Nijstad, B. A. (2010). «Can expressions of anger enhance creativity? A test of the emotions as social information (EASI) model». *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, pp. 1042-1048. DOI: 10.1016/j.jesp.2010.05.015.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. J. Cape: Londres.
- Walsh, B. (26 de septiembre de 2013). «The Ivanpah Solar Project: Generating energy through fields of mirrors». *Time*. Extraído de: <http://lightbox.time.com/2013/09/26/the-ivanpah-solar-project-generating-energy-through-fields-of-mirrors/#1>.

**Zorana Ivcevic** es investigadora asociada en el Yale Center for Emotional Intelligence. Es licenciada por la Universidad de Zagreb (Croacia) y, tras doctorarse por la University of New Hampshire, realizó un trabajo de investigación postdoctoral en la Tufts University. Sus investigaciones se centran en el campo de las emociones y la creatividad, así como en la identidad personal transcultural y en contextos sociales *online* y *offline*. La Dra. Ivcevic ha colaborado con investigadores de Dinamarca, China, España y Croacia. Sus trabajos se han publicado en distintas revistas especializadas, como *Personality and Social Psychology Bulletin*, *Journal of Personality*, *Applied Cognitive Psychology* y *Creativity Research Journal*, entre otras. Es miembro del consejo editorial de la revista *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* y colabora como editora asociada en el *International Journal of Creativity and Problem Solving*. Además, ha sido galardonada con el premio a la excelencia investigadora de la Mensa Education and Research Foundation por sus estudios en el campo de la inteligencia emocional y la creatividad emocional.

**Jessica Hoffmann** es investigadora postdoctoral asociada en el Yale Center for Emotional Intelligence. Se licenció en la Brandeis University y realizó un doctorado en la Case Western Reserve University, donde recibió la dotación Cora Unger Brisky Endowment del Schubert Center for Child Studies por su trabajo de investigación en intervenciones escolares para fomentar la imaginación y creatividad infantil. La Dra. Hoffmann ha colaborado con distintos investigadores de Italia y España y sus trabajos se han publicado en revistas como *Creativity Research Journal*, *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts* o el *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Jessica es también psicóloga clínica, especializada en terapias para superar traumas y servicios de evaluación para niños y familias de barrios marginales.

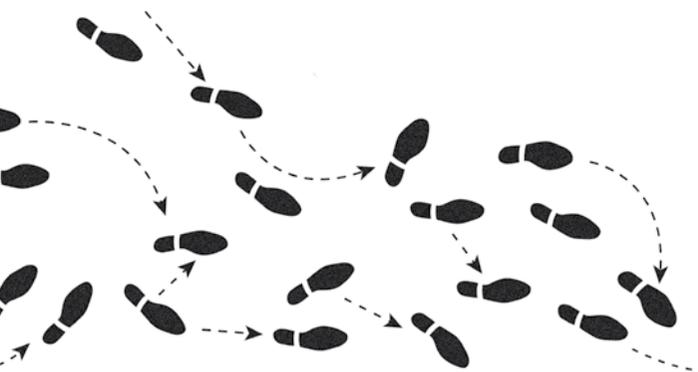
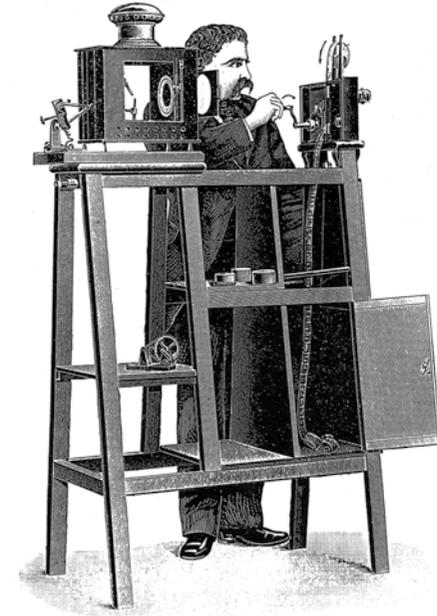
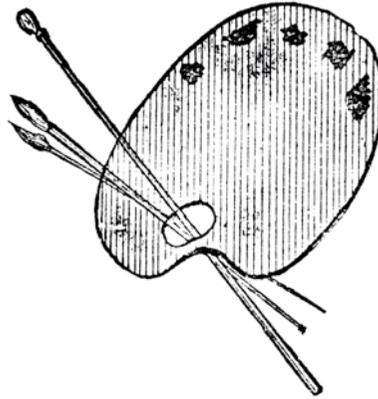
El doctor **Marc Brackett** es el director del Yale Center for Emotional Intelligence, investigador sénior en el campo de la psicología y miembro del Edward Zigler Center for Child Development and Social Policy de Yale University. Sus trabajos de investigación se centran en el papel de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje, la toma de decisiones, la calidad de las relaciones y la salud mental, así como en los efectos positivos de la formación en materia de inteligencia emocional en el rendimiento académico, el acoso escolar, la eficacia docente y el ambiente escolar. Ha publicado más de 100 artículos académicos y ha recibido numerosos premios, entre los que se incluye el *Joseph E. Zins Award* por su trabajo de investigación en el aprendizaje emocional y social. Ha desarrollado el programa RULER, un modelo hacia el aprendizaje emocional y social basado en la experiencia y dirigida a equipos docentes, alumnos y sus familias. El Dr. Brackett forma parte de los consejos de investigación de CASEL y de la Born This Way Foundation de Lady Gaga. En la actualidad, colabora con Facebook en una investigación a gran escala para prevenir y reducir los casos de acoso escolar.

La **Fundación Botín** fue creada en 1964 por Marcelino Botín Sanz de Sautuola y Carmen Yllera, su mujer, para promover el desarrollo social de Cantabria. Tiene su sede principal en Santander, en la antigua casa familiar.

Hoy la Fundación, presidida por Emilio Botín, sobrino del fundador y Presidente de Banco Santander, se mantiene fiel al espíritu de sus fundadores y después de casi 50 años de evolución, es la primera fundación privada de España por volumen de inversión y por el impacto social de sus programas.

La Fundación Botín tiene como objetivo impulsar el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad. Actúa en los ámbitos del arte y la cultura, la educación, la ciencia, y el desarrollo rural, apostando por el talento capaz de generar progreso y explorando nuevas formas de crear riqueza. Actúa sobre todo en España y especialmente en Cantabria, pero también en Iberoamérica.

Coincidiendo con su 50 aniversario, la Fundación inaugurará en Santander el Centro Botín, diseñado por Renzo Piano. El Centro Botín será un centro de arte de referencia internacional que, a través de las artes, desarrollará la creatividad para generar riqueza económica y social.







# LOS HILOS QUE ENTRETEJEN LA CREATIVIDAD

Christopher Clouder



«La música y el baile me permiten estar en paz con el mundo y encontrar mi paz interior».

Nelson Mandela<sup>1</sup>

Cada día y en cada instante de nuestra vida convivimos con la creatividad del pasado. Es algo que nos rodea y envuelve por completo todo lo que hacemos, bien sea adoptando la forma de un jardín o parque bien cuidado, la arquitectura del edificio en el que vivimos o trabajamos, la ropa que llevamos, la comida que cocinamos, los muebles que usamos, las expectativas sociales o económicas que albergamos, o el idioma que hablamos. La mayor parte del tiempo no lo percibimos, sencillamente está ahí y es así. Pero también podemos centrar nuestra atención en este aspecto y es entonces cuando se desata todo un torrente de preguntas. Cuando nos preguntamos ¿Qué efecto tiene ese espacio en nosotros y por qué? ¿Por qué uso precisamente esta palabra para describir algo que siento? ¿Por qué elijo este cuadro para colgarlo en mi pared? ¿Por qué ciertos actos son aceptados en una cultura e inadmisibles en otra? Estas preguntas son ya creativas de por sí. Nos hacen adentrarnos en nuevos territorios. La creatividad ha estado siempre presente a lo largo de la historia de la humanidad y ha tenido una influencia determinante en el modo en que vivimos. Lo que cambia con el tiempo es en realidad el modo en que percibimos esta capacidad creativa y cómo la ejecutamos conscientemente. El intenso debate que existe en la actualidad sobre el valor de la creatividad

**LA CREATIVIDAD HA ESTADO SIEMPRE PRESENTE A LO LARGO DE LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD Y HA TENIDO UNA INFLUENCIA DETERMINANTE EN EL MODO EN QUE VIVIMOS. LO QUE CAMBIA CON EL TIEMPO ES EN REALIDAD EL MODO EN QUE PERCIBIMOS ESTA CAPACIDAD CREATIVA Y CÓMO LA EJECUTAMOS CONSCIENTEMENTE**

y la innovación, así como su relación con nuestra vida emocional, no es un fenómeno nuevo. Pero sí diferente. El uso del fuego, el desarrollo de habilidades lingüísticas para comunicarnos, la creación de la primera rueda o el primer cuenco de barro, el descubrimiento de la metalurgia, la construcción de viviendas que llevó a la proliferación de comunidades cada vez más amplias, la capacidad de coordinar esfuerzos y aspiraciones sociales: todo esto ha tenido una profunda influencia en la evolución humana. Debemos ser humildes a la hora de comparar los inventos e innovaciones de hoy en día con los descubrimientos del pasado. Es muy fácil caer en la arrogancia al comparar nuestro estado tecnológico actual con los logros de nuestros antepasados. Desde que se inventaron las agujas de punto hasta que se fabricaron los iPads, la creatividad ha sido siempre sinónimo de un sentido de identidad propio en continua evolución. «[...] El ritmo de la innovación nunca ha sido tan frenético; esta aceleración llena nuestras vidas de modas nuevas, productos electrónicos nuevos, coches nuevos, música nueva, arquitectura nueva [...]. E incluso ahora, una nueva hornada de artistas contemplan *La Mona Lisa* con la intención de convertirla en algo fresco y tremendamente creativo. La cadena humana de la invención permanece intacta y, en este mundo nuestro extraordinariamente conectado, nuestro particular talento creador se adelanta a nosotros mismos»<sup>2</sup> (H. Pringle, 2013). En esta época de frenéticas novedades, también necesitamos un ancla para evitar que esta carrera termine agotándonos y la cadena intacta pueda acabar por romperse. Para orientarnos necesitamos más que nunca recurrir al sano pensamiento de que esto lo creó

**«CADA VEZ ES MÁS NECESARIO QUE SEAMOS CAPACES DE PROCESAR MENSAJES CONTRADICTORIOS, JUZGAR EN AUSENCIA DE NORMAS, SOBRELLEVAR LA AMBIGÜEDAD Y ENCONTRAR SOLUCIONES CREATIVAS A LOS PROBLEMAS A LOS QUE NOS ENFRENTAMOS EN NUESTRA VIDA COTIDIANA» (EISNER, 2002)**

alguien en algún lugar y de algún modo, y que aquello que crearon queda, por así decirlo, atrapado en el tiempo y en la materia. De ese modo, seremos capaces de crear esa conexión entre el pasado y el presente que tanto necesitamos. «[...] Cada vez es más necesario que seamos capaces de procesar mensajes contradictorios, juzgar en ausencia de normas, sobrellevar la ambigüedad y encontrar soluciones creativas a los problemas a los que nos enfrentamos en nuestra vida cotidiana»<sup>3</sup> (Eisner, 2002).

Por lo general, podemos responder a la pregunta de cómo se ha creado algo, al menos si nos centramos en las creaciones surgidas a partir del Renacimiento, una época en la que el arte se convierte en un acto consciente y comienza a prestarse más atención a los méritos innovadores de cada persona. Quienes

en aquella época se embarcaron en una trayectoria creativa consiguieron la fama gracias a sus obras, contradiciendo así el autoritario y severo edicto de San Agustín *Creatura non potest creare* (la criatura no puede crear). En el extremo completamente opuesto, en la Florencia del siglo XV, Alberti comparaba la obra del pintor con la de «otro Dios»<sup>4</sup> (*De la pintura*, 1435). Entonces comenzó una batalla

para el alma humana y, en muchos aspectos, el campo de batalla hoy en día sigue siendo el mismo que entonces. Este fue el punto de partida de los inicios de la Edad Moderna europea de la que somos herederos. Hablamos de *tecnología disruptiva* al contemplar los numerosos cambios que ha sufrido nuestra vida en los últimos años. Sin embargo, más a largo plazo, las auténticas tecnologías disruptivas son las artes, ya que consiguen que veamos y vivamos el mundo y el género humano de forma diferente. Nuestros modos de percepción fluctúan

**HABLAMOS DE «TECNOLOGÍA DISRUPTIVA» AL CONTEMPLAR LOS NUMEROSOS CAMBIOS QUE HA SUFRIDO NUESTRA VIDA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS. SIN EMBARGO, MÁS A LARGO PLAZO, LAS AUTÉNTICAS TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS SON LAS ARTES**

influenciados por nuestra época, nuestro entorno cultural y natural en constante cambio, y nuestro sentido de identidad.

Los ciudadanos de la Antigua Grecia sabían perfectamente que gracias al concepto teatral de la *catarsis*, mediante el cual nos sumergimos en el arte del teatro y en el trágico destino de designio divino de los personajes mitológicos, podemos encontrar nuevos caminos y fortalezas interiores para enfrentarnos a los desafíos que nos depara nuestra propia biografía. Rendían homenaje a la creatividad a través de sus exuberantes himnos poéticos a Palas Atenea, diosa que combinaba las habilidades manuales necesarias para la artesanía con las habilidades mentales que favorecen la claridad de pensamiento. La creatividad humana es en realidad un entramado de actividades, relaciones y cambios interiores. Serpen-

tea, fluye, vuelve sobre sus pasos, se contradice, necesita alimento y concentración, aparece de la nada y se entreteje en el telar de nuestras vidas. Al ser creativos, somos capaces de construir nuestro propio laberinto y, como si siguiéramos el

**LA CREATIVIDAD HUMANA ES EN REALIDAD UN ENTRAMADO DE ACTIVIDADES, RELACIONES Y CAMBIOS INTERIORES**

hilo de Ariadna, podemos descubrir una forma innovadora de salir de él para llegar hasta lugares ignotos. *La Odisea* es la historia sobre creatividad más influyente que existe, a pesar de tener ya cerca de tres mil años de antigüedad. No solo relata el viaje interior y exterior de su sagaz héroe epónimo en su periplo de regreso a casa, que se prolonga durante varias décadas, sino que también contiene imágenes reveladoras sobre cómo creamos nuestro propio mundo. Penélope, en su decidido empeño por rechazar a los pretendientes que daban por muerto a su marido tras veinte años de ausencia, promete que elegirá a uno de ellos cuando termine la labor que estaba tejiendo. Sin embargo, deshacía por la noche lo que tejía por el día. Este deshacer es un acto tan creativo como la propia actividad de tejer, ya que la creatividad no es solo creación, sino también destrucción. Al tratar de aprehender ese camino, se nos escapa entre los dedos como fina arena.

Se trata de un proceso donde entran en juego los hilos de nuestro pensamiento, la trama de la estructura, la elección del color y de la tonalidad, el dinamismo del movimiento y la liberación del espíritu. Si confiamos en una simplificación puramente analítica, corremos el riesgo de destruir precisamente lo que pretendemos que florezca. Esta es la dicotomía a la que nos enfrentamos al abordar la creatividad. Instintivamente, preferimos los puntos fijos que podemos valorar y medir, ya que nos invitan a sentir que comprendemos y controlamos nuestro entorno. Sin embargo, también tenemos que enfrentarnos a nuestra naturaleza etérea y en constante evolución.

«Un lápiz cumple un objetivo, el objetivo de todo argumento es la razón. Los comentarios, al igual que alguien que pretende que le prestes cinco libras, tienden siempre hacia un objetivo [...] Multitud de cosas apuntan hacia un objetivo, especialmente las armas. Pero, ¿cuál es el objetivo de la vida? ¿Y el del amor? ¿Hasta qué punto, si objetivizamos, tiene algún objetivo un ramo de violetas? No existe tal objetivo. La vida y el amor son vida y amor... y un ramo de violetas no es más que un ramo de violetas. Sacar a relucir la idea de un objetivo lo estropea todo. Vive y deja vivir, ama y deja amar, florece y palidece, pero sigue el curso natural, que avanza sin cesar y sin objetivo [...] La vida no es cuestión de objetivos, sino de flujos»<sup>5</sup>

(D.H. Lawrence, 1929).

Todos los artistas especulan sobre el origen de su arte, aunque algunos se reservan dichos pensamientos para sí mismos. Otros se muestran más abiertos. Paul Klee se hizo célebre por «sacar a una línea a pasear»<sup>6</sup> (Paul Klee, 1920) y declaró que «el arte es como una metáfora de la Creación» (ibíd.). Mantenía que si el punto es el centro, la línea sería el primer acto dinámico y creativo. En esta *confesión creativa*, también afirmó que «el arte no reproduce lo visible, sino que da visibilidad» (ibíd.). Es como el fuego: «Un cierto fuego, un impulso creador, se prende, se transmite a través de la mano, salta

hasta el lienzo y como una chispa regresa al lugar de origen para cerrar el círculo: retorna al interior del ojo (regresa al origen del movimiento, la voluntad, la idea)». Las obras de arte «te ayudan a [...] sentirte Dios» (ibíd.). También percibió con claridad que «el movimiento es la base de todo devenir [...] Por consiguiente, espacio libre: tiempo.

Carácter: movimiento» (ibíd.). No hay creatividad sin movimiento. Y el modo en que nos movemos externa e internamente está íntimamente

## **NO HAY CREATIVIDAD SIN MOVIMIENTO**

relacionado. Los artefactos artísticos que producimos son el resultado de la *téchne*, es decir, de nuestro arte o habilidad, pero nos guiamos consciente o inconscientemente por lo que sucede en nuestro interior. El movimiento es la fuente de toda creación. Klee asocia la creación física con el flujo de emociones que todos llevamos dentro. En su opinión, las líneas tienen un contexto social, puesto que muestran nuestros encuentros, ya sean convergentes o divergentes, y por lo tanto, cuentan con una entidad emocional propia. Y precisamente el objetivo que nos planteamos con esta publicación es el de enfrentarnos al desafío de dilucidar esta asociación. Hemos tomado el arte como punto de partida y hemos seguido la corriente de las emociones hasta el manantial de la creatividad.

Las preguntas sobre aquellos actos creativos que datan de antes del Renacimiento, tales como por qué se construyeron las pirámides o se erigió Stonehenge, nos llevan a esbozar conjeturas y teorías enfrentadas, pero nunca a conseguir una respuesta definitiva. Sin embargo, las meras preguntas nos brindan la posibilidad de desarrollar nuestra creatividad de pensamiento. La pregunta por qué siempre nos transporta a nuevos territorios y nos ayuda a despertar la creatividad latente que llevamos dentro. Entonces descubrimos el aspecto dual del arte: lo que resultaba familiar, también puede resultar extraño. El arte habita en un contexto, pero también puede elevar ese contexto y convertirlo en algo nuevo y lleno de retos. «Ciertos aspectos se encuentran en

movimiento, precisamente, porque nos vuelven a enfrentar con mayor claridad a un aspecto de nosotros mismos que parecíamos haber olvidado o incluso traicionado»<sup>7</sup> (J. Armstrong, 2000). La creatividad puede ser un viaje hacia lo desconocido, pero también hacia el mundo del recuerdo y del olvido. En una época tremendamente dramática y ominosa, T. S. Eliot sintetizó con gran concisión este proceso, mediante una corriente unificadora entre pasado, presente y futuro:

«No cesaremos en la exploración  
y el fin de todas nuestras búsquedas  
será llegar a donde comenzamos,  
conocer el lugar por primera vez».<sup>8</sup>  
(T. S. Eliot. «Little Gidding», 1942)

Entonces, ¿la creatividad nos hace mejores personas? La Segunda Guerra Mundial destacó con toda su crudeza esta cuestión con el concepto de «banalidad del mal»<sup>9</sup> (Ahrendt, 1963). En las novelas de Hércules Poirot, de Agatha Christie, el héroe epónimo debe enfrentarse a tropelías de lo más creativas para cuya resolución se requiere una gran dosis de imaginación y creatividad. Por lo que se refiere a la vida real, la creatividad derrochada en actos de evasión fiscal, robo de bancos y delitos de naturaleza mucho más perversa, llegando incluso al genocidio, han formado parte de nuestro tejido social, a pesar de nuestros constantes esfuerzos por contener su maligna influencia. ¿En qué se diferencian estos actos creativos de los que pretendemos alabar y desarrollar aquí? Esta dimensión añadida, capaz de distinguir un tipo de creatividad de otra, no se desprende de datos estadísticos ni de los estudios académicos existentes; radica en la práctica y en la capacidad de desarrollar nuestra generosidad de espíritu, tal como ha demostrado Mandela recientemente. Al practicar alguna disciplina artística, también creamos la oportunidad de abrirnos a nosotros mismos, pero el hecho de si aprovechamos o no esa oportunidad es ya otra cuestión. En cualquier caso, podemos reconocer el aspecto multidimensional

de nuestra psique, y gracias a este conocimiento, comprender mejor el valor de la colaboración y de la dignidad humana. El obispo Tutu resumió lo que significaba el concepto de *ubuntu* para Mandela. Se trata de un principio que guiaba su vida política: «Tiene que ver con la generosidad, la compasión, la hospitalidad, la vulnerabilidad, la apertura y disponibilidad hacia los demás y el saber que estamos atados a ellos en la madeja de la vida»<sup>10</sup> (1986).

Existe además una relación fundamental entre el arte y el juego. Nabokov veía el arte como un *juego divino* y afirmaba que el *Homo poeticus* precedió al *Homo sapiens*. Jugando no podemos fracasar. Nuestra imaginación modifica nuestro mundo cotidiano y sus limitaciones habituales se desvanecen. Podemos sentirnos seguros a la hora de explorar nuestras emociones. Podemos imaginarnos que alcanzamos todo nuestro potencial. Nuestro ingenio no se ve empañado por los convencionalismos. Nuestro subconsciente puede sentirse libre y avanzar con un modo productivo propio. En términos bíblicos, «yo estaba junto a Él, como aprendiz; yo era su alegría cotidiana y jugaba en su presencia a todas horas; jugaba en su mundo habitado, compartiendo con los humanos mi alegría»<sup>11</sup> (*Proverbios de Salomón*). Tampoco Platón consideraba que la seriedad y el juego fueran antónimos, sino que los concebía íntimamente relacionados: «El hombre debe dedicar su vida al *juego* [...] sacrificios, cantos, danzas: para ganar el favor de los dioses»<sup>12</sup> (Platón, c. 350 a. de C.).

En 2014 se conmemoran los 100 años del estallido de la Primera Guerra Mundial y sus precursores demostraron tener muy poca generosidad de espíritu. Esta guerra fue consecuencia de las decisiones individuales de los hombres que ostentaban el poder en aquel momento. «Si echamos la vista atrás, descubrimos que la tragedia de Europa y del mundo fue que ninguno de los personajes claves de 1914 eran líderes lo bastante brillantes o creativos como para armarse del valor necesario para enfrentarse a las presiones que harían estallar la guerra»<sup>13</sup> (McMillan, 2013). Este análisis subraya el hecho de que la falta de imaginación propició que la humanidad avanzase sonámbula hacia el desastre,

destacando además que para ser realmente creativo hace falta valor. En 1918 el escritor austriaco Karl Kraus, al observar la devastación de los cuatro años anteriores, acuñó el término «*gegenschöpferisch*», que significa *contracreativo*. Era como si Dios, al observar nuestras travesuras, viera que no eran buenas. Cuando somos creativos, nunca podemos estar seguros del resultado de nuestros actos, por lo que es aquí donde entran en juego nuestros valores éticos. Evidentemente, si pretendemos descubrir pensamientos nuevos, debemos estar dispuestos a correr riesgos. En el fresco de *La Creación* que realizó Miguel Ángel en la Capilla Sixtina, Adán, reclinado ligeramente sobre la Tierra, alza su lánguida mano para recibir la energía divina que desciende desde los cielos. Después, si seguimos la secuencia de frescos del techo, llegamos a un momento en el que nuestra creatividad nos lleva más allá de lo que eran hasta ahora los mandamientos. Nos liberamos. Pero también podemos acabar deshonrados, sometidos y sin redención posible en la borrachera de Noé. Nuestra historia está plagada de casos en los que la creatividad se emplea con fines destructivos. Por más que reconozcamos sus logros, si albergamos la esperanza de un mundo mejor, será necesario que la creatividad se fundamente en otras capacidades más humanas. La creatividad en sí misma requiere una guía interna. La moralidad no ejercía influencia alguna en Odiseo durante sus enrevesadas peripecias para escapar de las difíciles circunstancias en las que se veía envuelto. La supervivencia lo era todo. Sin embargo, como metáfora social, no contribuye a la mejora de nuestra especie. En la *Apología de Sócrates* de Platón, Sócrates nos habla de su *daimonion*, una voz interior que le advertía de sus errores, pero que no le decía qué debía hacer. Hoy lo denominaríamos la voz de la conciencia.

«Una de las enseñanzas inesperadas que nos aporta el arte es la de ayudarnos a sufrir mejor»<sup>14</sup> (de Botton y Armstrong, 2013). También este pensamiento data de la antigüedad. Por ejemplo, en la antigua Epidauró, en Grecia, se llevaba a los enfermos a dormir entre las estatuas de Apolo y Dionisio para que se recuperaran así de sus dolencias. El retablo de *Isenheim*, pintado por Matthias Grünewald a comienzos del siglo XVI, ofrecía un consuelo similar a los enfermos incurables

del hospital de los Antonianos de Colmar, mediante la contemplación de la vida, el sufrimiento y la resurrección de Cristo. Es evidente que estas prácticas obsoletas no pueden tener ya la misma eficacia que tuvieron en su época. No necesitamos las inquietantes pinturas de Cindy Sherman, la novela *La náusea* de Sartre, ni la película *La Strada* de Fellini para ser conscientes de la crueldad, el sufrimiento y el dolor que hay en el mundo. Pero sí nos ayudan, porque los convierten en una experiencia compartida. A través de las galerías de arte, de los libros o del cine, compartimos estas percepciones con los demás. Y lo que estos artistas expresan a través de su arte es la capacidad oculta de crear que tiene su raíz originaria en el juego. En nuestro mundo, lleno de individualismo, el arte nos demuestra que no estamos solos. No somos los únicos que experimentamos el mundo de esta manera, y al comunicar esta percepción del dolor y la tristeza sobrepasamos los límites de nuestras propias fronteras. La melancolía y la resignación del *fado* portugués o de la *chanson* de Jacques Brel, convierten la fatalidad y el sufrimiento en canción, elevándolos así a otro nivel en la escala emocional.

### **EN NUESTRO MUNDO, LLENO DE INDIVIDUALISMO, EL ARTE NOS DEMUESTRA QUE NO ESTAMOS SOLOS**

«Hubo un tiempo en que creíamos que solo los dioses eran capaces de crear mundos o de erradicarlos. Para bien o para mal, en la actualidad el hombre es su propio dios: creador y destructor de mundos. Es posible que no tengamos derecho a poseer tales poderes, que podrían acabar destruyéndonos. Pero ya es demasiado tarde para lamentar la osadía de los encomiables e indómitos seres que cuestionaron por primera vez los límites impuestos a nuestros pensamientos y a nuestros sueños, y que enriquecieron la naturaleza con sus propias creaciones, a los que denominamos hoy, a falta de una palabra mejor, artistas»<sup>15</sup> (Conrad, 2007).

La creatividad no siempre tiene que ver con cosas grandiosas y duraderas. Las pequeñas acciones de la vida cotidiana pueden ser creativas para todos nosotros. El arte puede despertarnos, avivarnos, inspirarnos, estimularnos

**EL ARTE PUEDE  
DESPERTARNOS, AVIVARNOS,  
INSPIRARNOS, ESTIMULARNOS  
Y DESAFIARNOS; PUEDE  
EMOCIONARNOS,  
INFUNDIRNOS PENSAMIENTOS  
Y EMPUJARNOS A CREAR  
APRENDIENDO DE LOS DEMÁS**

y desafiarnos; puede emocionarnos, infundirnos pensamientos y empujarnos a crear aprendiendo de los demás. «Las personas que más admiro son las personas sensibles con ganas de crear y descubrir, aquéllas que no ven la vida en términos de poder [...] Crean literatura y arte, realizan investigaciones científicas de forma desinteresada, o puede que sean lo

que denominamos gente corriente, creativa en su vida cotidiana, que educa a sus hijos decentemente o que ayuda a sus vecinos»<sup>16</sup> (E. M. Forster, 1951). Tal vez la conclusión principal y la más optimista que debemos extraer de todas nuestras historias es que la «buena vecindad», en todas sus manifestaciones, es la más importante de las artes creativas. Así, si dejamos que nos enseñen a mirar, escuchar y sentir, las distintas disciplinas artísticas pueden ayudarnos a descubrir esa cualidad en nosotros mismos.

«Lo que debemos hacer es abandonar la idea de las fuentes últimas del conocimiento y admitir que todo conocimiento es humano; que está mezclado con nuestros errores, nuestros prejuicios, nuestros sueños y nuestras esperanzas; que todo lo que podemos hacer es buscar a tientas la verdad, aunque esté más allá de nuestro alcance»<sup>17</sup> (Popper, 2002). El arte nos infunde el sentimiento de tener una meta, algo que todos necesitamos en la vida, especialmente en estos tiempos, y nos sugiere sutilmente cuál puede ser. Además, nos ayuda a comprender que en la pluralidad de paisajes multiculturales de nuestra conciencia, nuestras metas no siempre coinciden. Pero al menos no

estamos solos en el viaje, porque el arte nos ayuda a compartir y, con suerte, a comprender mejor nuestras emociones y nuestra propia naturaleza, así como a comprender mejor a los demás. Sin embargo, debemos abordar el tema de la creatividad con cierta humildad. La creatividad es un don versátil y si tratamos de capturarlo, ya sea mediante el mito o mediante la neurociencia, sigue escapando a nuestro alcance. Y es precisamente ahí donde reside su deleite.

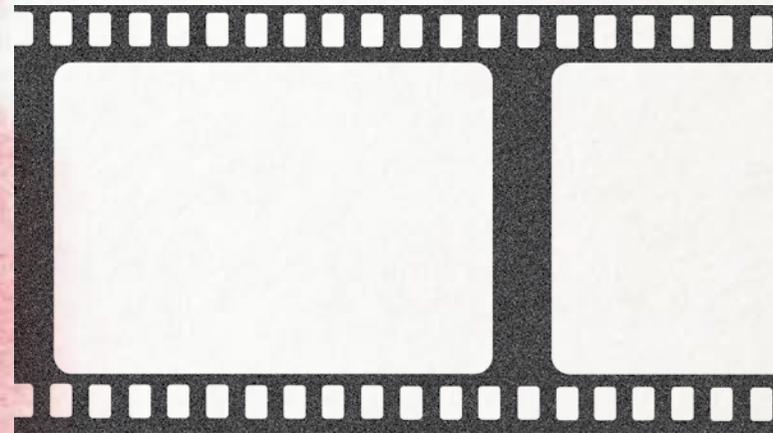
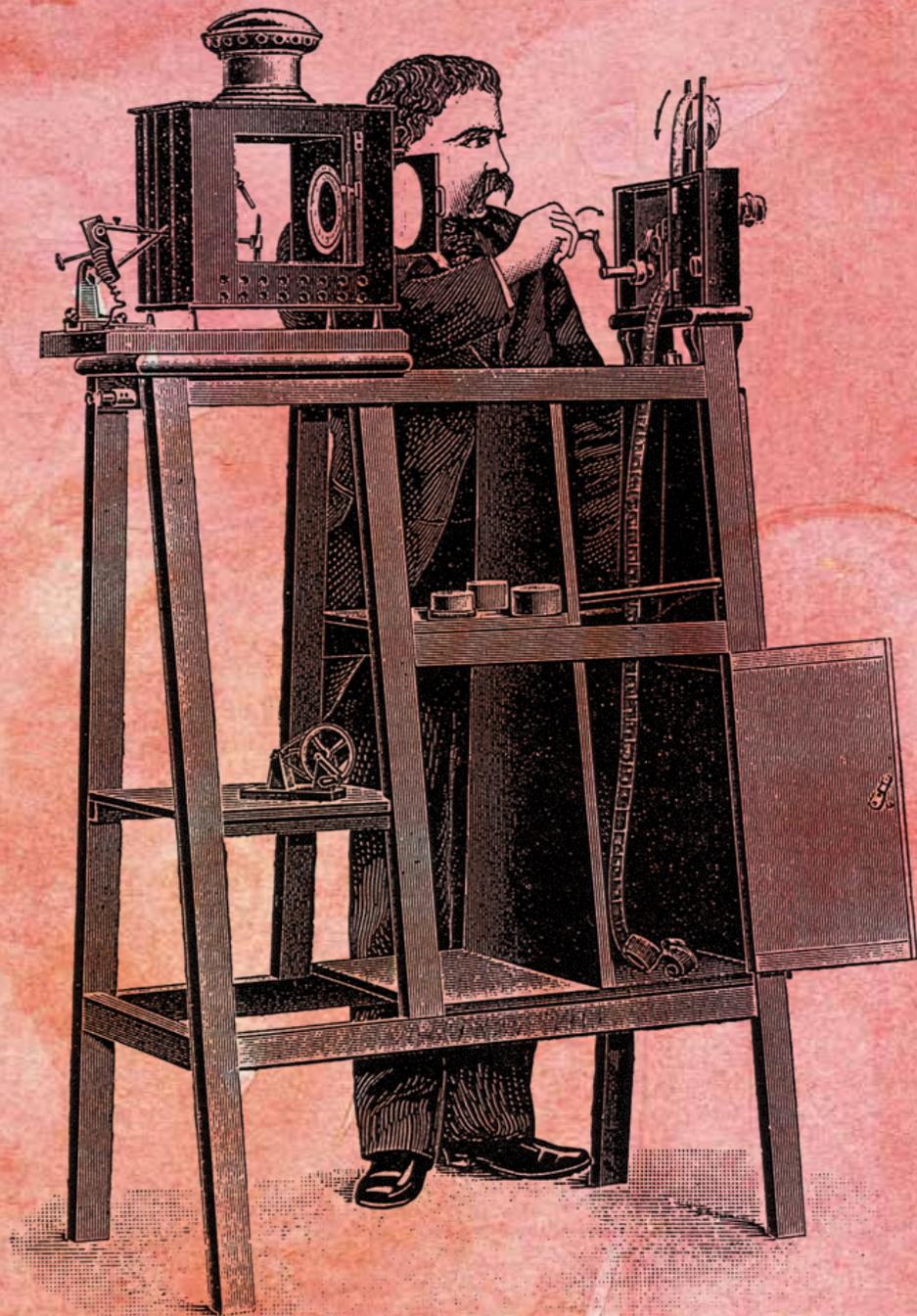
Esta es nuestra segunda publicación sobre este tema y, con ella, tenemos el objetivo de profundizar en lo que ya publicamos en ¡Buenos días creatividad! Esperamos que el nuevo Centro Botín de Santander, gracias a su soberbio diseño y ubicación, ejemplifique nuestro enfoque y acerque el esfuerzo creativo a la vida de las personas, de modo que puedan descubrir la fuente de su propia creatividad, sea cual sea la forma que prefieran o que les resulte más apropiada. En esta ocasión, hemos abordado las seis áreas artísticas en las que el Centro va a comenzar a trabajar como materias separadas para explorarlas en mayor profundidad, pero sin perder de vista su capacidad para nutrirse e inspirarse mutuamente a la hora de generar nuevas formas y actividades. La tarea está en marcha y el espíritu creativo que nos hace avanzar es el que podemos encontrar en cada uno de nosotros, independientemente de las circunstancias. El edificio y las publicaciones, con su perspectiva internacional, están ahí para prestar toda la ayuda que puedan.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Concierto con Jonny Clegg. «Asimbonanga», 1999. [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=BGS7SpI7obY](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=BGS7SpI7obY). Duración: 4:00 min.
- <sup>2</sup> Pringle, H. «The Origins of Creativity». *Scientific American*. Marzo de 2013, p. 29.
- <sup>3</sup> Eisner, Eliot. Discurso en la Universidad de Stanford, 2002.
- <sup>4</sup> Alberti, Leon Battista. *On Painting* (traducción de John R. Spencer). New Haven: Yale University Press, 1970, pp. 1435-36.
- <sup>5</sup> D. H. Lawrence. *Late Essays and Articles*. «Do Women Change». 1929. *Cambridge Edition of Works of D. H. Lawrence*. (Ed. J. T. Boulton), 2004. Vol. 2, p. 154.
- <sup>6</sup> Paul Klee. *Creative Confessions and other Writings*. 1920. Londres: Tate Publishing, 2013, pp. 7-14.
- <sup>7</sup> Armstrong, J. *The Intimate Philosophy of Art*. Londres: Penguin, 2000, p. 181.
- <sup>8</sup> T. S. Elliot. «Little Gidding». *Collected Poems*. Londres: Faber and Faber, 1965, p. 222. (Traducción al castellano extraída de: <http://lardelasencrucijadas.blogspot.com.es/2010/03/de-cuatro-cuartetosde-little.html>).
- <sup>9</sup> Hannah Arendt. *A Report on the Banality of Evil*. 1963.
- <sup>10</sup> Samson, A. *Mandela: The Authorized Biography*. Londres: HarperCollins Publishers, 1999, p. 10.
- <sup>11</sup> *Proverbios 8:31-32*. (Traducción al castellano extraída de: <http://roble.pntic.mec.es/jperis/oracion/O2PROVERBIOS.htm>).
- <sup>12</sup> Platón. *Leyes*, p. 803. Cita de Melchet, C. y Proffitt, A. en: «Playing in the Presence of God; wonder, wisdom and education». *International Journal of Spirituality*. Vol. 3. Nº 1, 1998.
- <sup>13</sup> MacMillan, M. *The War that Ended Peace: The Road to 1914*. Random House, 2013, p. XX11.
- <sup>14</sup> Botton, d. A. y Armstrong, J. *Art as Therapy*. Londres: Phaidon Press, 2013, p. 26.
- <sup>15</sup> Conrad, P. *Creation: Artists, Gods and Origins*. Nueva York: Thames and Hudson, 2007, p. 584.
- <sup>16</sup> E. M. Forster. *Two Cheers for Democracy*. P. 79. Citado en: Smith, J. *The Learning Game*. Londres: Little, Brown and Company, 2000, p. 246.
- <sup>17</sup> Karl Popper. *Conjecture and Refutations*. Nueva York: Routledge, 2002, p. 39. Citado en: Lehrer, J. *Proust was a Neuroscientist*. Edimburgo: Cannongate Books, 2012, p. 197. (Traducción al castellano extraída de: *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991, p. 54).

**Christopher Clouder** fue de 2009 a 2013 director de la *Plataforma para la Innovación en Educación* de la Fundación Botín. De 1989 a 2012, fue fundador y CEO del European Council for Steiner Waldorf Education, que agrupa más de 680 centros Steiner en 27 países. Comenzó su carrera como docente, trabajando con niños con necesidades educativas especiales en un colegio Steiner. Continuó su labor como profesor en un instituto en los Países Bajos durante cinco años y, posteriormente, en dos colegios Steiner de enseñanza secundaria del Reino Unido durante 18 años. Actualmente trabaja por cuenta propia como conferenciante, escritor y consultor.

Ha impartido multitud de cursos, ha escrito y compilado distintos libros y una gran cantidad de artículos y ha participado como ponente en conferencias internacionales, no solo sobre educación Steiner, sino también sobre otras materias educativas y culturales. En 1997 cofundó la Alliance for Childhood, una red global que defiende los derechos de los pequeños para vivir su infancia de una forma plena y sana. Christopher es miembro de la Royal Society of Arts y de Mind and Life Europe, y forma parte del grupo directivo del Learning For Wellbeing Consortium, con sede en Bruselas. Ha realizado presentaciones en el Parlamento Europeo y en el de Westminster y ha sido una pieza clave en la obtención de financiación pública para apoyar la educación Steiner en Inglaterra. Ha trabajado estrechamente con los legisladores en materia de educación del Reino Unido y Europa, ha compartido plataformas con multitud de académicos, ha trabajado como consultor escolar y se le considera un referente en educación Steiner, en educación creativa y en innovación educativa. Recibe gran cantidad de invitaciones para impartir conferencias a nivel internacional y siente un profundo interés por la investigación de la evolución cultural, las diferentes culturas y sus expresiones artísticas. Considera que su trabajo pedagógico sirve para construir puentes entre diferentes culturas educativas, ya sean políticos, culturales o académicos, además de crear un sentido de solidaridad, renovación y entendimiento en beneficio de los niños de todo el mundo. Recientemente ha sido nombrado director pedagógico en el nuevo Liceo dei Colli, en Florencia. <http://www.liceodeicolli.it/en/>



# CINE

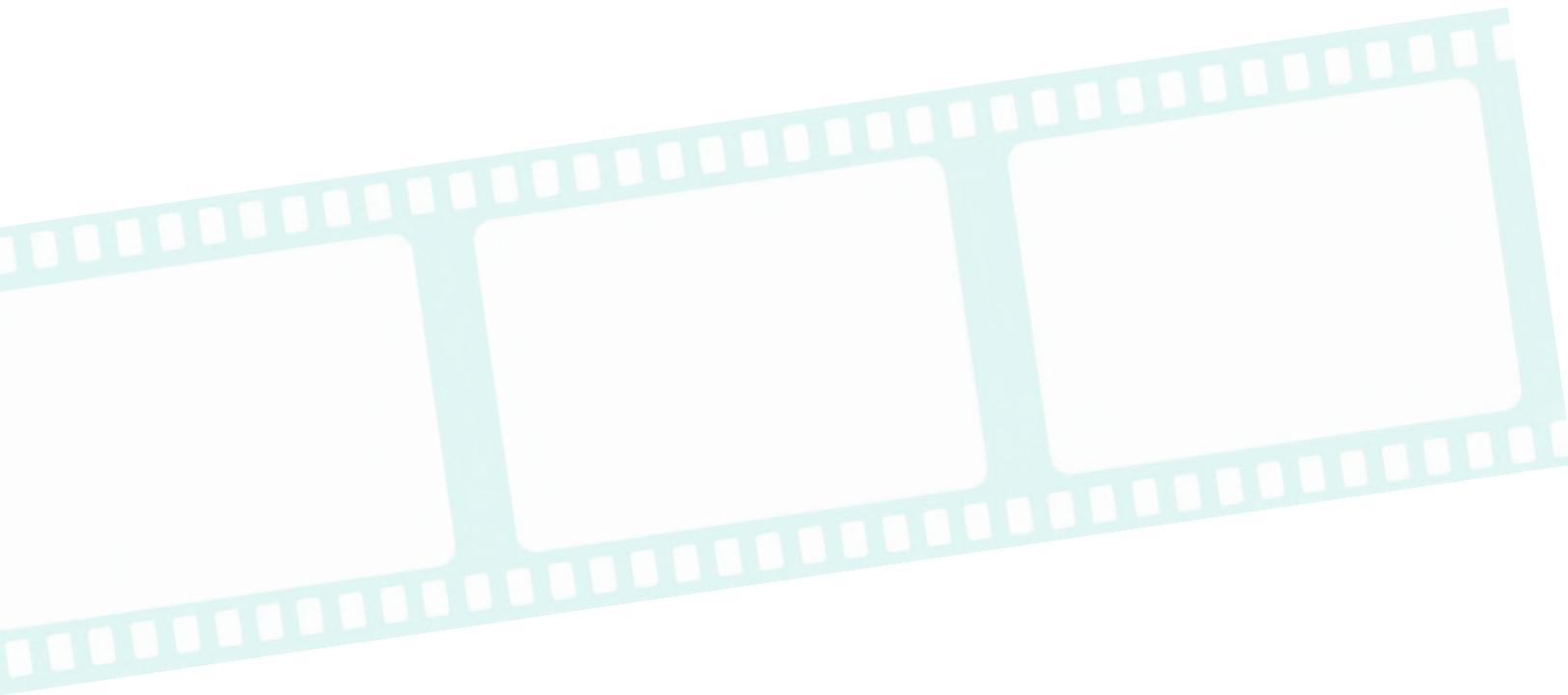
Antonio Santos



## **Sinopsis**

*El cine es un arte de síntesis, la suma de todas las artes. Es el espacio natural de la imaginación y de la fantasía, elementos claves de la creatividad.*

*Contemplar imágenes mejora la atención, aviva el pensamiento, estimula el recuerdo, fomenta interconexiones y potencia la imaginación y la capacidad inventiva. El cine es un eficaz instrumento de educación de la mirada, cimiento para formar sociedades interculturales que exigen ciudadanos críticos, receptivos, libres y activos.*



«Creo que uno debería intentar hacer aquello que sabe hacer y, algo aún más importante, debería aprender a reconocer a tiempo qué es lo que sabe hacer».

Federico Fellini

### ABRE LOS OJOS: CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN CRÍTICA DE LA MIRADA

Con el cine se inaugura una nueva época en la historia del arte y de la cultura, marcada por el apogeo de los llamados *medios audiovisuales*. El cine es cronológicamente el primero y, aún hoy, continúa siendo el más prestigioso de todos ellos. Es también un valioso instrumento didáctico y un óptimo vehículo transmisor de cultura que se desarrolla en sintonía con nuestra era audiovisual.

Arte de síntesis, la suma de todas ellas, el *séptimo arte* hace posible el viejo sueño wagneriano de conseguir un arte total: el arte de nuestro tiempo. Como dispositivo de representación, el cine ofrece una realidad figurada, una segunda realidad, que puede ser reflejo fiel de la nuestra, pero que también puede ser completamente inverosímil e imaginaria. Y es, por añadidura, un eficaz instrumento de educación social; un poderoso mecanismo para formar sociedades interculturales, que exigen ciudadanos críticos, receptivos y activos. Un medio óptimo para cultivar la educación emocional, para educar la mirada y para abrir mundos posibles y mundos imaginarios. Un instrumento idóneo que, bien utilizado, contribuye a potenciar y fortalecer la imaginación y la creatividad de los espectadores.

La *educación crítica de la mirada*, tal como la entendemos, supone liberar al espectador; hacer de él un intérprete más activo, crítico y perspicaz de la realidad que le rodea. Un proceso de educación interdisciplinaria, una vía de conocimiento que persigue formar alumnos inquisitivos y perspicaces: no como meros lectores o consumidores de imágenes cada vez más abundantes, sino de hacerlos capaces de transformarse en auténticos gestores y

productores de conocimiento a través de un ejercicio regular de diálogo con las imágenes y con su entorno. Un ejercicio de lectura, en suma, que se apoya en el texto escrito y en el audiovisual. En lo que se ve y en lo que se oye; en lo que se lee y en lo que se mira. Y que aspira a que nuestros alumnos superen la mera y pasiva condición de espectadores para convertirse en lectores activos: en protagonistas e intérpretes de su proceso de aprendizaje.

**PARA SACAR PARTIDO DE ESTE RECURSO, SIN EMBARGO, NO BASTA CON ACUDIR A LAS SALAS OSCURAS DE MANERA AZAROSA O INDISCRIMINADA: LAS MIRADAS PRECISAN SER EDUCADAS**

De acuerdo con Erwin Schrödinger: «El pensamiento creativo consiste, no tanto en ver lo que aún nadie ha visto como en pensar lo que nadie ha pensado sobre lo que todos ven».<sup>1</sup> El desarrollo de la creatividad está relacionado con la capacidad de ver, analizar, interpretar y reutilizar; esto es, de transformar o aplicar de manera original lo que se ha visto. En este sentido, la creatividad guarda conexión directa con la *educación crítica de la mirada*. Uno de los instrumentos idóneos para llevar a cabo dicha estrategia educativa es, precisamente, el cine, junto con otros recursos audiovisuales.

Se ha definido la creatividad como la capacidad de plantearse y resolver problemas nuevos, y la capacidad de resolución novedosa, original, e innovadora de los problemas ya existentes.<sup>2</sup> La creatividad es la facultad de crear algo, en general. Del mismo modo, el ser creativo se refiere al acto de crear, a las personas dotadas de creatividad, y también a las cosas que la estimulan.

**«EL PENSAMIENTO CREATIVO CONSISTE, NO TANTO EN VER LO QUE AÚN NADIE HA VISTO COMO EN PENSAR LO QUE NADIE HA PENSADO SOBRE LO QUE TODOS VEN»  
(ERWIN SCHRÖDINGER)**

40

La creatividad es asimismo imprescindible para el análisis de la información y para extraer adecuadas conclusiones de la misma. También, por añadidura, es una competencia que deben cultivar los espectadores para extraer la infor-

mación necesaria de las películas y saber aprovecharla de manera útil y creativa.

### **LA CREATIVIDAD ES [...] IMPRESCINDIBLE PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y PARA EXTRAER ADECUADAS CONCLUSIONES DE LA MISMA**

desentrañar, solucionar y resolver problemas, lo que exige un uso creativo del mismo y de su aplicación práctica. La creatividad tiene un componente socio-cultural intrínseco que debe ser desarrollado, cultivado y potenciado

desde la escuela y a lo largo de toda la vida. También en este terreno, el cine se descubre como un poderoso y eficaz aliado.

La *sociedad del conocimiento* está abocada a ser, finalmente, una *sociedad de la creatividad*, puesto que el conocimiento persigue

### **LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO ESTÁ ABOCADA A SER, FINALMENTE, UNA SOCIEDAD DE LA CREATIVIDAD...**

según argumenta Anne Bamford.<sup>3</sup> Del mismo modo, y centrándonos en el terreno específicamente cinematográfico, debemos distinguir la *enseñanza del cine* como materia más o menos regulada de la *educación a través del cine*, utilizando éste como un vehículo privilegiado para acompañar o complementar un número copioso de asignaturas y especialidades. Para estimular y enriquecer nuestro pensamiento creativo.

### **LA TORMENTA (DE IDEAS) PERFECTA**

El cine ha influido poderosamente en los hábitos, forma de comportamiento

y modos de vida de espectadores de todo el mundo. Ha contribuido, seguramente más que ningún otro medio en la historia de la humanidad, a generar un imaginario colectivo. Ha modelado y condicionado profundamente nues-

tra concepción de la vida, del mundo, de la realidad. Ha ensanchado nuestros horizontes, tanto los de la realidad como los imaginarios. Nos ha seducido y condicionado; nos ha educado e informado, y no pocas veces también nos ha engañado y manipulado. Ha desempeñado, y aún lo hace,

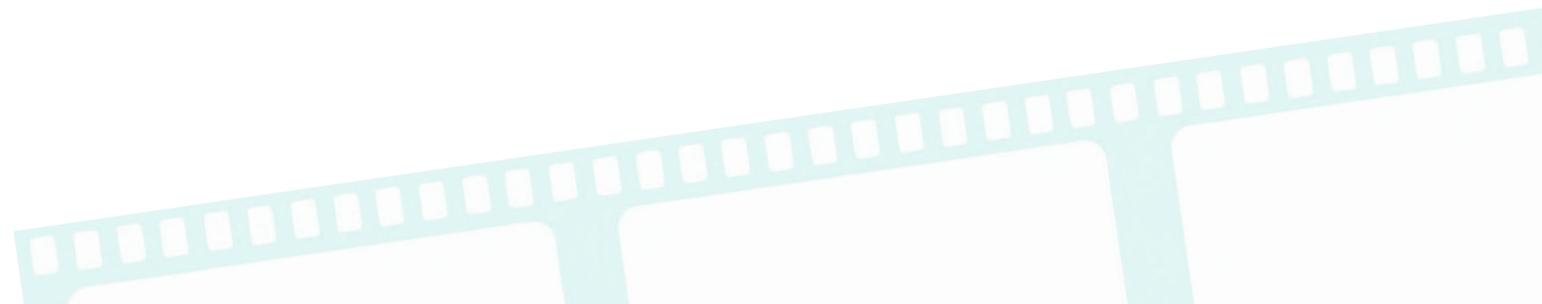
### **[EL CINE] HA CONTRIBUIDO, SEGURAMENTE MÁS QUE NINGÚN OTRO MEDIO EN LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD, A GENERAR UN IMAGINARIO COLECTIVO**

un papel muy importante en la formación del público joven: determina formas de actuación, hábitos y conductas; origina nuevos héroes, modelos y arquetipos. Ha generado el mayor dispositivo de cultura popular, al menos hasta la expansión televisiva y la llegada de Internet. Es evidente que también ha sido un poderoso motor para el desarrollo de las artes y para vigorizar el talento creativo, tanto de artistas y cineastas como de los espectadores habituales y del público en general.

### **CINE Y TELEVISIÓN SE HAN CONVERTIDO, DESDE HACE YA MUCHAS DÉCADAS, EN PODEROSOS AGENTES DE CULTURA, EN PATRONES DE COMPORTAMIENTO Y MODAS**

Cine y televisión se han convertido, desde hace ya muchas décadas, en poderosos agentes de cultura, en patrones de comportamiento y modas y en complemento de la educación que los estudiantes reciben en las escuelas, institutos y universidades.

Con poco más de un siglo de historia se erige en receptor y heredero de las ancestrales formas de narración y de comunicación: desde la transmisión oral



hasta la cultura escrita y de su evolución a lo largo de la historia. El cine es el medio óptimo que, en nuestros días, permite la conservación y la metamorfosis de los grandes relatos.

Más aún, se descubre como el espacio de la creatividad más representativo del mundo contemporáneo. No en vano se utiliza para crear y escenificar historias, reales o imaginarias, sobre la pantalla. El cine es, por otra parte, un trabajo en equipo, en el que el resultado final es producto de la fusión de muchas mentes y especialidades creativas.

En sus dominios abundan las escenificaciones del hecho creativo en toda su inagotable variedad. Es un referente inexcusable en la cultura y en el arte de nuestros días. Impregna y alumbraba, de hecho, cualquier actividad. Ha influido profundamente sobre el devenir de las artes, y sin duda ha modificado la relación que el espectador tiene con el hecho artístico en general. Ha alterado, transformado o condicionado nuestra percepción del mundo y, en consecuencia, también nuestra creatividad.

**[EL CINE] HA ALTERADO, TRANSFORMADO O CONDICIONADO NUESTRA PERCEPCIÓN DEL MUNDO Y, EN CONSECUENCIA, TAMBIÉN NUESTRA CREATIVIDAD**

¿Por qué -cabría preguntarse- el cine es una fuente de inspiración tan actual y potente que estimula de tal modo el hecho creativo? Evidentemente, y en primer lugar, porque invita e incita a *mirar*. Porque nuestra relación con el cine se fragua a partir de la *mirada*.

En su misma naturaleza el llamado *séptimo arte* es un arte de síntesis en el que están comprendidas todas las demás artes: la suma de todas ellas. Y, en consecuencia, permite relacionar lo que vemos en la pantalla con otros muchos referentes: cinematográficos, artísticos y culturales. De este modo, el

cine genera un inagotable y continuo diálogo intertextual entre el espectador y numerosos referentes culturales y experiencias personales o artísticas.

Pero además el cine es un arte íntimamente vinculado al sueño; esto es: con esos momentos en los que el inconsciente se aleja de toda convención y se muestra plenamente liberado y rupturista, es decir, plenamente creativo. «El hombre es un genio cuando sueña, audaz y valeroso como todos los genios», aseguraba Akira Kurosawa. El sueño descubre a menudo la genialidad y las contradicciones de la mente humana. Y el cine, modelador del sueño, descubre mejor que ningún otro medio esa naturaleza creativa que todos llevamos agazapada.

Por esto mismo, ningún otro arte se ha aplicado, con la intensidad con que lo ha hecho el cine, a recorrer geografías y espacios imaginarios. El cine es el espacio natural de la imaginación y la fantasía, elementos clave en cualquier discusión relacionada con la creatividad.

**[...] NINGÚN OTRO ARTE SE HA APLICADO, CON LA INTENSIDAD CON QUE LO HA HECHO EL CINE, A RECORRER GEOGRAFÍAS Y ESPACIOS IMAGINARIOS**

Descendiendo al terreno de lo real, el cine reconstruye la vida en toda su variedad y complejidad. No hay empresa humana que no haya tenido algún referente explícito en la pantalla. Ningún otro medio ilustra mejor los problemas y las situaciones propias de la compleja realidad en la que vivimos. Pero al mismo tiempo escenifica el pasado y el conjunto de nuestra experiencia histórica: desde la más reciente hasta la más remota, en los albores de la humanidad. De este modo permite confrontar nuestro propio mundo, nuestra realidad, nuestro pensamiento, con el que se proyecta en la pantalla. Ésta se descubre, al fin, como una ventana caleidoscópica abierta al mundo; una ventana infinita que asimismo se transforma en pizarra sobre la que aprendemos

y enseñamos. Un escenario inabarcable que acoge una representación global, holística, integral, de la aventura humana, próxima a la realidad, en la que se contempla en su conjunto y en su contexto toda la variedad y la complejidad de sucesos, actividades y relaciones humanas. Y que asimismo se presenta en forma de espejo sobre el que nos reflejamos, nos exploramos y reconocemos.

De este modo, la construcción cinematográfica se descubre como un poderoso estímulo para pensar e interrogarnos. Para formular preguntas y, en ocasiones, atisbar respuestas. Y lo hace de un modo plástico, visual, extraordinariamente atractivo, seductor. No en vano se ha considerado que muchas de las mentes más creativas de la historia pensaban con imágenes, antes que con ideas.<sup>4</sup>

Por esto mismo, el cine exige mirar de otra forma: la vida, los problemas y situaciones cotidianas, la realidad y la fantasía, y también a nosotros mismos. Permite contemplar estas situaciones bajo nuevas perspectivas, que a menudo nos habían permanecido ocultas o veladas. Demanda reestructurar los problemas, reinterpretarlos desde nuestra experiencia y desde nuestra situación actual.

Diversos experimentos científicos demuestran las conexiones entre el pensamiento mágico, generado por películas y relatos fantásticos adecuados a su edad, y el desarrollo cognitivo y el aumento de la creatividad en los niños de preescolar.<sup>5</sup> Otro estudio prueba los efectos estimulantes de los libros y las películas de ciencia-ficción sobre las habilidades creativas de alumnos de grado medio en diversas escuelas norteamericanas. Es más, el estudio era concluyente a la hora de determinar que las películas resultaban más estimulantes para los alumnos que los relatos

**DIVERSOS EXPERIMENTOS CIENTÍFICOS DEMUESTRAN LAS CONEXIONES ENTRE EL PENSAMIENTO MÁGICO, GENERADO POR PELÍCULAS Y RELATOS FANTÁSTICOS ADECUADOS A SU EDAD, Y EL DESARROLLO COGNITIVO Y EL AUMENTO DE LA CREATIVIDAD EN LOS NIÑOS DE PREESCOLAR (SUBBOSKY, HYSTED, JONES, 2010)**

literarios.<sup>6</sup> También se ha probado la efectividad de las películas en la atención y tratamiento de determinadas enfermedades mentales.

Por citar un ejemplo, la Fundación Alzheimer ha llevado a la práctica un proyecto denominado *Filmoterapia*, destinado a enfermos de alzheimer, basado en la recuperación de reminiscencias de memoria a largo plazo partiendo del conocimiento de películas muy populares.

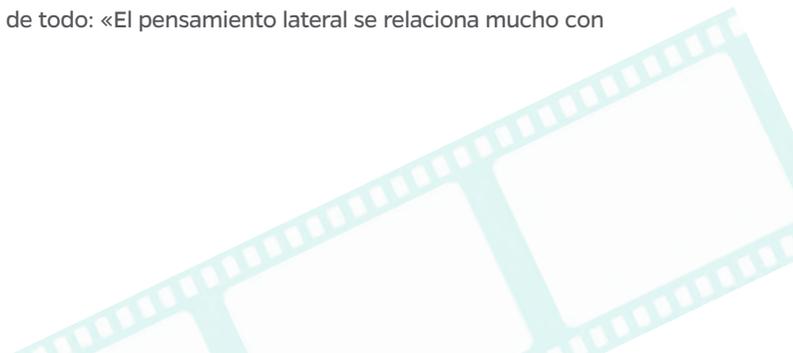
El cine se ha revelado como un medio eficaz y creativo, asimismo, a la hora de formar médicos y personal especializado en la atención psiquiátrica.<sup>7</sup> Es más, las criaturas fantásticas que pueblan los relatos de ciencia-ficción pueden utilizarse para ilustrar conceptos clave en Filosofía, Física y Biología, así como en otras muchas especialidades.<sup>8</sup>

Edward de Bono destaca, de manera singular, la importancia fundamental de desarrollar cualquier trabajo a partir de hipótesis y posibilidades, antes que limitarnos obstinadamente al terreno de las ideas. Después de todo «la posibilidad es muy importante. Y la posibilidad es la clave de la creatividad».<sup>9</sup>

A partir de su método y de los ejercicios que propone, de Bono persigue potenciar y expandir lo que denomina *pensamiento lateral*: un modelo de pensamiento que puede ser empleado como técnica para la resolución de problemas de manera creativa.

El *Oxford English Dictionary* recoge la entrada *Lateral Thinking*. Y lo define de la siguiente manera: «Tratar de resolver problemas por medio de métodos no ortodoxos o aparentemente ilógicos». De acuerdo con de Bono, en estos métodos *aparentemente ilógicos*, la pauta de *provocación* es siempre una necesidad.<sup>10</sup>

El cine bien puede ser incluido entre los métodos no ortodoxos considerados por el autor. Después de todo: «El pensamiento lateral se relaciona mucho con



la percepción. Con él tratamos de proponer distintos puntos de vista. Todos son correctos y pueden coexistir. En este sentido, al igual que la percepción, se relaciona con la exploración. Uno camina alrededor de un edificio y toma fotografías desde distintos ángulos. Todos son igualmente válidos».<sup>11</sup> Consideramos que el cine, con su multiplicidad de argumentos y puntos de vista, puede proporcionar asimismo una eficiente herramienta para aflorar operaciones provocativas y estimular el pensamiento lateral.

### LUZ SILENCIOSA: CÓMO EL CINE ESTIMULA NUESTRA CREATIVIDAD

Contemplar imágenes aviva el pensamiento, estimula el recuerdo, fomenta interconexiones, potencia la imaginación y la capacidad inventiva. El cine, con su capacidad de plantear y representar problemas y situaciones de manera global, se descubre como un medio idóneo para formular toda suerte de especulaciones y de posibilidades. Y dicha capacidad de interrogación se halla en la base misma del trabajo creativo.

Rudyard Kipling reconoció los pilares de su talento creativo:

*«Tengo seis leales servidores  
que me enseñan todo cuanto sé.  
Les llamo Qué y Dónde,  
y Cuándo y Cómo, y Quién y Por qué».*

Heredero directo de la narración decimonónica, el cine exige tanto al autor como al espectador formular las seis preguntas modulares del método Kipling.<sup>12</sup>

Tema: ¿Qué? Propósito: ¿Por qué? Ubicación: ¿Dónde? Secuencia: ¿Cuándo?  
Personas: ¿Quién? Método: ¿Cómo?

Mucho antes, en su *Tratado de la pintura*, Leonardo da Vinci escribió un capítulo titulado *Modo de avivar el ingenio para inventar*, donde asegura que

contemplaba manchas y formas de la pared, como si fueran imágenes proyectadas en una pantalla. Buscaba conexiones o semejanzas entre dichas manchas accidentales o caprichosas y formas que él recordaba de su vida cotidiana. Y esta capacidad de mirar y de establecer interconexiones tiene la virtud de avivarnos el acto creativo, «porque de semejantes confusiones es de donde el ingenio saca nuevas invenciones».<sup>13</sup>

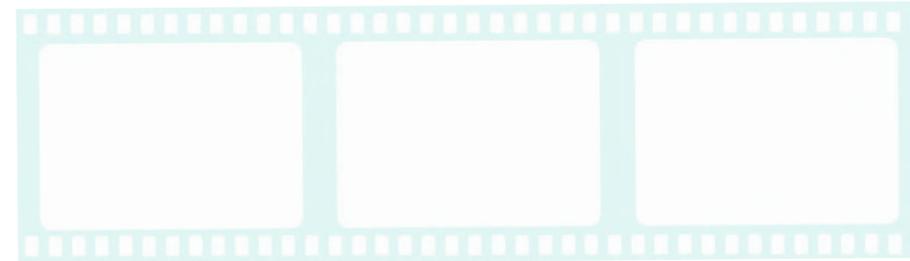
**[...] ESTA CAPACIDAD DE MIRAR Y DE ESTABLECER INTERCONEXIONES TIENE LA VIRTUD DE AVIVARNOS EL ACTO CREATIVO**

Con frecuencia incluso el desorden o la casualidad generan una nueva forma de orden, una creación controlada. Se potencia y desarrolla el denominado pensamiento analógico. Esto es, se establecen conexiones, parentescos y analogías entre lo que se contempla en la pantalla y lo que ese mismo observador encuentra y reconoce en su experiencia real, cotidiana.

El primer paso exige, inevitablemente, observación; el cultivo de la mirada. La mente creativa es capaz de reorganizar el mundo que contempla, de interpretarlo, de transformarlo: de representarlo de manera singular y exclusiva.

**LA MENTE CREATIVA ES CAPAZ DE REORGANIZAR EL MUNDO QUE CONTEMPLA, DE INTERPRETARLO, DE TRANSFORMARLO**

Los estímulos externos son fuente de inspiración para la creatividad. Muchos de ellos se presentan espontáneamente, y son fruto del azar, de la casualidad. Pero otros muchos son buscados intencionadamente: cuando realizamos determinado viaje, acudimos a determinados sitios, vemos determinada exposición, una obra de arte específica, leemos un determinado libro, o un poema luminoso. Y, naturalmente, cuando contemplamos determinadas películas, fuente continua de inspiración.



A muchos de estos estímulos se llega de manera accidental, casual: un cruce en el camino. Pero también es muy frecuente que acudamos expresamente a ellos, buscando unos determinados estímulos y rechazando, en consecuencia, otros muchos.

Matilde Obradors denomina a estos estímulos externos, de naturaleza cinematográfica, buscados de manera premeditada y sometidos a un proceso de selección, *el cine deseado*. Naturalmente estas obras *deseadas*, y buscadas de manera intencionada, no tienen por qué guardar relación específica con la obra que se haga tras enriquecerla con dichos estímulos. Puede dar como resultado una obra completamente distinta. Y, por descontado, esa obra no tiene por qué ser una película: pueden inspirar multitud de vehículos creativos.<sup>14</sup>

No se trata, en suma, de copiar o imitar, sino de estimular, fortalecer, transformar el acto de crear a partir del encuentro, el contacto, el análisis o el disfrute de una determinada obra de arte. Se trata, en definitiva, de provocar o favorecer cruces de imágenes y estímulos; torrentes de ideas que deberán ser seleccionadas, procesadas y articuladas.

Las analogías y las asociaciones de ideas son, en consecuencia, ejercicios y procesos mentales que abonan y enriquecen la creatividad. El cine, con su inabarcable caudal de referentes, préstamos, herencias y adaptaciones diversas, ofrece un extraordinario repositorio de imágenes, escenas y temas que vigorizan el proceso de asociación y relación, a partir de los juegos intertextuales que suscita.

### CUENTA CONMIGO: EJEMPLOS DESTACADOS

«Las películas son más armoniosas que la vida: en ellas no hay tiempos muertos», aseguraba François Truffaut en *La noche americana*. Fuente incesante de inspiración y de fascinación, el cine aparece presente en prácticamente todas las actividades contemporáneas, en nuestra peripecia diaria, en nuestro

imaginario colectivo. Proporciona modelos, referentes y patrones de una forma de vida tenida por perfecta e idílica. O, cuando menos, más estimulante y atractiva que nuestra a menudo gris e insatisfactoria experiencia cotidiana.

En el curso de la elaboración de este trabajo, el autor ha localizado ejemplos de cómo el cine estimula la creatividad en los campos más diversos y, en ocasiones, insólitos. No se limitan a la creación artística, y a menudo se aplican a actividades lúdicas o profesionales de naturaleza cotidiana. Muchos de ellos proceden del entorno más próximo, entre Santander y Valladolid, y comprenden especialidades tan variadas como arquitectura y urbanismo, escultura, pintura, historieta, *collage*, museos y exposiciones, teatro, ópera, música, circo, cineastas aficionados, *lipdub* y *video-clip*, moda, perfumes, joyería, relojería, calzado, decoración, escaparates, *graffiti*, publicidad, tatuajes, gastronomía, repostería, coctelería, disfraces, manualidades, encuadernación, proyectos investigadores y educativos, *book-trailers*, narrativa, poesía y poemas visuales. A todos ellos se suman las aportaciones de dos artistas japoneses, residentes en Santander, que han encontrado en el cine una fuente de inspiración para realizar muñecas de papel (*kami ningyō*) y caligrafía (*shōdo*). También se han localizado usos creativos del cine como instrumento de información y animación a la lectura en bibliotecas.

Las obras localizadas, en sus distintas especialidades, no tratan de traducir el cine a otros medios, sino de realizar un enriquecedor trasvase de lenguajes a partir de ideas innovadoras bañadas en una fértil imaginación. El autor desea agradecer la colaboración de todos sus autores, y celebra desde estas páginas su talento y su capacidad de relacionarse con el mundo de una forma personal y sorprendente, esto es: haciendo gala de *creatividad*.<sup>15</sup>

Lamentablemente no es posible detenernos en todos ellos. De entre estos trabajos, sin duda meritorios y notables, hemos destacado a tres por su singularidad y adecuación a las premisas centrales de este texto.

## Sara Huete

*En busca del tiempo prendido. Collages cine-literarios.*  
Proyectos de animación a la lectura.

«Me expreso mejor a través de la imagen que de la palabra», asegura Sara Huete. Puede parecer extraña semejante afirmación, pronunciada por una licenciada en Filosofía y bibliotecaria en la Biblioteca Municipal de Santander. Sin embargo, cuando se contemplan sus *collages*, forzoso es reconocer que la potencia creativa de Sara es de naturaleza eminentemente visual: la propia de quien sabe mirar para después interpretar, esto es, convertir en nuevas imágenes, de donde la palabra nunca está del todo desprendida. Los *collages* de Sara se distinguen por una naturaleza esencialmente visual, donde los referentes literarios y cinematográficos son continuos. De hecho su técnica se basa en la contraposición de ideas que genera, a menudo, una suerte de montaje cinematográfico que consigue sorprender, desconcertar, divertir o sugerir al espectador ideas nuevas, abiertas a la especulación y al pensamiento. Son *textos para ver*, procedentes de quien trabaja entre libros y con libros. Pero también *imágenes para leer*, propias de quien ha estimulado el pensamiento entre películas, fotografías y obras de arte.

Sin ocultar su admiración por Joan Brossa y sus *poemas visuales* –muchos de los cuales tienen asimismo una acusada naturaleza cinematográfica–, la obra de Sara Huete se sitúa entre la palabra y la imagen. Los títulos de sus composiciones, siempre escuetos, arrojan una luz adicional, complementaria, aunque nunca definitiva, sobre un destello, una sugerencia que se expresa y desarrolla visualmente. «El cine forma parte de mi vida e inspira mi obra, como todo lo

**«ME EXPRESO MEJOR A TRAVÉS DE LA IMAGEN QUE DE LA PALABRA»**

que está alrededor: literatura, prensa, frases cogidas al azar», reconoce expresamente. El descubrimiento de los clásicos, tanto en pases de filmoteca como en nocturnas emisiones televisivas, es fuente de placer y descubrimiento. «Creo que mis cuadros deben mucho a esas imágenes», asegura. Y de manera particular destaca su proximidad creativa a la obra de un clásico de la animación checa: Jan Svanmajer, quien integraba en sus películas diversos materiales: «Piedras, papeles, caracolas, todo tipo de objetos que también utilizo en mis cuadros». Lo orgánico y lo inorgánico, las personas y los objetos, lo animado y lo inanimado entran en contacto, dialogan y finalmente se confunden: forman parte de un mismo entramado, son sólo uno.

**«EL CINE FORMA PARTE DE MI VIDA E INSPIRA MI OBRA, COMO TODO LO QUE ESTÁ ALREDEDOR: LITERATURA, PRENSA, FRASES COGIDAS AL AZAR»**

A través de estos juegos, entre literarios y visuales, su autora se enfrenta con asuntos relevantes, como los que conciernen a la relación del espectador con el mundo que nos rodea; a la proximidad entre hombres y mujeres, pero también a su oposición y a menudo a su distanciamiento; a nuestra peculiar forma de gobernarnos en este desconcertante entramado social y a la manera con la que actuamos sobre nuestro entorno natural. Esto lo vienen haciendo la literatura y el cine desde hace mucho tiempo, y ambos se funden aquí en unas imágenes nuevas, que nacen de asociaciones y oposiciones de ideas que estimulan la imaginación y ponen a prueba la creatividad visual del espectador que las contempla: su competencia como *lector de imágenes*. No es un mérito menor en una creadora que practica el *collage* como una forma válida de generar *operaciones provocadoras*: la desafiante *po* de Edward de Bono: la que formula hipótesis, la que concibe suposiciones, la que contrapone lo posible y lo imposible y la que hace de toda oposición la materia prima de la poesía.

# SARA HUETE

## María Luisa Ramos

*Domus Videns*. Cortometrajes de arqueología; mujer y sociedad.

La casa de Marisa Ramos no es la *Domus Aurea* de los antiguos emperadores, ni tampoco la villa ni las termas que con ahínco y dedicación excava y estudia. La suya es una *Domus Videns*, construida con imágenes y sotechada con pensamientos que florecen de dichas imágenes. No es gratuita la analogía para quien ha dedicado mucho tiempo de su vida a investigar, documentar y reconstruir las techumbres de las casas romanas mediante técnicas artesanales que evocan las de nuestros ancestros.

Doble ejercicio de creatividad, pues, que parte de una base científica: la reconstrucción de formas de vida cotidiana de los habitantes del gran Imperio de la Antigüedad; pero también la de trabajar con las manos para modelar, decorar y poner a punto las humildes tejas de las que, después de todo, dependía plenamente la funcionalidad de aquellas casas de tiempos remotos. Hoy sucede exactamente lo mismo: sin techo y sin tejas, no hay casa que proteja a sus habitantes de los rigores del exterior.

## EL CINE HA SIDO [...] EL MEDIO IDÓNEO CON EL QUE ESTA PROFESORA SE HA INTERROGADO SOBRE EL MUNDO EN QUE VIVIMOS Y SUS NUMEROSAS CONTRADICCIONES

el vehículo necesario para investigar, para documentar sus investigaciones, y para llegar a un público mucho más amplio que el que permiten las exclusivas y cerradas publicaciones científicas. El cine ha sido también el medio idóneo con el que esta profesora se ha interrogado sobre el mundo en que vivimos y sus numerosas contradicciones.

«Mis musas han sido mis propios alumnos primero y las mujeres después. En ese afán por dar a conocer y enseñar la realidad que yo percibo». Sensible hacia los asuntos de la mujer, la producción audiovisual de la profesora Ramos se divide, como si de un Jano bifronte se tratara, entre estos dos argumentos. Diríase a simple vista que se trata de asuntos muy distanciados entre sí, pero nada más lejos del resultado final: la mirada de Marisa contempla el *pasado* con ojos de un investigador *presente*, al tiempo que se interroga sobre el *presente* con el

«Para mí el cine supone desarrollar de forma expresiva mi intuición, lo que me permite llevar a la pantalla mi forma de ver el mundo», asegura. Y es que el cine ha supuesto, para esta arqueóloga e investigadora de la Universidad de Cantabria, una fuente de inspiración y un medio de creatividad. Pero también le ha facilitado

# MARÍA LUISA RAMOS

conocimiento y la perspectiva de quien conoce muy bien el *pasado*, que nos ha venido tallando hasta modelar nuestra situación contemporánea. En los cortos de la doctora Ramos, sean los arqueológicos o los centrados en la mujer de nuestros días, documental y ficción conviven y dialogan, porque –de nuevo se impone la figura de Jano– son dos caras de una misma moneda. El *peplum* y las viejas películas de romanos se cuelan en medio del discurso científico, y le dan su verdadero alcance: ponen rostro a los protagonistas de la intrahistoria y les hacen próximos, cercanos, asequibles. Otro tanto sucede con el cruce entre la comedia irónica de la *Superwoman* y los testimonios reales de las mujeres que hablan de sus vivencias cotidianas a cara descubierta: se trata en definitiva de romper clichés, de enterrar prejuicios y de reivindicar el papel activo, y con excesiva frecuencia ignorado o silenciado, de la mujer en la Cantabria de nuestros días. Marisa tiende puentes, *mano a mano*, como titula uno de sus cortometrajes, entre el ayer más remoto y el hoy más inmediato. Uno y otro se construyen con los mismo personajes: yo, tú, él, ella: *nosotros*. Y todos reposan sobre el mismo barro, sobre los mismos basamentos, y se cobijan sobre similares techumbres. La casa y la domus; las termas y el baño. El hombre, la mujer, el niño. Los jóvenes y los ancianos. La vida y la muerte, Eros y Thanatos. La necesidad de gozar de amor, de afecto, de comprensión y de reconocimiento por encima de riquezas y de cualquier otra grandeza. *Parva domus, magna quies*: casa pequeña, gran tranquilidad. Ayer y hoy; siempre.

## **Filmografía de María Luisa Ramos**

### **Experimentar en Arqueología construyendo un tejado romano (2004)**

A partir del utillaje que proporciona la arqueología experimental, este trabajo trata de reconstruir las antiguas técnicas de construcción de las tejas y el proceso de ensamblaje de los tejados en las construcciones hispano-romanas.

### **Mujeres mano a mano (2006)**

Varias mujeres ponen rostro al trabajo diario, visible e invisible, que ellas desarrollan para que nuestra sociedad progrese.

### **Buena leche: Lactancia y vida (2007)**

Muestra la importancia de la lactancia materna, haciendo hincapié en el estrecho vínculo afectivo que une a la madre y al bebé.

### **Vida en las termas (2007)**

*Salus per Aquam*: SPA. Éste era el objetivo que perseguían las antiguas termas romanas. El cortometraje reconstruye virtualmente las termas de Maliaño (Cantabria), y representa el uso cotidiano que, de las mismas, podría haber hecho uno de sus visitantes.

## IES Manuel Gutiérrez Aragón

Situado en Viérnoles y próximo a Torrelavega (Cantabria), el Instituto de Educación Secundaria Manuel Gutiérrez Aragón ha desarrollado con éxito un programa basado en la educación de la mirada y en la formación audiovisual.

El instituto, dirigido en la actualidad por Eduardo Caballero, imparte además de la ESO todas las modalidades de Bachillerato: las orientadas a Ciencias de la Naturaleza y la Salud, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. Dentro del plan de estudios de esta especialidad se incluye una asignatura, llamada *Cultura Audiovisual*, cuyo responsable es Juan Carlos Fernández Izquierdo. Este profesor recuerda cómo el cine llegó a su vida con la magia y la fuerza de un encantamiento, de manera particular gracias a François Truffaut y *La noche americana* (1973). Más allá de esa fascinación inicial, el cine se convierte en una herramienta imprescindible en su trabajo como docente, como recurso didáctico y como elemento de estudio en todas las asignaturas que imparte.

Otros profesores, incluso especialistas en asignaturas de Ciencias Naturales, utilizan el medio audiovisual como recurso educativo. Es el caso de Fernando Portal, profesor en el ciclo formativo de Cuidados Auxiliares de Enfermería, quien realiza con los alumnos reportajes para promover hábitos de alimentación saludables, entre ellos el consumo de fruta, o bien para dar a conocer la práctica de la agricultura ecológica.

Merece destacarse la buena dotación de medios y de recursos con que cuenta este centro para dar forma a su proyecto educativo audiovisual. Tan buena dotación se ve justificada, entre otras razones, por la misma actividad del instituto: sus alumnos acuden a numerosos concursos y competiciones de dibujo, fotografía, vídeo, etc. Gracias a su buen nivel, con frecuencia obtienen premios que se invierten en adquisición de material, lo que retroalimenta una dinámica creativa beneficiosa para los alumnos y para el propio centro.

**«TENGO CLARO QUE UNO DE LOS ERRORES MÁS GRANDES QUE HAN COMETIDO TODAS LAS REFORMAS EDUCATIVAS ES HABER DEJADO DE LADO LAS ARTES PLÁSTICAS, ESCÉNICAS Y VISUALES. DEBERÍAN HABER SIDO INCLUIDAS EN EL CURRÍCULO DE LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS»  
(FERNÁNDEZ IZQUIERDO)**

El profesor Fernández Izquierdo defiende, a la luz de su experiencia, la necesidad de corregir la escasa atención que los planes de estudio han dedicado a los medios audiovisuales. «Tengo claro que uno de los errores más grandes que han cometido todas las reformas educativas es haber dejado de lado las artes plásticas, escénicas y visuales. Deberían haber sido incluidas en el currículo de las diferentes etapas educativas», sostiene.

Su asignatura cuenta con un grupo reducido de alumnos: entre 12 y 15, con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años. Entre todos ellos se promueve el trabajo cooperativo y la organización en equipos para llevar a cabo una dinámica de trabajo fluida.

El instituto cuenta con su propio canal de televisión, estrictamente local, a través del cual se exhiben y dan a conocer los trabajos que realizan los alumnos de esta asignatura a toda la comunidad. En particular deben filmar reportajes sobre asuntos que conciernan directamente al centro y a sus inmediaciones; sobre sus compañeros de clase, sus profesores y asignaturas o sobre cualquier otra actividad próxima a su trabajo cotidiano. Realizan de este modo la crónica del instituto, y lo hacen utilizando el lenguaje audiovisual.

# IES MANUEL GUTIÉRREZ ARAGÓN

Para llevar a cabo estas prácticas se forman pequeños equipos de rodaje en los que se reparten tareas, recursos y funciones, como lo haría un equipo profesional bien ensamblado. Pesa mucho, sin duda, el factor vocacional que comparten la mayor parte de los alumnos, lo que potencia y mejora sus resultados. Pero además el trabajo en el aula promueve y alienta un entorno curioso y participativo: un espacio de creatividad que es, al mismo tiempo, un espacio de libertad. ¿Acaso no van ambos de la mano? Los alumnos, en efecto, gozan de un cierto margen de confianza a la hora de entrar y salir del aula y a la hora de elegir y realizar sus producciones, siempre dentro de unas normas comúnmente establecidas.

Desde el instituto se promueve, entre otras actividades, un concurso anual de cómics, que alienta el valor educativo y creativo de la historieta. Además se concede una singular atención a la publicidad como medio audiovisual que explota todos los recursos creativos en el espacio de unos pocos minutos. Así, profesor y alumnos dedican tiempo al análisis y comentario de anuncios publicitarios. Estableciendo un diálogo fluido entre la teoría y la práctica, los alumnos realizan a su vez proyectos de anuncios. Se formulan ideas y se desarrollan en forma de plan de trabajo. Lo hacen de manera literaria, a través de un proyecto escrito o visual por medio de una sucesión de viñetas. También se llevan a la práctica estos anuncios, filmando los proyectos mejor concebidos.

Es objetivo prioritario, por tanto, desarrollar en los alumnos una mirada crítica hacia el fenómeno audiovisual, que hoy envuelve y condiciona profundamente al ciudadano. Por si eso fuera poco, este medio se descubre como el recurso más potente y atractivo, entre los estudiantes de nuestros días, para estimular y potenciar la creatividad. Así lo confirma el profesor Fernández Izquierdo: «No sólo el visionado y análisis de películas, sino el acercamiento al lenguaje cinematográfico desde cualquiera de las maneras posibles que este maravilloso medio nos ofrece: escritura cinematográfica, grabación, edición, sonorización, etc.» Una educación de la mirada digna de tal nombre debe abordarse con rigor, con criterio y con conocimiento de causa. Un uso inadecuado del medio audiovisual puede ocasionar, según advierte nuestro profesor, efectos devastadores. «Podemos cometer el error de que la basura visual acabe devorándolo todo», añade.

Educar la mirada, pues, a través de la teoría y la práctica no es una tarea menor en nuestros días: es necesaria para superar la invitación a la hipnosis que sufrimos; para hacer de nuestros alumnos espectadores atentos y reflexivos; para ser ciudadanos conscientes de nuestro tiempo, cultos, libres y creativos.

**ES OBJETIVO PRIORITARIO...  
DESARROLLAR EN LOS  
ALUMNOS UNA MIRADA  
CRÍTICA HACIA EL FENÓMENO  
AUDIOVISUAL, QUE HOY  
ENVUELVE Y CONDICIONA  
PROFUNDAMENTE AL  
CIUDADANO**

## NOTAS

- <sup>1</sup> Loc. cit: OBRADORS BARBA, Matilde. *Creatividad y generación de ideas: Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2007, p. 122.
- <sup>2</sup> Op. cit., p. 156.
- <sup>3</sup> BAMFORD, Anne. *El factor ¡wuau! El papel de las artes en la educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2009, p. 14.
- <sup>4</sup> Jack Foster cita casos como Albert Einstein, William Harvey, Frank Lloyd Wright, Alfred Wegener, Man Ray, Sigmund Freud, Isaac Newton... a los que es perfectamente natural añadir a los grandes artistas de todos los tiempos. Véase: FOSTER, JACK. *How to get ideas*. San Francisco: Berrett-Koehler, 2007, pp. 102-104.
- <sup>5</sup> SUBBOTSKY, E.; HYSTED, C; JONES, N. «Watching films with magical content facilitates creativity in children». *Perceptual and Motor Skills*, 2010, August, v.111, n° 1, p. 261-277.
- <sup>6</sup> LIN, K.Y. «The stimulating effects of Science Fiction books and films on the product-design creativity of Middle School students». *Journal of Research in Education Sciences*, 2012, vol. 57, n° 3, pp. 121-151.
- <sup>7</sup> Véase: MASTERS, J.C. «Hollywood in the classroom: using feature films to teach. *Nurse Educator*, 2005 vol. 30, n° 3, pp. 113-116.  
y: MORENO MARTÍN, Florentino; MUIÑO, Luis. *El factor humano en pantalla: un paseo por la psicología desde el patio de butacas*. Madrid: Editorial Complutense, 2003.
- <sup>8</sup> CRUZ, R.A.L. «Aliens in the classroom: Fantastical creatures as tools in teaching biology». *American Biology Teacher*, 2013, vol. 75, n° 4, April, pp. 257-261.
- <sup>9</sup> DE BONO, Edward. *Creatividad: 62 ejercicios para desarrollar la mente*. Barcelona: Paidós, 2010, pp. 18-19.
- <sup>10</sup> El término fue acuñado por el prestigioso investigador en su libro *New Think: The Use of Lateral Thinking*, publicado en 1967, que se refiere a la técnica que permite la resolución de problemas de una manera indirecta y con un enfoque creativo. Véase además: DE BONO, E. *El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós, 2010, p. 96.
- <sup>11</sup> Op. cit., p. 98.
- <sup>12</sup> *I have six honest serving men. They taught me all I knew. I call them What and Where and When and How and Why and Who.* (Rudyard Kipling). Intuición recuperada, al amparo del método creativo, en: MICHALKO, M. *Cracking creativity: the secrets of creative genius*. Berkeley, California: Ten Speed Press, 1998, pp. 26-27.
- <sup>13</sup> Leonardo da Vinci. *El tratado de la pintura*. Murcia: Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos, 1980. Ed. Facsímil de la de Madrid: Imprenta Real, 1784, pp. 8-9.
- <sup>14</sup> Loc. cit. OBRADORS BARBA, M. *Creatividad y generación de ideas: Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2007, pp. 145-146.
- <sup>15</sup> En particular el autor desea agradecer las ideas y aportaciones de: Jesús Alberto Pérez Castaños, Rafael Muro, Jesús Illarregui, María Rodríguez, Ramón Gandarillas, Enrique Álvarez,

María Elena Riaño, Amparo Barroso, David Fernández, Mayte Marín, Eduardo Carrillo, Iñaki Pinedo, Fernando Portal, Juan Carlos Fernández, Miko y Dao Misono, Silvia Acerbi, Marisa Ramos y Sara Huete.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bamford, Anne. *El factor ¡wuau! El papel de las artes en la educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2009.
- Bautista, José María; San José, Ana Isabel. *Cine y creatividad*. Madrid: Federación española de religiosos de enseñanza, 2002.
- Bean, Reynold. *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1992.
- ¡Buenos días creatividad!. *Hacia una educación que despierte la capacidad de crear: informe Fundación Botín 2012 = Good Morning Creativity. Awakening human potential through education: Fundación Botín report 2012 / Christopher Clouder (ed. lit.)*.- Santander: Fundación Botín, D.L. 2012.
- Corrales, José Luis. *Líneas de voz: Prácticas de escritura creativa para jóvenes*. Madrid: Akal, 2002.
- Cruz, R.A.L. *Aliens in the classroom: Fantastical creatures as tools in teaching biology. American Biology Teacher*, 2013, v. 75, n° 4, April, pp. 257-261.
- De Bono, Edward. *Creatividad: 62 ejercicios para desarrollar la mente*. Barcelona: Paidós, 2010.
- De Bono, Edward. *El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós, 2010.
- De Bono, Edward. *Creatividad: Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós, 2012.
- Espelt, Ramón. «La infancia del espectador cinematográfico». En: *Miradas cinematográficas sobre la infancia: Niños atravesando el paisaje*/Jorge Larrosa; Inês A. De Castro; José de Sousa (compiladores). Madrid; Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007, pp. 199-226.
- Foster, Jack. *How to get ideas*. San Francisco: Berrett-Koehler, 2007.

Harrington, H. James. *The creativity toolkit: provoking creativity in individuals and organizations*. New York [etc.]: McGraw-Hill, cop. 1998.

Latorre, José María. *Creatividad*. Zaragoza: Servicio Aragonés de Salud, 2002.

Leonardo da Vinci. *El tratado de la pintura*. Murcia: Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos, 1980. Ed. facsímil de la de Madrid: Imprenta Real, 1784.

Lin, K.Y. «The stimulating effects of Science Fiction books and films on the product-design creativity of Middle School students». *Journal of Research in Education Sciences*, 2012, vol. 57, nº 3, pp. 121-151.

Masters, J.C. «Hollywood in the classroom: using feature films to teach». *Nurse Educator*, 2005 vol. 30, nº 3, pp. 113-116.

Michalko, Michael. *Cracking creativity: the secrets of creative genius*. Berkeley, California : Ten Speed Press, 1998.

Mora, Vicente Luis. *El lectoespectador: Deslizamientos entre literatura e imagen*. Barcelona: Seix Barral, 2012.

Moreno Martín, Florentino; Muiño, Luis. *El factor humano en pantalla: un paseo por la psicología desde el patio de butacas*. Madrid: Editorial Complutense, 2003.

Muñoz, Juan José. *De Casablanca a Solas: La creatividad ética en cine y televisión*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2005.

Obradors Barba, Matilde. *Creatividad y generación de ideas: Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2007.

Subbotsky, Eugene; Hysted, Claire; Jones, Nicola. «Watching films with magical content facilitates creativity in children». *Perceptual and Motor Skills*, 2010, August, v. 111, nº 1, pp. 261-277.

Tharp. Twyla. *The creative habit: learn it and use it for life: A practical guide*. New York : Simon & Schuster Paperbacks, 2006.

Violant, Verónica; Torre, Saturnino de la. «Creatividad y cine formativo». En: *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine / Saturnino de la Torre, María Antonia Pujol, Nuria Rajadell (coords.)*. Madrid: Narcea, 2005, pp. 107-120.

Winner, Ellen. *Art for art's sake?: the impact of arts education*. Paris: OECD Publications, 2013.

**Antonio Santos** es Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Valladolid. Tesis doctoral defendida en 2004: *Elogio del silencio: Yasujiro Ozu en los tiempos de estruendo (1903-1963)*.

Ayudante de Bibliotecas en la Biblioteca de la Universidad de Cantabria entre 1988 y 2009. Este último año se incorpora como Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Es asimismo profesor en la Cátedra de Historia y Estética de la Cinematografía de la Universidad de Valladolid, de manera ininterrumpida, desde 1986.

Entre sus líneas de trabajo actuales destacan: La imagen como vía de acceso al conocimiento de la sociedad y de sus representaciones. Educación para el desarrollo. Educación crítica de la mirada: El cine como recurso didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ha colaborado, entre otras, con las revistas *Cuadernos Cinematográficos* de la Universidad de Valladolid, *Nosferatu*, *Historia XVI*, *Componente Norte*, *Litoral*, *Letra Internacional*, *Trasdós* y con el Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo.

Es autor de las siguientes monografías: *Kenji Mizoguchi* (Cátedra, 1993); *Yasujiro Ozu: Elogio del silencio* (Cátedra, 2005. 2ª edición, 2012); *La trama policial en el cine* (Cosema, 1995); *El sueño imposible: aventuras cinematográficas de don Quijote y Sancho* (Fundación Botín, 2006); *Barataria, la imaginada: el ideal utópico de don Quijote y Sancho* (Centro de Estudios Cervantinos; Universidad de Cantabria, 2008); *En torno a Noriko. Primavera tardía, Principios de verano, Cuentos de Tokio* (Fimoteca de Valencia; Institut Valencià de l'Audiovisual i de la Cinematografía Ricardo Muñoz Suay, 2010).





# TEATRO

Anne Bamford



## **Sinopsis**

*El arte dramático fomenta la creatividad cotidiana, haciendo que las personas se sientan más vivas, sanas y conectadas con el mundo. Mejora la autoestima e infunde un sentimiento de logro y reconocimiento personal.*

*En su primera parte, este capítulo muestra cómo la educación basada en el arte dramático se centra en modos de aprendizaje multisensorial, procesos tales como crear, explorar, jugar y aprender, mejorando el pensamiento divergente, la fluidez de ideas y la flexibilidad.*

*En su segunda parte, examina el impacto de teatro en la sociedad y el papel que desempeña a la hora de promover un mayor bienestar, aumentando la concienciación estética, fomentando la participación social y el compromiso cívico.*



## INTRODUCCIÓN

En primer lugar, debemos distinguir entre el impacto que por derecho propio tiene el arte dramático como método de aprendizaje y asignatura para la educación de las personas, y el del teatro en la sociedad en general. El término arte dramático proviene de la palabra griega δράμα, que significa *hacer* o *actuar*. En su acepción más común, el arte dramático supone hacer y actuar. Además, dramatizar como verbo lleva implícita una acción, es decir, algo que se hace. Por otra parte, teatro proviene de la palabra griega *theatron*, utilizada como sustantivo para describir aquello que sucede, o el lugar donde se interpreta la obra ante el público. En este capítulo, se utilizará arte dramático para describir el proceso activo de hacer y actuar y teatro para describir el momento en el que se representan estos actos ante el público.

El drama es una expresión artística que explora el conflicto y la tensión humana. Suele presentarse al público en forma de historia, a través del diálogo y la acción. La educación basada en el arte dramático utiliza el drama como herramienta pedagógica adecuada para estudiantes de todas las edades. Incorpora elementos propios de los cursos de formación en arte dramático para facilitar el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo de los alumnos. La educación basada en el arte dramático se centra en modos de aprendizaje multisensorial. Este término se utiliza frecuentemente de forma genérica y engloba distintas formas y aplicaciones del arte dramático con fines educativos. Se centra en procesos tales como crear, explorar, jugar y aprender en clases convencionales.

Por lo general, el teatro se centra más en el producto, en representaciones, *happenings*, obras y producciones. Va más allá de la dramatización y de la actuación que se utiliza para transmitir una historia o narración. Por ejemplo, el diseño de vestuario, la confección de accesorios, la escenografía, la iluminación, la música y el sonido son componentes vitales del teatro contemporáneo. Las producciones teatrales también pueden lograr que prosperen una serie de oficios y sectores relacionados, como electricistas, montadores,

estilistas, personal de atención al público, de producción y marketing, de catering y de limpieza.

Nos centraremos en el impacto y el desarrollo del arte dramático y su capacidad para fomentar el crecimiento humano, especialmente al incluirlo en el proceso educativo. Esto supone que el arte dramático influye en los siguientes aspectos de la persona:

- La confianza en uno mismo
- La empatía
- El proceso de aprendizaje
- La capacidad de cooperar y colaborar
- La concentración y la memoria.

En la segunda parte de este capítulo examinaremos el impacto del teatro en la sociedad y el papel que desempeña a la hora de promover un mayor bienestar social gracias a que:

- Aumenta la concienciación estética
- Fomenta la participación en actividades sociales constructivas y el compromiso cívico.

A lo largo de este capítulo, se presentarán unas breves historias sobre varios profesionales que trabajan en arte dramático y el teatro. Con ellas pretendemos captar y transmitir sus experiencias reales respecto a la práctica y representación de estos ámbitos.

## EL ARTE DRAMÁTICO Y LA CONFIANZA EN UNO MISMO

El arte dramático puede jugar un papel fundamental en el desarrollo de la confianza en uno mismo. A través de él, las personas ganan confianza en una serie de capacidades como el trabajo en equipo, la creatividad, el liderazgo y

la asunción de riesgos. En un contexto social y laboral cada vez más dinámico, estas cualidades son un activo importante en todas las áreas de la vida. Karakelle (2009)<sup>1</sup> utilizó un test estándar en materia de creatividad<sup>2</sup> para medir la influencia del arte dramático en la creatividad del individuo. Los resultados

### **[...] LOS PROCESOS CREATIVOS PUEDEN MEJORAR ASPECTOS IMPORTANTES DE LA CREATIVIDAD, COMO EL PENSAMIENTO DIVERGENTE, LA FLUIDEZ DE IDEAS Y LA FLEXIBILIDAD**

revelaron que los procesos creativos pueden mejorar aspectos importantes de la creatividad, como el pensamiento divergente, la fluidez de ideas y la flexibilidad. El pensamiento divergente es esencial para la creatividad, dado que implica pensar en múltiples direcciones, buscar cambios e investigar. La fluidez se mide por la

cantidad de ideas poco asociadas y convencionales que se generan sobre un tema específico, mientras que la flexibilidad, por el número de asociaciones relacionadas con ámbitos diferentes. Gracias a su capacidad para dejar finales abiertos, el arte dramático creativo tiende a estimular el potencial creativo de las personas, aumentando su tolerancia ante la incertidumbre y provocando su curiosidad, características ambas clave de la creatividad.

Asimismo, se mantiene que el proceso grupal que normalmente forma parte del arte dramático podría incrementar directamente la creatividad. Por ejemplo, los participantes en un proceso dramático tienen que ser conscientes de las diferentes respuestas de otros individuos. Al generar una dinámica social que necesita probar o asumir riesgos (inherentes al comportamiento creativo), la experiencia dramática anima a los participantes a «decidir ser creativos», paso indispensable para aumentar la creatividad.

Aunque por supuesto se puede defender que muchas actividades aumentan la confianza en uno mismo (como por ejemplo, participar en actividades

### **[...] LOS BENEFICIOS ESPECÍFICOS DEL ARTE DRAMÁTICO PODRÍAN DERIVARSE DE LA MANERA EN LA QUE CONSIGUE CREAR UNA ATMÓSFERA DE SEGURIDAD, CONFIANZA Y COLABORACIÓN**

deportivas, hablar en público o trabajar como voluntario), los beneficios específicos del arte dramático podrían atribuirse al modo en que consigue crear una atmósfera de seguridad, confianza y colaboración. El arte dramático mejora la autoestima e infunde un sentimiento de éxito y reconocimiento personal.

A modo de ejemplo, las investigaciones realizadas entre niños que participaban en los programas de arte dramático del Teatro Nacional de Londres mostraron que éstos ganaban confianza en sí mismos, lo que influía positivamente en otras áreas de su vida; disfrutaban más en la escuela y mejoraban significativamente sus habilidades comunicativas. Este proyecto de investigación, de tres años de duración, reveló que a través del estudio del teatro los niños experimentaban «un destacado aumento de la confianza en sí mismos en el aula».<sup>3</sup> Al compararlos con otros niños que asistían a centros escolares similares y no participaban en el programa de arte dramático, el estudio reveló que los alumnos del Teatro Nacional mostraban una mejora significativa en sus competencias orales (habilidad para hablar y escuchar). Además disfrutaban más de la escuela y ganaban autoestima y confianza.

### **EMPATÍA**

El arte dramático aborda temas que tocan de cerca la vida de las personas, a menudo de forma muy significativa. A través de las experiencias indirectas vividas con el arte dramático o el teatro, las personas pueden encontrar el sentido de su propio comportamiento y el de los demás, al tiempo que desarrollan otros aspectos de la inteligencia emocional.



El arte dramático también ayuda a desarrollar la tolerancia y la empatía. Para poder interpretar un papel de forma competente, un actor debe ser capaz de introducirse totalmente en el alma de otra persona; en otras palabras, conseguir una empatía total con el otro. El arte dramático resulta de especial utilidad para ello, ya que la esencia del juego de roles que caracteriza la interpretación es la capacidad de los actores de ponerse en la piel de los demás.

La empatía es un elemento clave dentro de los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje. La empatía activa puede manifestarse desarrollando la autoconcienciación, las habilidades de sensibilización social y la tendencia hacia otros tipos de motivación más intrínsecos. Prendiville y Toye (2007)<sup>4</sup> argumentan que las actividades orales y de escucha presentes en el arte dramático permiten practicar conductas empáticas y, por tanto, favorecen un aumento de la empatía en general.

Una aplicación práctica de este uso del arte dramático es la que se realiza en la formación de médicos. Cada vez más, los programas universitarios y de postgrado en medicina exploran la habilidad de las artes para dilucidar la condición humana de la empatía, puesto que está relacionada con aspectos vitales de la atención al paciente. En la University of California,<sup>5</sup> estudiantes y profesores de los departamentos de medicina y literatura inglesa realizaron lecturas informales de distintas escenas extraídas de obras dramáticas. Los estudiantes de medicina participaron en lecturas dramatizadas de obras de teatro que fueron grabadas y proyectadas ante un grupo de 30 estudiantes para abrir el debate. Entre los temas discutidos se trataron los diferentes modos en que los pacientes afrontaban su enfermedad y cómo los futuros médicos podrían abordar escenarios clínicos similares. El estudio reveló que los estudiantes que habían participado en estas actividades tendían a ser más

## **EL ARTE DRAMÁTICO TAMBIÉN AYUDA A DESARROLLAR LA TOLERANCIA Y LA EMPATÍA**

empáticos con los pacientes y con otros profesionales sanitarios que los que no lo habían hecho.

La compañía del Reino Unido *Theatrescience* tiene como objetivo tender lazos entre un arte dramático de calidad y las ciencias biomédicas «para explorar la relación entre las artes y las ciencias, analizando las ideas preconcebidas al respecto y sugiriendo cómo pueden cuestionarse». Además, analiza las colaboraciones entre científicos/médicos y profesionales del teatro.<sup>6</sup> Tanto para los artistas como los profesionales involucrados, el proyecto aportó nuevas ideas. También demostró que cuando científicos y artistas trabajaban juntos, las ideas científicas podían divulgarse con más eficacia, ya que el arte dramático resulta ser el medio idóneo para transmitir ideas complejas (como la biomedicina) a una comunidad más amplia. El resultado del proyecto indicó que tanto la ciencia como las artes comparten un proceso de abstracción. La abstracción es el proceso por el cual surgen conceptos a partir del uso y clasificación entre conceptos literales (reales o concretos), principios básicos, u otros métodos. Las abstracciones en las artes y las ciencias se forman reduciendo el contenido de la información de un concepto o fenómeno observable a un formato más comprensible y fácil de comunicar. La abstracción es, asimismo, un elemento primordial en el proceso creativo ya que requiere el tratamiento complejo de una gama de estímulos.

**[...] CUANDO CIENTÍFICOS Y ARTISTAS TRABAJABAN JUNTOS, PODÍAN COMUNICARSE CON MÁS EFICACIA IDEAS CIENTÍFICAS, YA QUE EL ARTE DRAMÁTICO OFRECE EL MEDIO IDÓNEO PARA TRANSMITIR IDEAS COMPLEJAS (COMO LA BIOMEDICINA) A UNA COMUNIDAD MÁS AMPLIA**

## **EL ARTE DRAMÁTICO Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE**

El arte dramático permite a las personas crear y vivir un mundo de ficción a



través de las experiencias, percepciones y conocimientos que puede despertar (Heathcote, 1984). Además, anima a las personas a aportar sus intereses y personalidad, su «acervo cultural» (Giroux, 1989), al proceso de aprendizaje para participar activamente en el mismo y personalizar su conocimiento (Bruner, 1962). De este modo, el arte dramático se convierte en un ejemplo de creatividad al difuminar los límites entre la vida real y la ficticia, al tiempo que favorece un rico entorno capaz de crear contextos significativos y motivadores para la comunicación y el aprendizaje.

Podría decirse que el arte dramático se basa en la capacidad humana para jugar. Los niños sienten un deseo natural de explorar y jugar, por lo que se puede utilizar el arte dramático para despertar su interés, atención y curiosidad. En pocas palabras, las pedagogías basadas en el arte dramático consiguen mejores

resultados de aprendizaje. El arte dramático consigue implicación e interés, a la vez que motiva y propicia el proceso de aprendizaje. Estos resultados positivos suelen generarse como consecuencia de la actividad cerebral, que se ve estimulada cuando se incorporan la ficción y el juego de rol al proceso de aprendizaje. Además, el arte dramático ofrece un paréntesis en el proceso de creación activa de conocimientos, frente a la mera recepción pasiva de información.

**SE PUEDE UTILIZAR EL ARTE DRAMÁTICO PARA DESPERTAR INTERÉS, ATENCIÓN Y CURIOSIDAD. EN POCAS PALABRAS, LAS PEDAGOGÍAS BASADAS EN EL ARTE DRAMÁTICO CONSIGUEN MEJORES RESULTADOS DE APRENDIZAJE**

El investigador noruego Aud Berggraf Sæbø<sup>7</sup> se centra en el valor del arte dramático como única forma de aprendizaje estético. Los principales hallazgos de este estudio realizado durante más de 10 años muestran que el aprendizaje basado en el arte dramático permite a los estudiantes participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. Los resultados de Sæbø muestran que

el arte dramático fortalece y mejora el entorno y el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes.

Puede hacerlo al ofrecer a las personas la oportunidad de usar diferentes combinaciones de sus múltiples inteligencias (lingüística, visual, musical, kinestésica, lógico deductiva, interpersonal, intrapersonal, naturalista) (Gardner, 1983) como puntos de partida para el aprendizaje (Gardner, 1999). El arte dramático puede utilizarse para desarrollar y descubrir estilos de enseñanza y aprendizaje y preferencias personales. En él, se fomenta la teoría de las *inteligencias múltiples*<sup>8</sup> a través de una variedad de tareas y diversos estilos de aprendizaje. Además estimula la imaginación y permite a las personas explorar experiencias y temas diversos en un entorno seguro y colaborativo.

El impacto de las pedagogías basadas en el teatro queda especialmente patente en el aprendizaje de un segundo idioma y de la alfabetización en la lengua materna. Las técnicas de arte dramático y cuentacuentos proporcionan un andamiaje robusto y flexible.

**UTILIZAR EL ARTE DRAMÁTICO PARA PRACTICAR UN IDIOMA PERMITE A LOS ALUMNOS TENER CADA VEZ MÁS COMPETENCIA, INDEPENDENCIA Y SEGURIDAD EN SÍ MISMOS**

El *andamiaje*<sup>9</sup> como concepto educativo describe el asesoramiento, colaboración y apoyo que se ofrecen para guiar al niño hacia un nuevo tipo de aprendizaje. El arte dramático como técnica de andamiaje del aprendizaje en materia de idioma y alfabetización puede reforzar y fortalecer el desarrollo de habilidades del lenguaje. Utilizar el arte dramático para practicar un idioma permite a

los alumnos tener cada vez más competencia, independencia y seguridad en sí mismos; abre la puerta a un nuevo tipo de aprendizaje y a la interiorización de la lengua, así como a otras habilidades de forma creativa y placentera.



La calidad del aprendizaje de un idioma también puede cambiar con el tiempo gracias al arte dramático. Quizás al principio un alumno de nivel inicial solo alcance una comprensión receptiva de la historia. Dado que la interpretación dramática es un idioma internacional, el alumno de nivel inicial puede seguir la historia a través de lo que ve y captar intuitivamente el idioma mientras se desarrolla la acción. Además, en caso de no estar familiarizados con el lenguaje oral, el arte dramático permite a los estudiantes reproducir y recontar la historia. A medida que aumenta su nivel, la interpretación dramática permite a los alumnos explorar diversos temas y personalizar y transferir parte del idioma adquirido a su propia vida. El arte dramático les permite mejorar la velocidad y calidad del aprendizaje del idioma a través de procesos de imitación, repetición, gesticulación, uso de la voz y otras acciones.

### COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN

El trabajo en grupo que se requiere para crear obras teatrales fomenta la cooperación y el trabajo en equipo. En el marco de una producción teatral, el proceso creativo individual (a pesar de ser importante) queda subordinado a las intenciones y voluntad del grupo. Esta tensión de grupo que se genera en el arte dramático proporciona a los niños una oportunidad ideal para desarrollar sus habilidades sociales y colaborativas.

La colaboración, cooperación y el trabajo conjunto son inherentes a la creación teatral. A través del arte dramático, las personas se relacionan entre sí y forjan grupos sociales significativos. La teoría sobre el Aprendizaje Cooperativo,<sup>10</sup> una ramificación del Constructivismo,<sup>11</sup> defiende la idea de que cuando mejor se aprende es cuando los alumnos participan activamente en el propio proceso de aprendizaje y trabajan conjuntamente para alcanzar un objetivo común. A través del arte

**A TRAVÉS DEL ARTE  
DRAMÁTICO LAS PERSONAS  
APRENDEN CON MAYOR  
PROFUNDIDAD Y  
COMPLEJIDAD, MIENTRAS  
QUE DISFRUTAN AÚN MÁS  
CON LA EXPERIENCIA**

dramático las personas aprenden con mayor profundidad y complejidad, y disfrutan aún más con la experiencia. Las personas que trabajan juntas en una actividad teatral tienden a hacerlo con más intensidad y durante períodos más largos de tiempo, mejorando la autoestima y la sensación de realización personal.

Tanto el arte dramático como el teatro son actividades sociales y comunitarias. El arte dramático proporciona un marco idóneo para desarrollar habilidades sociales como la cooperación, la colaboración, la capacidad de escucha y autocontrol y ayuda a crear unas condiciones afectivas apropiadas. A través del arte dramático, las personas desarrollan una conciencia del yo (mente, cuerpo y voz) y de los demás (colaboración y empatía), lo que tiene como consecuencia una mayor comprensión del comportamiento humano, sus motivaciones, diversidad, cultura e historia.

De esta forma, el arte dramático permite a las personas reflexionar con mayor seguridad y apertura sobre temas importantes para ellos, al tiempo que les permite mantener distancia. En una producción teatral, tanto los participantes como el público conviven en una suspensión acotada del tiempo, lugar e identidad. Las habilidades y cualidades desarrolladas gracias al arte dramático, como el trabajo en equipo, la creatividad, el liderazgo y la capacidad de asumir riesgos son activos importantes en todas las disciplinas y áreas de la vida. La principal obra de Koestler (1964)<sup>12</sup> sobre la naturaleza de la creatividad, puede darnos algunas pistas sobre cómo podemos utilizar el arte dramático para prender la mecha de la creatividad. Quizás el proceso dramático proporciona

**[...] EL ARTE DRAMÁTICO  
PERMITE A LAS PERSONAS  
REFLEXIONAR CON MAYOR  
SEGURIDAD Y APERTURA  
SOBRE TEMAS IMPORTANTES  
PARA ELLOS, AL TIEMPO  
QUE LES PERMITE  
MANTENER DISTANCIA**

lo que Koestler describe como un entorno maduro para desarrollar la creatividad. Argumenta que en esas situaciones las personas experimentan un desplazamiento de la atención hacia algo que no habían advertido previamente. Situar las cosas en un nuevo contexto dramático permite a las personas elaborar nuevas conexiones; en pocas palabras, cuanto más familiarizado se está con las partes, más sorprendente será el nuevo conjunto. El significado etimológico del verbo latino *cogito* de *pienso* es en realidad asociar. Podría decirse que el arte dramático permite la combinación de nuevas ideas al mismo tiempo que crea un entorno maduro para que se produzcan nuevas síntesis o, en otras palabras, para que florezca el proceso creativo.

### CONCENTRACIÓN Y MEMORIA

Los seres humanos somos capaces de hacer muchas cosas al mismo tiempo. Por ejemplo, podemos tomarnos un café mientras leemos el periódico, o cantar nuestra canción favorita mientras planchamos. Estas son tareas sencillas que podemos compaginar sin dificultad, pero no todo el mundo desarrolla la habilidad de hacer varias cosas simultáneamente. El cerebro puede adaptarse rápidamente y sincronizar todas estas habilidades en un grupo coordinado de acciones. Las habilidades individuales pasan de la etapa de incompetencia consciente a la de competencia inconsciente. A través del arte dramático se puede aumentar la *memoria de los sentidos* ya que sirve no sólo para presentar personajes sino para representarlos. Esta alta capacidad de memorización se basa en recordar utilizando los cinco sentidos. En la caracterización e interpretación dramática, el actor observa la vida cotidiana y combina estas observaciones de forma multisensorial para representar el recuerdo de un arquetipo social y el de una emoción. Se requiere una inmensa concentración para evocar una representación. Quizá en este punto el lector esté pensando que esto solo lo hacen aquellos actores que han alcanzado el cénit de su profesión y que son capaces de representar la verdad de la vida de forma tan convincente que logran transformar al público. Sin embargo, incluso los niños pequeños tienen esta habilidad: un niño puede imitar con facilidad el enfado de su padre o la cara

de sorpresa de su madre, puede representar con claridad a su profesor o reproducir una discusión con su hermano. Estas habilidades multidimensionales ponen de manifiesto tanto una gran capacidad de concentración y observación como la habilidad de evocar recuerdos y representarlos con fuerza.

El arte dramático estimula la imaginación y permite a las personas explorar temas y experiencias en un entorno seguro y reconfortante. Resulta vital construir una atmósfera de seguridad, confianza y concentración. Esta representación y repetición de forma independiente permite a las personas explorar de un modo imaginativo aspectos y sentimientos que van más allá de la realidad; en otras palabras, utilizar su imaginación. La imaginación es una habilidad vital

para enfrentarse a las tareas, sentimientos y problemas del día a día. La imaginación creativa humana es muy extensa y puede ofrecernos un viaje interminable para explorar todo aquello que seamos capaces de concebir. La libertad creativa consiste en ser libres para explorar todas las opciones y utilizar el concepto de integración compleja descubriendo nuevos modos de avanzar ante obstáculos que de otro modo parecerían insalvables.

### LA LIBERTAD CREATIVA CONSISTE EN SER LIBRES PARA EXPLORAR TODAS LAS OPCIONES Y UTILIZAR EL CONCEPTO DE INTEGRACIÓN COMPLEJA DESCUBRIENDO NUEVOS MODOS DE AVANZAR ANTE OBSTÁCULOS QUE DE OTRO MODO PARECERÍAN INSALVABLES

Nuestra imaginación creativa es lo que nos permite acceder a las infinitas posibilidades de la creatividad en cualquier situación a la que nos enfrentamos. Es allí donde podemos explorar todas y cada una de las posibilidades. De este modo, los acontecimientos imaginativos que se desencadenan en el arte dramático pueden ayudar a las personas a enfrentarse a situaciones emocionales complejas, permitiéndoles adquirir práctica en un contexto seguro y sin riesgos para poder explorar situaciones complejas.

### AUMENTAR LA CONCIENCIACIÓN ESTÉTICA

El teatro tiene una larga e ilustre historia. En sus orígenes más humildes, se trataba de embellecer una buena historia utilizando una gama de dispositivos dramáticos, verbales y no verbales, para sumergir a las personas en ella. El teatro adopta diversas formas como la pantomima, el *clown*, las obras dramáticas, los cuentacuentos, las novelas radiofónicas, los melodramas, los títeres, las improvisaciones, el teatro de máscaras, la oratoria, la dramaturgia, o la dirección y producción teatrales. El sentido amplio del teatro puede incluir también el material teatral (disfraces, accesorios, escenarios, iluminación, música y sonido) para enriquecer la experiencia, versionar obras y montar producciones. Dentro del mundo del teatro es posible adquirir experiencia en los distintos roles como actor, director, escritor, diseñador y público.

Desde la antigüedad hasta hoy en día, el teatro se ha utilizado para educar a la sociedad. Las personas aprenden sobre y a través de la estética de la experiencia dramática. Y, sin embargo, la opinión popular sobre una obra de teatro depende, generalmente, de sus experiencias anteriores y de las expectativas que se aplican posteriormente a nuevas situaciones. Cuanto más teatro vean y experimenten las personas, mejor podrán extraer el sentido de sus experiencias teatrales. Los estudiantes que han asistido en familia a espectáculos teatrales en directo desde pequeños, se sentirán más cómodos con el teatro en la escuela. Unas experiencias teatrales ricas cuentan con más probabilidades de captar la atención y suscitar conversaciones y preguntas. Una actividad dramática eficaz debe presentar un tema complejo, apto para ser analizado y debatido en profundidad y que afecte diversas áreas de estudio, entre ellas la estética, la historia, la ética y los negocios. Estos temas mejoran la comprensión cultural al ampliar nuestras

### CUANTO MÁS TEATRO VEAN Y EXPERIMENTEN LAS PERSONAS, MEJOR PODRÁN EXTRAER EL SENTIDO DE SUS EXPERIENCIAS TEATRALES

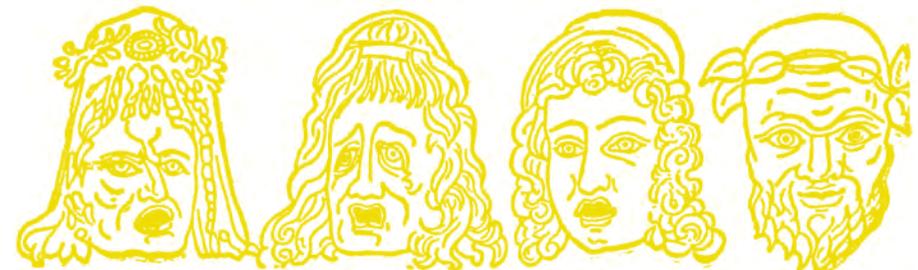
perspectivas y, con frecuencia, retratan la vida desde diferentes puntos de vista, culturas y épocas.

El teatro sigue unas reglas y convenciones intrínsecas. Por ejemplo, el público permanece sentado y observa mientras los demás actúan. La representación concluye con un aplauso y lo normal es no comer durante la misma. Además de todas estas convenciones prácticas que comparten las personas, existen otras relativas a la estructura narrativa de la mayoría de las obras teatrales. Por ejemplo, el público espera que la alteración inicial de un estado de equilibrio desencadene una serie de tensiones y conflictos que llevan a un desenlace.

### FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES SOCIALES Y EL COMPROMISO CÍVICO

El teatro puede ser una fuente de orgullo y conexión en una comunidad, a la vez que un lugar de activismo social y compromiso cívico en el seno de una acción democrática. El compromiso cívico supone un comportamiento consciente con un propósito encaminado a generar un cambio, ya sea personal, social, político, medioambiental o económico. El compromiso cívico es un comportamiento público y generalmente colectivo. Cuando el teatro está orientado a este compromiso, su propósito principal puede ser el de abordar distintos temas sociales. Por ejemplo, la iniciativa *Theatre Without Borders - Teatro sin fronteras*<sup>13</sup> es un movimiento internacional basado en el teatro que busca un impacto para contribuir a la construcción de la paz.

*ImpactArts*<sup>14</sup> utiliza las artes visuales, la música, el arte dramático, la danza y la tecnología para trabajar en comunidades locales con personas de todas las edades. Esta organización utiliza el arte dramático como una herramienta para conseguir un cambio, mejorar el entorno y ayudar a las personas a reincorporarse a la vida laboral o mejorar su calidad de vida.



Del mismo modo, el *Open Clasp Theatre*<sup>15</sup> colabora con la Comisión de Derechos Humanos e Igualdad del Reino Unido en temas relacionados con la equidad y la integración. A pesar de centrarse en la actividad teatral, la compañía

colabora con profesionales del mundo sanitario, de servicios sociales y del sistema judicial, con distintas asociaciones de la comunidad y con el público en general. Se centran en las experiencias de mujeres y jóvenes dedicadas a la prostitución o víctimas de explotación sexual; mujeres que han tenido que dar a sus hijos en adopción (debido a retirada de la custodia por situaciones de violencia doméstica o drogadicción); mujeres sin techo, con problemas de salud mental y minorías sexuales, entre otras. «La base de nues-

tro trabajo es saber que el arte dramático y el teatro pueden utilizarse como herramienta para capacitar, mejorar la autoestima y la confianza y conducir hacia un desarrollo y crecimiento personales, así como a un cambio positivo tanto para los participantes como para el público que comparte esta experiencia».<sup>16</sup>

### CONCLUSIÓN

Estos son los efectos de una participación directa en actividades de arte dramático y teatro. Las actividades teatrales repercuten en el entorno y tienen un impacto emocional tanto sobre los participantes como sobre el público. Nos ofrece un espejo en el que examinarnos y nos permite profundizar en

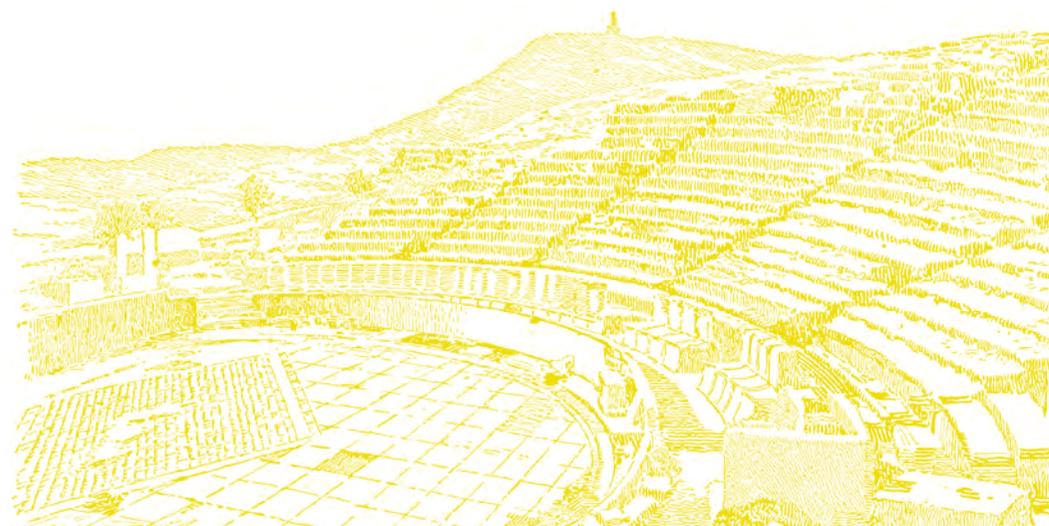
la comprensión de nuestras conductas y motivaciones humanas. Aunque el arte dramático y el teatro son actividades profesionales, las personas utilizan técnicas dramáticas y expresiones teatrales en escenarios y situaciones de la vida real. Participar en actividades de arte dramático y utilizar técnicas de interpretación en la comunicación del día a día puede aumentar la confianza en uno mismo. La naturaleza social del arte dramático y el teatro cimienta la

### EN UN SENTIDO PRÁCTICO, EL ARTE DRAMÁTICO FOMENTA LA CREATIVIDAD COTIDIANA, HACIENDO QUE LAS PERSONAS SE SIENTAN MÁS VIVAS, SANAS Y CONECTADAS CON EL MUNDO

cooperación y la colaboración. Acudir al teatro o formar parte de una producción teatral puede mejorar la concentración y la memoria de las personas.

Realizar actividades teatrales en la comunidad forja una empatía individual y colectiva al hacer florecer una sensibilidad estética y un

compromiso ciudadano. En un sentido práctico, el arte dramático fomenta la creatividad cotidiana, haciendo que las personas se sientan más vivas, sanas y conectadas con el mundo. La empatía inherente al arte dramático nos hace estar más abiertos a otras personas y a nuevas experiencias. Conforme dejamos a un lado la incredulidad y nos dejamos atrapar por el mundo de lo imaginario, nos volvemos menos defensivos. Existe una experiencia integral del cuerpo en la cual mente y cuerpo se sienten bien. El arte dramático y el teatro pueden abrir la puerta a la inspiración y a un mayor conocimiento personal.



**Aaltje van Zweden** es directora de la Papageno Foundation en los Países Bajos. La Papageno Foundation lleva 15 años desarrollando prácticas educativas ricas en artes para facilitar la inclusión de personas con autismo y discapacidades asociadas a este trastorno. Estas innovadoras actividades se valen del arte dramático y el teatro como medio destacado para dar rienda suelta al potencial creativo de las personas con autismo.

Aaltje explica: «Soy madre de un niño autista. Para mi hijo, que no se comunicaba verbalmente, el arte dramático resultó ser un potente medio y una valiosa forma de establecer contacto. Lamentablemente, he observado que la educación rica en artes no tiene demasiado peso, por no decir ninguno, en la estructura del sistema de educación especial. Como profesora de arte y fundadora de la Papageno Foundation, uno de mis principales objetivos profesionales es implantar proyectos de arte interdisciplinarios dirigidos a estudiantes con discapacidades».

Desde 2007, Papageno está desarrollando los proyectos *Ontmoeten* (Encuentros). En ellos, distintas personas (con y sin autismo) colaboran con artistas y docentes para crear una única obra de teatro musical que integre guión/letra, representación, movimiento, arte visual y música. Así participan en actividades artísticas en un entorno experimental que les permite mantener un diálogo abierto con artistas profesionales, docentes y ayudantes. El objetivo principal del proyecto consiste en actuar, cantar, bailar y hacer música juntos, de modo que cada participante representa su propio papel en el escenario.

**«SOY MADRE DE UN NIÑO AUTISTA. PARA MI HIJO, QUE NO SE COMUNICABA VERBALMENTE, EL ARTE DRAMÁTICO RESULTÓ SER UN POTENTE MEDIO Y UNA VALIOSA FORMA DE ESTABLECER CONTACTO»  
(AALTJE VAN ZWEDEN)**

El hecho de trabajar a través del arte dramático y la creación de producciones teatrales tiene un gran impacto. Tal y como lo describe Aaltje: «El arte es un medio de comunicación universal y tiene el poder de romper las barreras lingüísticas, físicas, mentales y cognitivas, permitiendo entrar en contacto y comunicarse con los demás».

Aaltje valora especialmente el impacto del arte dramático en niños con dificultades comunicativas: «Los niños autistas o con otras discapacidades se exponen a dificultades y al potencial fracaso en muchas áreas. El hecho de que sean capaces de expresar sus pensamientos y sentimientos a través de una obra demuestra la importancia del arte dramático y la educación teatral para los alumnos con autismo».

La Papageno Foundation considera de vital importancia que se ofrezca la oportunidad, especialmente a personas con autismo, de desarrollar su creatividad e imaginación a través de la música, el arte dramático y la educación teatral para conseguir una sociedad inclusiva y diversa.

En palabras de Vygotsky: «Cuando actúa, es como si el niño pareciera más alto de lo que realmente es» (1978, p. 102). Esta afirmación es aplicable a cualquier niño, pero aún más a niños con alguna discapacidad. El arte dramático y el teatro permiten disfrutar del juego, que consideramos una necesidad humana básica.

**«CUANDO ACTÚA, ES COMO SI EL NIÑO PARECIERA MÁS ALTO DE LO QUE REALMENTE ES»  
(VYGOTSKY, 1978)**

# AALTJE VAN ZWEDEN

La **profesora Patricia Lindberg**, de la Plymouth State University de Estados Unidos, vio despertar su interés por el arte dramático y el teatro con tan solo cinco años, al asistir a una representación de la obra *Los tres cabritillos* con sus compañeros de educación infantil. Patricia recuerda: «Me sentí tan partícipe e interesada, que algo en mi interior, incluso siendo tan pequeña, me dijo que había encontrado mi tribu».

Junto a la productora Carla Russell, Patricia ha sido galardonada recientemente (2013) con un premio Emmy por su programa de televisión infantil TIGER. TIGER (*Theatre Integrating Guidance, Education, and Responsibility - Teatro que integra Orientación, Educación y Responsabilidad*) es una iniciativa desarrollada

en colaboración con estudiantes de los programas de Psicología Escolar, Orientación Escolar y Artes Integradas de la PSU. La compañía profesional de teatro ayuda a los niños, centros escolares, familias y miembros de la comunidad a abordar de forma proactiva y positiva aquellos aspectos y preocupaciones sociales a los que se enfrentan los niños hoy en día en las escuelas. TIGER utiliza

## **TIGER UTILIZA LOS MUSICALES PARA OFRECER AL PÚBLICO ESCOLAR HERRAMIENTAS CON LAS QUE IDENTIFICAR, DEBATIR E INTENTAR REDUCIR EL ACOSO ESCOLAR**

los musicales para ofrecer al público escolar herramientas con las que identificar, debatir e intentar reducir el acoso escolar. El reparto de este programa ha pasado varios años viajando por Nueva Inglaterra ofreciendo representaciones y organizando talleres con estudiantes, familias y docentes sobre acoso escolar y otros temas como la autoestima y la amistad. Patricia Lindberg es escritora, productora y compositora y, además, ha trabajado estrechamente con otros profesionales del mundo de la música y el diseño escenográfico.

A pesar del éxito cosechado en el uso del arte dramático como herramienta para reducir el acoso escolar, Patricia continúa desarrollando otros proyectos con el objetivo de construir una sociedad mejor a través del arte dramático. El año pasado, escribió una original obra musical junto a un historiador local y un afamado compositor para conmemorar el 250 aniversario de su ciudad natal. Además, tuvo la oportunidad de dirigir la obra. La profesora Lindberg declaró: «Fue una auténtica celebración para toda la comunidad. En la producción participaron 120 personas de todas las edades, desde los 8 a los 77 años, y fue muy divertido. La verdad es que esto me hizo darme cuenta de nuevo de lo importante que es para las personas crear arte juntas. La alegría que sintieron también se ha mantenido en el tiempo. Todos disfrutaron muchísimo y aprendieron mucho sobre la maravillosa historia de nuestra ciudad».

**«SIENTO QUE MI TRABAJO PERMITE A LAS PERSONAS SENTIRSE BIEN CONSIGO MISMAS Y CON SU CREATIVIDAD Y ESTAR MÁS CONECTADAS CON AQUELLOS QUE LES RODEAN. EL TEATRO TIENE ESTE PODER PORQUE ES UN ARTE INTRÍNSECAMENTE COLABORATIVO»  
(PATRICIA LINDBERG)**

La profesora Lindberg cree que el arte dramático es algo vital para las personas: «Vivir en primera persona el teatro nos permite entrar en contacto con nuestra imaginación y jugar, una parte esencial de nuestra vida que solemos perder en este frenético mundo».

«Siento que mi trabajo permite a las personas sentirse bien consigo mismas y con su creatividad y estar más conectadas con aquellos que les rodean. El teatro tiene este poder porque es un arte intrínsecamente colaborativo».

# **PATRICIA LINDBERG**

**Marianne Bosma** empezó a sentirse atraída por el arte dramático en el instituto, mientras participaba en una producción teatral para celebrar el aniversario del centro. Cuando sus profesores la vieron actuar, le animaron a solicitar plaza en la Academia de Arte Dramático. Su experiencia en el instituto debió tener un impacto muy significativo, puesto que en la actualidad Marianne se dedica a dirigir programas de arte dramático y teatro y se ha convertido en una conocida profesora de arte dramático en los Países Bajos.

Marianne recuerda que «durante el pasado curso escolar tuve que preparar el examen final de los alumnos de último curso. Fue una experiencia muy interesante pero, al mismo tiempo, muy dura por la gran responsabilidad que conlleva. Como profesora de arte dramático, siempre existe tensión entre la necesidad de hacer un espectáculo bonito y la de dar a los estudiantes suficiente espacio y creatividad para que realicen su propio espectáculo. Siempre se da esta tensión entre qué decidir tú y qué dejar que decidan ellos. ¿Qué papel debe desempeñar el docente aquí...? Fue una experiencia fantástica, horrible, cansada, interesante y creativa al mismo tiempo... ¡y nunca la olvidaré!».

Marianne considera que por lo general es difícil estar segura del impacto de su trabajo, pero cree que el arte dramático puede ser beneficioso para las personas. Aunque reconoce que es muy difícil conseguir pruebas directas de su impacto, el arte dramático puede aportar cosas buenas tanto para el individuo como para la sociedad en general. Afirma que: «Cuando las lecciones son interesantes y las personas se involucran al 100%, siempre se crea un buen clima. Puedes comprobar su impacto. Estoy convencida de que el arte dramático contribuye a mejorar la confianza en uno mismo. Participar en actividades teatrales aporta más herramientas para expresar nuestras ideas y nos proporciona una mayor apertura hacia el futuro».

Marianne destaca también el impacto técnico del teatro. Según comentó: «Participar en actividades teatrales ofrece una formación que se puede utilizar en distintos sectores profesionales. Las personas que actúan tienen una mayor capacidad para observar a las personas y su comportamiento, teniendo más facilidad para expresarse verbalmente, mayor conciencia de las expresiones faciales, así como de los sentimientos expresados por otros. Suelen ser más creativas, abiertas y sensibles. Si el arte dramático y el teatro estuvieran más presentes en nuestra vida, creo que la sociedad tendría una visión más amplia de las cosas y estaría más dispuesta a *enfrentarse a lo desconocido*. Si haces teatro o das cursos de arte dramático, tendrás la oportunidad de aprender más cosas sobre ti mismo observando a los demás y aprenderás a tocar tu propio instrumento (tu cuerpo y tu voz). Esto, a su vez, te ayudará a establecer una comunicación abierta y flexible y a mantener una mente positiva y creativa».

**«SI EL ARTE DRAMÁTICO Y EL TEATRO ESTUVIERAN MÁS PRESENTES EN NUESTRA VIDA, CREO QUE LA SOCIEDAD TENDRÍA UNA VISIÓN MÁS AMPLIA DE LAS COSAS Y ESTARÍA MÁS DISPUESTA A ENFRENTARSE A LO DESCONOCIDO»  
(MARIANNE BOSMA)**

# MARIANNE BOSMA

**Victor Ladan Lutsili** es guionista y director de cine y se sirve del teatro y del arte dramático para dirigir proyectos para el desarrollo. Su primer contacto con el arte dramático se produjo de la mano de su madre, que trabajaba en la ONG World Vision en proyectos comunitarios para niños sin recursos. Para ayudar a estos niños, le pedía que escribiera distintos guiones que pudiera utilizar con ellos posteriormente.

En la actualidad, está realizando trabajos de investigación sobre el uso de programas de arte dramático con personas que han sufrido distintos traumas. Víctor Ladan Lutsili explica: «Estoy realizando un proyecto de investigación denominado *Narratives of the Living Dead - Historias de los muertos vivientes*. Este trabajo se sirve del arte dramático y la elaboración de guiones para explorar cómo aquellas personas que viven con SIDA/VIH se enfrentan al trauma causado por su infección, utilizando el teatro para expresar su estigma».

**«EL ARTE DRAMÁTICO Y EL  
TEATRO SON UNA EFICAZ  
MEDICINA QUE DEVUELVE  
LA VIDA A CUERPO,  
MENTE Y ALMA»  
(VICTOR LADAN LUTSILI)**

Afirma que el impacto de este proyecto cambia la vida de los individuos y mejora la sociedad, ya que según afirma: «He presenciado un cambio de actitud y una transformación total de su visión del mundo».

Victor siente que el arte dramático tiene un efecto curativo para las personas: «El arte dramático y el teatro son una eficaz medicina que devuelve la vida a cuerpo, mente y alma».

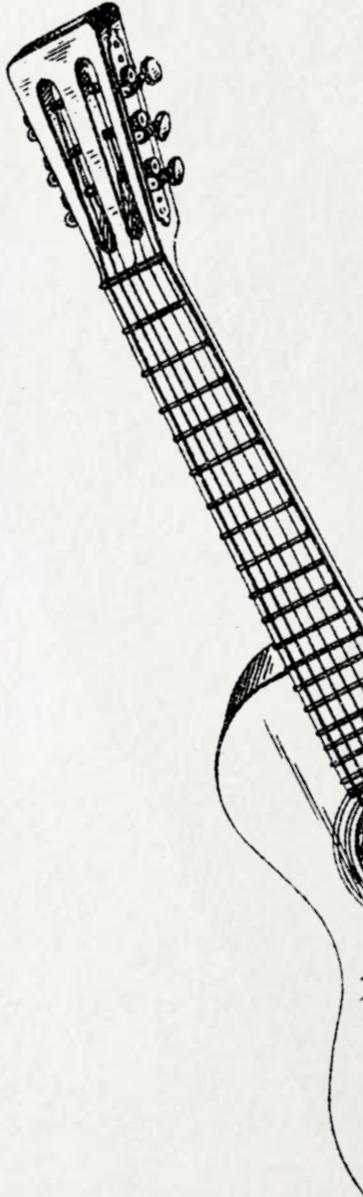
# VICTOR LADAN LUTSILI

## NOTAS

- <sup>1</sup> Karakelle, S. (2009). «Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process». *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), pp. 124-129.
- <sup>2</sup> Test de pensamiento creativo de Torrance – TTCT (1974).
- <sup>3</sup> Helen Turner Study, realizado por la Unidad de investigación en Ciencias Sociales del Institute of Education, University of London, Reino Unido.
- <sup>4</sup> Prendiville, F. y Toye, N. (2007). *Social and Emotional Aspects of Education*. Sage Publications, Londres.
- <sup>5</sup> Kabir S. Matharu, I., Howell, J. y Fitzgerald, F. (2011). «Drama and Empathy in Medical Education». *Literature Compass*, volumen 8, número 7, pp. 443-454, julio de 2011.
- <sup>6</sup> El informe de investigación del proyecto sobre ciencia y teatro llegó a la siguiente conclusión: «1. existe un prejuicio persistente, de que la combinación entre ciencia y teatro genera obras de poca calidad, a pesar de que cada vez hay más pruebas que indican lo contrario; 2. La mayoría de los participantes en el programa NMF creen que la ciencia se representa de forma demasiado simplista en las artes, en caso de que aparezca representada de algún modo; 3. Tanto los científicos/profesionales sanitarios como los escritores necesitan tener cierta experiencia en teatro científico antes de poder apreciar lo que les ofrece; 4. Tanto profesionales teatrales, como científicos y público en general pueden aportar nuevas perspectivas; 5. Es importante que los escritores tengan una buena relación con su asesor científico para poder obtener un asesoramiento experto durante el proceso de creación; 6. La relación con un asesor científico puede ir más allá de limitarse a responder preguntas especializadas; pueden actuar como mentores y abrir camino a una información fidedigna; 7. La dirección científica y dramática no pueden estar completamente separadas; 8. Las colaboraciones tienden a aumentar la superposición de los papeles entre los distintos individuos». [http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross\\_fac/iatl/projects/studentperformance/thomas](http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/projects/studentperformance/thomas).
- <sup>7</sup> Sæbø, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b, 2009. International Drama and Education Association, Universitetet i Stavanger, Noruega.
- <sup>8</sup> Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Fontana y Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books.
- <sup>9</sup> Read, C. (2006). Supporting teachers in supporting learners. En: *Picture Books and Young Learners of English*. Enever, J. y Schmid-Schönbein, G. (Eds). Múnich: Langenscheidt.
- <sup>10</sup> Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- <sup>11</sup> Idea original de la obra de Vygotsky (1978).
- <sup>12</sup> Koestler, A (1964). *The Act of Creation*. Londres: Hutchinson and Co.
- <sup>13</sup> <http://www.theatrewithoutborders.com/>.
- <sup>14</sup> <http://www.impactarts.co.uk/>.
- <sup>15</sup> <http://www.openclasp.org.uk/>.
- <sup>16</sup> *Ibid.*

La profesora **Anne Bamford** es directora de la International Research Agency y de la Comisión para la Educación. Anne cuenta con el reconocimiento nacional e internacional por sus investigaciones en educación artística, nuevas formas de alfabetización y comunicación visual. Es una experta en la dimensión internacional del arte y la educación cultural y en sus trabajos ha tratado cuestiones relacionadas con la innovación, la diversidad, la igualdad y el impacto social. *World Scholar* por la UNESCO, Anne ha dirigido estudios de evaluación e impacto tanto a escala nacional como para los gobiernos de Dinamarca, Holanda, Bélgica, Islandia, Hong Kong y Noruega. Entre sus numerosos artículos y capítulos de libros, destacan *El factor ¡Wuau!: El papel de las artes en la educación*, que ha sido publicado en cinco idiomas y distribuido en más de 40 países. Anne fue profesora en la University of the Arts (Londres), y actualmente da clases en el St Mary's College, y en el Institute of Education de Hong Kong.





to or

8va.

A musical staff with a treble clef. The staff contains the text "to" and "or" on the first and second lines respectively. Above the staff, there are two sets of five horizontal lines, each with a black dot on the top line, representing a high octave. The text "8va." is positioned between these two sets of lines. Below the staff, there is a vertical line with a bass clef and a single note on the first line.



# MÚSICA

Efthymios Papatzikis



## **Sinopsis**

*La música es el lenguaje universal. Inspira y evoca emociones profundas y despierta nuestra imaginación, abriendo nuevas vías creativas de aprendizaje y desarrollo.*

*La música se utiliza para alcanzar estados psicológicos concretos, tiene el potencial de modificar o gestionar un comportamiento, puede ayudar a recordar el nombre de un producto e incluso mejorar una imagen de marca. Participar en coros, orquestas y bandas de música crea vínculos, promueve la cooperación y el trabajo en equipo.*



«Muchos investigadores de reconocido prestigio en el ámbito de la biología evolutiva consideran la música, comparada con el resto de las artes, como uno de los rasgos distintivos más antiguos y fundamentales del desarrollo sociocognitivo del ser humano».  
(Peretz, 2001)

### ¿POR QUÉ LA MÚSICA?

Todos somos músicos. Nacemos músicos, vivimos inmersos en la música y establecemos contacto con ella de muchas maneras y por muchos motivos. La música está presente en todo lo que nos rodea, desde el rítmico latido de nuestro corazón hasta los compases melódicos más intrincados de una sinfonía clásica. Y como ocurre con el amor, es uno de esos entes y necesidades abstractas que desempeñan un papel fundamental en el modo en que percibimos y nos acercamos a nuestro entorno.

Interpretada en este sentido amplio, no podemos considerar la música como un mero constructo humano. La naturaleza está repleta de sonidos musicales. En unos casos son simples, como el sonido de las olas rompiendo en la orilla y, en otros, más complicados e ininteligibles, como el canto de los pájaros. Ya sean sencillas o más sofisticadas, todas estas estructuras de sonido se basan en música, bien procedente de la naturaleza, o bien compuesta por el ser humano: por puro placer, como herramienta de comunicación. Están ahí para proteger la estructura jerárquica de la naturaleza (como las olas marinas antes mencionadas). En cualquier caso estos sonidos y esta música nos hablan (y nos afectan profundamente), lo queramos o no,

### LOS SONIDOS Y LA MÚSICA NOS HABLAN (Y NOS AFECTAN PROFUNDAMENTE), QUERAMOS O NO, INTERACTUANDO CON NUESTRA MENTE Y CEREBRO DESDE LOS PRIMEROS MOMENTOS DE NUESTRAS VIDAS

interactuando con nuestra mente y nuestro cerebro desde los primeros momentos de nuestras vidas.

### EN LOS INICIOS...

Pensemos en los bebés recién nacidos. La vía más fácil para comunicarse con su entorno en los primeros meses de vida es el sonido y la música. Lloran, ríen o emiten toda una serie de sonidos amorfos que denotan diferentes estados y niveles emocionales. Utilizan los sonidos como una forma de música, organizándolos, intentando darles sentido, darles significado. En esta primera etapa de la vida, es crucial reconfortar al bebé cantándole canciones y acunándolo (actos en los que está siempre presente el latido del corazón y la voz de la madre). El vínculo humano innato que se genera con las manifestaciones concretas del sonido es uno de los medios más importantes para que el recién nacido se sienta seguro y relajado en este mundo que tantos desafíos nos presenta a nivel sensorial.

El ritmo y la percepción (musical) del sonido empiezan a desarrollarse en el ser humano ya en el útero, y a funcionar a partir de la semana 16 de gestación (Shahidulla y Hepper, 1992). Los sonidos tienen unos efectos sorprendentes sobre la frecuencia cardíaca del feto. Ha quedado demostrado (Chapman, 1975) que una estimulación sonora de tan solo cinco segundos puede provocar cambios en el ritmo cardíaco y en el movimiento que pueden prolongarse hasta una hora. Determinados sonidos musicales pueden generar incluso modificaciones en el metabolismo de las personas. Por ejemplo, se demostró que si se reproducía la canción de cuna de Brahms seis

### EL RITMO Y LA PERCEPCIÓN (MUSICAL) DEL SONIDO EMPIEZAN A DESARROLLARSE EN EL SER HUMANO YA EN EL ÚTERO, Y A FUNCIONAR A PARTIR DE LA SEMANA 16 DE GESTACIÓN (SHAHIDULLA Y HEPPER, 1992)



veces al día durante cinco minutos en una unidad de bebés prematuros, estos aumentaban de peso más rápidamente que si se reproducían sonidos de voz con esta misma frecuencia y duración.

### EN EL DESARROLLO...

A medida que crecemos y hasta el final de nuestros días, la música tiene una presencia constante en nuestras actividades cotidianas. La conexión entre lenguaje y música que se produce cuando hablamos y cantamos, el movimiento corporal que de manera innata va unido a los sonidos musicales cuando bailamos, o incluso el sentimiento absoluto de autoexpresión que nos ofrece la música a través de su esencia creativa, son solo unos ejemplos que ilustran hasta qué punto la música impregna nuestra existencia.

Tanto la música como el lenguaje están presentes en la vida de todo ser humano, donde «diversos elementos independientes a nivel perceptual se organizan en secuencias estructuradas jerárquicamente con arreglo a principios sintácticos» (Patel, 2003: p.674). En muchos sentidos, el lenguaje oral consti-

tuye un tipo especial de música y la investigación ha puesto claramente de manifiesto que la música y el lenguaje se localizan en las mismas áreas cerebrales (Brown, Martínez y Parsons, 2006). Así pues, el hecho de vivir y crecer en un entorno cargado de música suele ser beneficioso para estimular y desarrollar el lenguaje. Un ejemplo muy ilustrativo lo encontramos en aquellas ocasiones en las que se vinculan melodías conocidas a nueva información, haciendo que el

**EN MUCHOS SENTIDOS, EL LENGUAJE ORAL CONSTITUYE UN TIPO ESPECIAL DE MÚSICA Y LA INVESTIGACIÓN HA PUESTO CLARAMENTE DE MANIFIESTO QUE LA MÚSICA Y EL LENGUAJE SE LOCALIZAN EN LAS MISMAS ÁREAS CEREBRALES (BROWN, MARTÍNEZ Y PARSONS, 2006). ASÍ PUES, EL HECHO DE VIVIR Y CRECER EN UN ENTORNO CARGADO DE MÚSICA SUELE SER BENEFICIOSO PARA ESTIMULAR Y DESARROLLAR EL LENGUAJE**

procesamiento cerebral correspondiente funcione con mayor eficacia y perdurabilidad. Después de todo, ¿qué es más fácil de recordar, la letra de una canción o frases de un discurso a secas? Los científicos reiteran constantemente que una interacción continua con la música favorece notablemente el aumento de la memoria verbal y de la inteligencia (Moreno et al., 2011).

La música, el movimiento y la danza son también una parte circunstancial a la vida social del ser humano, aunque la producción de combinaciones de sonidos con una estructura intencionada no es un rasgo exclusivo de las personas. Lo que sí es probable es que los humanos seamos la única especie que asigna un significado intencionado, aunque variable, a sonidos y movimientos que obedecen a un patrón, expresando a través de ellos ciertos valores fundamentales (tales como la comprensión y la simpatía), rituales (como las danzas bélicas), o incluso estados de ánimo. En un nivel más específico, la comprensión innata del ritmo que todos poseemos nos ayuda a mover las manos, caminar y correr. En definitiva, los distintos sonidos de nuestro entorno (o incluso su ausencia) nos llevan a perfeccionar o sincronizar determinados movimientos corporales, ya sea de manera suave o brusca.

Voluntaria o involuntariamente, decidimos procesar y entender la música y los sonidos que se generan en nuestro entorno. Los escuchamos, los filtramos y, por último, los utilizamos según nuestras necesidades y deseos. El hecho de escuchar (activa o pasivamente) los sonidos de nuestro entorno es un proceso

**EL HECHO DE ESCUCHAR (ACTIVA O PASIVAMENTE) LOS SONIDOS DE NUESTRO ENTORNO ES UN PROCESO QUE REALIZAMOS CONSTANTEMENTE, INCLUSO CUANDO ESTAMOS DORMIDOS**

que realizamos constantemente, incluso cuando estamos dormidos. Además de nuestro oído externo, existen innumerables procesadores mecánicos que nos ayudan a descodificar, clasificar, sintetizar, evaluar, valorar y, por último, comprender los sonidos. Disponemos



como mínimo de tres vías distintas para enviar el sonido desde el oído externo e interno a los centros de procesamiento auditivo de la corteza cerebral, y las utilizamos constantemente para generar significado sobre la calidad y cantidad de los abrumadores estímulos que llegan hasta esta máquina de procesamiento altamente sensible. Así es como alimentamos nuestros mecanismos emocionales en el cerebro (esto es, el sistema límbico) a través de sonidos y música, logrando alterar (excitando o relajando) nuestro estado de ánimo o el de los demás. Así ocurre, por ejemplo, cuando conducimos mientras escuchamos la radio, hablamos controlando el tono de voz según el público al que nos dirigimos, o escuchamos nuestras canciones favoritas, que nos ayudan a aumentar nuestra autoestima y a fomentar una actitud social positiva.

### MÚSICA Y CREATIVIDAD

En cualquier caso, los seres humanos no nos limitamos a escuchar música. También participamos (directa o indirectamente) en su creación, reflejando así la necesidad de progresar en nuestro día a día de manera creativa. Todos tenemos una curiosidad innata, que es la semilla de la creatividad. La música nos brinda la maravillosa posibilidad de canalizar esa curiosidad natural hacia empresas y actividades creativas, convirtiéndose así en el vehículo de aquellos elementos con potencial para abonar el terreno donde cultivar el progreso, el cambio y la innovación en nuestra vida social, emocional y personal.

La música y la sociedad han estado siempre íntimamente relacionadas. La música ha existido desde los albores de la humanidad, y en la actualidad diversos estudios demuestran que las decisiones que tomamos con respecto a qué música escuchar o interpretar en distintas situaciones nos ayudan a alcanzar estados psicológicos concretos que complementan entornos sociales específicos. Por ejemplo, cuando hacemos ejercicio físico optamos por escuchar una determinada música que nos permita alcanzar un estado de alta excitación psicológica y biológica (North y Hargreaves, 2000). En este sentido, buscamos de manera creativa usar la música para mejorar nuestra calidad de vida.

Además, la música nos ayuda a definir nuestra propia identidad y a gestionar y desarrollar nuestras relaciones interpersonales. Son muchos los ejemplos que demuestran que tendemos a congeniar mejor con personas o grupos de personas que se decantan por un tipo de música en concreto que con otras que no comparten esos gustos musicales (Tarrant et al., 2002). La música facilita la comunicación no verbal, permite compartir significados complejos y proporciona una base creativa para desarrollar interacciones sociales complejas. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en el sector de la publicidad, en el que son evidentes los efectos que tiene la música sobre trabajadores y consumidores. La música tiene el potencial de modificar o gestionar un comportamiento social concreto, puede ayudar a mejorar una imagen de marca y a recordar determinados nombres de productos, gracias a su asociación con una canción pegadiza (Bruner, 1990; Garlin y Owen, 2006).

En entornos sociales cotidianos, como colegios o universidades, la música favorece que los alumnos establezcan vínculos creativos en grupos y equipos. En las orquestas, coros y bandas de música aprendemos que el éxito depende del trabajo en equipo y de la cooperación, descubriéndonos así todas las ventajas que conlleva participar en un equipo creativo. Si se desea promover y conservar grupos eficientes de personas, se tiene que pensar de manera creativa. Esta realidad queda plasmada a la perfección en un estudio realizado por Kirschner y Tomasello (2010), en el que se pone de manifiesto que niños de

**ADEMÁS, LA MÚSICA NOS AYUDA A DEFINIR NUESTRA PROPIA IDENTIDAD Y A GESTIONAR Y DESARROLLAR NUESTRAS RELACIONES INTERPERSONALES**

**EN LAS ORQUESTAS, COROS Y BANDAS DE MÚSICA APRENDEMOS QUE EL ÉXITO DEPENDE DEL TRABAJO EN EQUIPO Y DE LA COOPERACIÓN, DESCUBRIÉNDONOS ASÍ TODAS LAS VENTAJAS QUE CONLLEVA PARTICIPAR EN UN EQUIPO CREATIVO**



4 años, tras interpretar música en grupo, muestran de forma espontánea un comportamiento más cooperativo. Se anima a los niños a que tengan constantemente en cuenta el interés colectivo y compartan objetivos, satisfaciendo así de manera efectiva el deseo humano innato de compartir experiencias y actividades con los demás.

Obviamente, la creatividad y la música entendidas como una combinación no sólo repercuten en las interacciones sociales, sino que constituyen también una poderosa herramienta para despertar emociones y sentimientos, puesto que se ha demostrado que es mucho más invasiva que el lenguaje. El acto

### **EL ACTO DE ESCUCHAR MÚSICA ES, EN SÍ MISMO, UN PROFUNDO PROCESO CREATIVO CEREBRAL**

de escuchar música es, en sí mismo, un profundo proceso creativo cerebral. Es decir, el procesamiento se inicia, por lo general, en las áreas más profundas del cerebro (las estructuras subcorticales, el tálamo y el cerebelo, donde tiene lugar la sincronización de los ritmos), y a

continuación se desplaza hacia las áreas corticales superiores y los sistemas de cognición. Esto explica que cuando escuchamos sonidos, tanto organizados como aleatorios, reaccionamos en primer lugar de manera emocional, intentando conectarlos; después, los comprendemos a través de un marco social o ambiental más complejo. Todo ello, por supuesto, en milésimas de segundo. Unimos las piezas del rompecabezas con el fin de construir un significado, de apreciarlo. Siempre que se nos presentan estímulos musicales o acústicos, creamos en el cerebro una gran imagen que proyecta sentimientos y significados, concibiendo conjuntamente nuevas emociones. Una misma obra musical despertará sentimientos distintos en cada uno de nosotros. A este respecto todos somos únicos y creativos de formas muy diferentes.

Sin embargo, la creatividad emocional fruto de la música no solo mana del acto de la escucha activa o pasiva. Es más importante la implicación

personal con la música, por la que nos conduce a través de su camino creativo de emociones desde el principio de nuestra vida. «Quizá el periodo en el que se presenta con mayor evidencia la trascendencia biológica de las asociaciones emocionales de la música sea la infancia, cuando gran parte de la interacción entre los niños, que se encuentran en la etapa preverbal, y sus cuidadores conlleva una regulación de los estados de ánimo del niño y la transmisión de información emocional» (Schmidt y Trainor, 2001: p. 488). Esta regulación y comunicación de información emocional a través de la música y el sonido es un proceso creativo que se produce muy a menudo en dicha etapa, estableciendo la base para una versatilidad y expansión emocional posterior.

La creatividad emocional a través de la música alcanza su máximo esplendor en una etapa vital posterior, cuando la persona empieza a interactuar conscientemente, bien con su estructura (es decir, componiendo música), o bien con sus herramientas de interpretación (tocando un instrumento musical). Ahí es cuando empezamos a darnos cuenta de que crear música trasciende

### **LA MÚSICA ES UNA ESPECIE DE GRAMÁTICA PARA LAS EMOCIONES Y NOSOTROS LA UTILIZAMOS DE MANERA CREATIVA PARA EVOLUCIONAR Y PROGRESAR A NIVEL PERSONAL EN CONTEXTOS SOCIALES**

con creces la mera actividad mental. En sus múltiples manifestaciones en la enseñanza, interpretación, composición y aprendizaje, la música conecta emocionalmente la mente y el cerebro (y viceversa) con un vínculo muy sólido, llegando a desenmascarar los efectos biológicos de emociones comunes a todos los seres humanos. Los estímulos musicales provocan «escalofríos por la espalda» (Grewe, Nagel, Kopiez y Altenmuller, 2007), una clara

manifestación fisiológica de los efectos del proceso musical creativo. Este proceso se inicia en las partes primitivas del cerebro que intervienen en la motivación y la recompensa. De ahí que los compositores manipulen su escritura

de manera creativa en una canción para alcanzar expectativas emocionales concretas, que los músicos estructuren de manera creativa su interpretación con el fin de crear expectación y que tanto el profesor como el alumno sigan el camino creativo de conseguir una recompensa a través del aprendizaje con el fin de adquirir nuevos conocimientos, nuevos futuros. La música es una especie de gramática para las emociones y nosotros la utilizamos de manera creativa para evolucionar y progresar a nivel personal en contextos sociales.

Pero dicho esto, no deberíamos olvidar recalcar los posibles efectos que puede tener la creatividad musical sobre la cognición a nivel individual. Tanto el hecho de pensar en la música como el de crear a través de ella repercuten enormemente en los sistemas cognitivos, tanto biológicos como psicológicos. La música modifica las conexiones de nuestro cerebro y, según nuestras respuestas, modifica nuestra conducta. A través de diversos estudios ha quedado patente que la música aumenta la inteligencia espacio-temporal y su rendimiento (Picazio et al., 2013; Forgeard et al., 2008; Suda et al., 2008). El hecho de mejorar la percepción que tenemos del mundo que nos rodea a través de la música podría ayudarnos a utilizar con mayor eficacia y creatividad las habilidades que necesitamos: desde resolver complejos problemas espaciales en diversos ámbitos, hasta ser capaces de hacer una maleta para un breve viaje al extranjero.

Además, los últimos estudios han demostrado que aquellos que siguen el camino creativo de la música podrían obtener mejores resultados en pruebas matemáticas normalizadas, como el examen de admisión usado normalmente en las universidades estadounidenses (SAT). En un artículo publicado en el *Journal of Aesthetic Education*, el autor presentó un metanálisis sobre 25

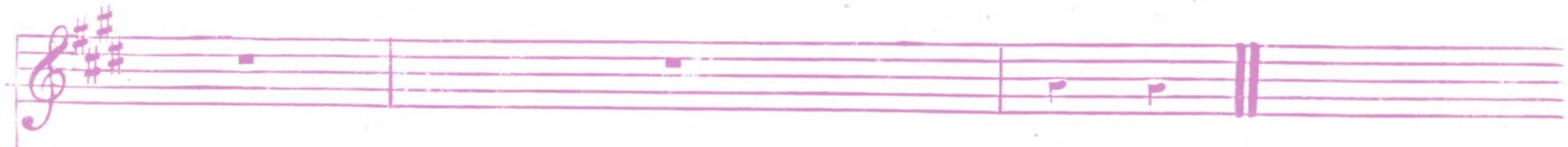
### LA MÚSICA MODIFICA LAS CONEXIONES DE NUESTRO CEREBRO Y, SEGÚN NUESTRAS RESPUESTAS, MODIFICA NUESTRA CONDUCTA

estudios que analizaban la correlación y la relación de causalidad entre los progresos en matemáticas y el uso de la música en entornos educativos y centros de formación (Vaughn, 2000). En base a estos resultados, se llegó a la conclusión de que existe una correlación positiva entre el estudio musical voluntario, por un lado, y el rendimiento matemático, por otro. Además, aunque de forma marginal, este mismo análisis indicó que la música de fondo ejerce efectos positivos sobre los alumnos que se enfrentan a exámenes de matemáticas.

Por último, aunque no por ello menos importante, en este ámbito de la música y la cognición se ha demostrado que las actividades creativas realizadas a través de la música afectan a nuestro nivel de atención y nuestra conducta en general. Ya sea en contextos educativos formales consolidados o en actividades cotidianas ordinarias, la interacción con la música parece influir en la maduración de las capacidades de atención y discriminación auditiva, cuyos beneficios, por su parte, se hacen palpables en ámbitos de la vida que van mucho más allá del ámbito musical (Putkinen, Saarikivi, y Tervaniemi, 2013). También se ha sugerido (Khalil, Mince, McLoughlin y Chiba, 2013) que los contextos musicales creativos (como coros u orquestas) fomentan de forma inherente la disciplina social y tienen el potencial de promover y aumentar la atención positiva y la sincronización colectiva.

### MÚSICA Y NEUROCIENCIA

En nuestras sociedades la música suele considerarse una entidad cultural o un constructo humano. Su semántica (las notas y herramientas que emplea) o su uso cultural concreto y beneficios (diferentes tipos de expresiones individuales y grupales) fundamentan su relevancia en debates o actividades educativas o sociales. Pero en base a este planteamiento, en ocasiones excesivamente simplista, se han instaurado en nuestra mente ciertos mitos sobre el concepto de música, como el del paradigma del hemisferio derecho del cerebro frente al izquierdo, el del pensamiento convergente frente al divergente, o incluso el



del estado de atención enfocada frente al de atención desenfocada en la interacción musical. Por ejemplo, en nuestra sociedad prevalecen afirmaciones como «quien quiera tener sentido musical, debe hacer un uso más acusado del hemisferio derecho del cerebro», o «el pensamiento convergente es el que nos lleva a crear música», o incluso «solo un estado mental desenfocado nos permite conseguir una inmejorable interpretación musical». Pero en estos casos solo se muestra una cara de la moneda y, lamentablemente, se impide la realización de avances o conexiones adicionales con otros campos distintos de la educación o la antropología social.

Afortunadamente, los actuales trabajos de investigación en el ámbito de la neurociencia nos han presentado una imagen más completa y nos brindan un enfoque más amplio (e incluso diferente) con respecto a la esencia y al uso de la música, abriendo paso a un planteamiento y un conocimiento polifacético de la música y de los beneficios que nos aporta. La neurociencia nos proporciona ahora una base más sólida que nos permite comprender mejor las características creativas conexas y las repercusiones biológicas de la música. Sin embargo, no sabemos demasiado sobre esto, ya que tal y como postula Dietrich (2004), «no existe ningún marco teórico sólido sobre la base neuronal del pensamiento creativo [en el ámbito de la música]...» (p. 823). Es sumamente complicado estudiar la (re)creación y la incidencia de la música en términos puramente neurocientíficos. El arte y la música no se pueden estudiar a fondo en esos entornos excesivamente controlados que promueven y demandan la mayor parte de los laboratorios neurocientíficos.

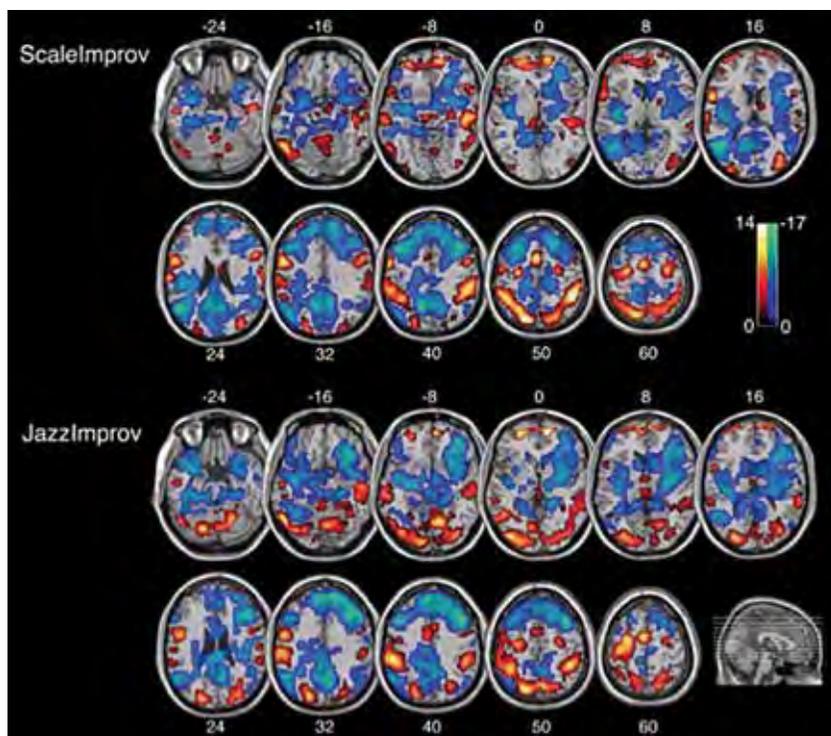
No obstante, al considerar la música como una actividad fundamental del procesamiento humano de la información, es evidente que los investigadores han logrado descifrar determinadas propiedades de los sustratos neuronales de la música en el ser humano. Ahora sabemos que crear y sentir la música dista mucho de ser algo mágico fruto de una inesperada inspiración fortuita o de la interacción divina. Más bien al contrario, se trata de un producto mental

que se origina aplicando procesos cerebrales cognitivos ordinarios (Smith, Ward y Finke, 1995). La improvisación, por ejemplo, puede definirse como «la generación, selección y ejecución espontánea de secuencias audiomotrices novedosas» (López-González, 2012). O, como han defendido otros (Blood y Zatorre, 2001), esas respuestas intensamente placenteras ante la música están conectadas a la frecuencia cardíaca y a los cambios en la respiración y dejan huella en el equilibrio del flujo sanguíneo cerebral, implicando a ciertas áreas cerebrales tales como las encargadas de la recompensa/motivación, las emociones y la excitación (estrato ventral, mesoencéfalo y amígdala).

A juicio de algunos, el planteamiento neurocientífico puede parecer demasiado sistémico o incluso superficial. Sin embargo, es muy práctico y nos ofrece una nueva perspectiva de cómo la música incide en nuestra vida. Quizá sea este el motivo por el que los «músicos» (refiriéndonos aquí con este término tanto a quienes escuchan música, como a los que la interpretan y la componen) constituyen la primera y más acertada población objeto de estudio en los proyectos de investigación sobre el impacto de la música en nuestro cuerpo. La intensidad, duración y variabilidad de su forma de ejercitación y la forma de vida que llevan los músicos (es decir, las horas y los puntos de partida de su conexión activa con el fenómeno musical), hacen que a los neurocientíficos les resulte mucho más sencillo estudiar y comprobar el impacto de la música en los circuitos neuronales y las funciones cerebrales (Zatorre, 2005). Este es el motivo por el que los trabajos de investigación en el ámbito de la neuromúsica no se limitan a la interpretación o a la composición musical, sino que amplían su ámbito de aplicación al bienestar, la educación y la rehabilitación.

Las investigaciones neurocientíficas sobre la música (o neuromúsica) comenzaron su andadura en el curso de las últimas décadas, hasta mediados de 1980 (Dietrich, 2004). En trabajos de investigación más exhaustivos y detallados, se ha recurrido a diversas técnicas científicas tales como el Electroencefalograma (EEG), la Resonancia Magnética Funcional (fMRI) y la Tomografía por





**Figura 1.** Ejemplo de áreas multirregionales e interhemisféricas que se activan durante las actividades musicales creativas: cortes axiales que representan activaciones (escala roja/amarilla) y desactivaciones (escala azul/verde) asociadas a actividades de improvisación durante los paradigmas Escala y Jazz. Reproducidos con el consentimiento de los autores (Limb y Braun, 2008).

Emisión de Positrones (PET). En los proyectos en los que se ha examinado la respuesta ante la acción de escuchar, interpretar, improvisar y componer música, se ha comprobado que existe una activación cerebral distinta en el córtex prefrontal, el córtex premotor y las áreas motoras complementarias, ciertas áreas temporoparietales, la corteza visual, el tálamo, los ganglios basales,

el hipocampo y el cerebelo (Dietrich, 2004; Gibson, Folley y Park, 2009). Estos y otros proyectos de investigación neurocientífica también han arrojado pruebas, en ocasiones contradictorias, de la desactivación de las regiones cerebrales que regulan las emociones: las áreas límbicas y paralímbicas (Limb y Braun, 2008). Parece ser que algunas de las áreas del cerebro, como el hipocampo, la amígdala y partes de los córtex parietal y occipital, disminuyen su actividad durante la realización de determinadas tareas creativas, para que el artista consiga lograr con mayor rapidez y seguridad el objetivo creativo que se ha propuesto (figura 1). En algunos casos, al interactuar con la música, las emociones pueden plantearnos problemas, y los estudios de investigación en el ámbito de la neuromúsica apuntan a que nuestro cerebro es consciente de ello. Por ejemplo, podemos disfrutar escuchando ruidos fuertes en un concierto de rock (el ritmo de la batería); sin embargo, cuando el ruido es excesivo se trata de un proceso dañino para todo el sistema neuronal, de manera que el cerebro reacciona activando diversos resortes biológicos (la emoción de la felicidad, en este caso) con el fin de evitar que se dañe.

En el ámbito de la neuromúsica se han investigado también, entre otras, las esferas de la educación especial y de determinadas enfermedades degenerativas y cardíacas. Más concretamente, los estudios de investigación sobre autismo y educación especial en este ámbito han obtenido resultados extremadamente positivos sobre cómo se podría aumentar el nivel de interacción social y de comunicación en niños autistas aprovechando el poder de atracción de la música, tanto en su entorno educativo como en contextos sociales

**ESCUCHAR MÚSICA PUEDE DESPERTAR EMOCIONES EXTRAORDINARIAMENTE INTENSAS EN LOS NIÑOS AUTISTAS, QUE GENERALMENTE PRESENTAN DIFICULTADES A LA HORA DE PROCESAR LAS EMOCIONES (ALLEN, HILL Y HEATON, 2009; HEATON Y ALLEN, 2009)**

más amplios (Wan, Demaine, Zipse, Norton y Schlaug, 2010). Escuchar música puede despertar emociones extraordinariamente intensas en los niños autistas, que generalmente presentan dificultades a la hora de procesar las emociones (Allen, Hill y Heaton, 2009; Heaton y Allen, 2009). Los estudios demuestran también que las actividades con base musical facilitan el uso del lenguaje de signos y otros métodos de comunicación no verbal en niños con autismo (Buday, 1995). Es más, está demostrado que un aprendizaje a través de la música en este colectivo consigue mejorar la atención conjunta y las habilidades de comunicación social, extendiendo estos beneficios en ciertos casos a contextos distintos de las clases de musicoterapia (Kim, Wigram and Gold, 2008).

Por otro lado, ciertos estudios sobre determinadas enfermedades degenerativas han demostrado que la música también resulta beneficiosa para mitigar sus síntomas. Por ejemplo, en la enfermedad de parkinson, los investigadores han concluido, en base a sus estudios, que la música mejora el movimiento rítmico de los miembros y la marcha de los pacientes, además de mitigar el bloqueo de

las articulaciones (Swallow, 1990; Stern, Lander y Lees, 1980; Sacks, 1982). La música aporta beneficios al rendimiento motor y a las funciones emocionales vinculadas a la enfermedad (Pacchetti et al., 2000). En lo que respecta a los pacientes que han sufrido algún accidente cardiovascular, las investigaciones muestran que en estos casos la música resulta especialmente beneficiosa, ya que tiene un elevado potencial para fomentar la neuroplasticidad, un factor importante en la recuperación de daños neuronales del cerebro. Grau-Sanchez

**EN LO QUE RESPECTA A LOS PACIENTES QUE HAN SUFRIDO ALGÚN ACCIDENTE CARDIOVASCULAR, LAS INVESTIGACIONES MUESTRAN QUE EN ESTOS CASOS LA MÚSICA RESULTA ESPECIALMENTE BENEFICIOSA, YA QUE TIENE UN ELEVADO POTENCIAL PARA FOMENTAR LA NEUROPLASTICIDAD, UN FACTOR IMPORTANTE EN LA RECUPERACIÓN DE DAÑOS NEURONALES DEL CEREBRO**

et al. (2013), en uno de sus proyectos de investigación más recientes, aplicaron un Programa Terapéutico Musical (MST), junto con una Estimulación Magnética Transcraneal (EMT), llegando a la conclusión de que los participantes en dicho programa presentaban mejoras motoras significativas en la mano parética, acompañadas de modulaciones en la excitabilidad de la corteza motora. Del mismo modo, en otro estudio sobre los efectos de la música en la rehabilitación de pacientes que habían sufrido distintos accidentes cardiovasculares (Lim et al., 2013), se observaron resultados similares: mejoró el Cociente de Afasia (CA) en pacientes convalecientes de un derrame cerebral/una apoplejía isquémica, demostrando una vez más que los efectos derivados de un programa terapéutico musical son mejores que los de un programa basado en el habla y el lenguaje.

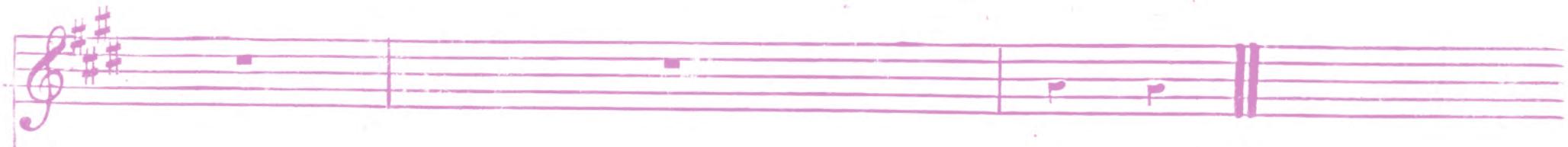
Los casos anteriormente expuestos son solo algunos ejemplos de la labor de investigación en el ámbito de la neuromúsica, que estudia los efectos positivos que ya demuestran tener la participación e intervención en programas de musicoterapia en distintos contextos y grupos de edad. Lo que, sin duda, debemos tener en cuenta en cualquier caso es que: a) en las tareas creativas musicales, no solo se activa una parte del cerebro, lo que significa que no es solo una parte del cerebro la que está conectada a la música y a la creatividad musical; b) que se activan ambos hemisferios cerebrales cuando la música interviene tanto como estímulo acústico, como mediante su interpretación y composición; y c) que las áreas del cerebro que se activan al realizar tareas creativas en el ámbito musical podrían ser las mismas que las que se activan al realizar otras tareas ordinarias y cotidianas.

## CONCLUSIÓN

Todo parece apuntar que tanto la descodificación del sonido como la percepción de la música y la creatividad musical, son elementos fundamentales e inherentes a la conducta y existencia humanas. Diversos estudios de investigación fisiológica, realizados tanto en el contexto clínico como en otros ámbitos, han dejado patente que la interacción con estructuras y

actividades musicales mejoran nuestro mecanismo biológico y favorecen una mayor eficacia en las intervenciones y tareas de rehabilitación. En entornos educativos, también ha quedado demostrado que la música constituye una piedra angular del desarrollo, ya que no solo aporta beneficios a nivel cultural y psicológico, sino también a nivel cognitivo y funcional. La música está presente en la mayoría de nuestras actividades sociales y personales y convivimos con ella desde los primeros instantes de nuestras vidas hasta el final de nuestros días. Evidentemente, quedan aún muchos extremos por descubrir y aclarar en relación con ella y sus efectos sobre la mente y el cerebro humano. Pero lo que no debemos olvidar nunca es que la música es un lenguaje universal que inspira y evoca emociones profundas de forma sana, a la vez que despierta nuestra imaginación, abriendo nuevas vías creativas durante nuestro interminable camino de aprendizaje y desarrollo.

**EN ENTORNOS  
EDUCATIVOS, TAMBIÉN  
HA QUEDADO  
DEMOSTRADO QUE LA  
MÚSICA CONSTITUYE  
UNA PIEDRA ANGULAR  
DEL DESARROLLO,  
YA QUE NO SOLO  
APORTA BENEFICIOS  
A NIVEL CULTURAL Y  
PSICOLÓGICO, SINO  
TAMBIÉN A NIVEL  
COGNITIVO Y FUNCIONAL**



**Mark trabaja como consultor independiente y ha ocupado cargos directivos en PricewaterhouseCoopers, Mercer y Ernst & Young. Ha colaborado con numerosas empresas de Europa, EE.UU. y la región de Asia-Pacífico.**

En casa teníamos un piano y uno de los primeros recuerdos de mi infancia es el de mi padre tocando fragmentos de obras de Bach y Beethoven al anochecer. Sin embargo, en mí vieron potencial para el deporte y poco talento para la música, así que fue a mi hermano pequeño a quien animaron a aprender a tocar el piano. Yo también quería tocar, pero no conseguí convencer a mis padres, así que lo dejé por imposible.

A pesar de ello, seguía interesado en tocar algún instrumento y sabía que tenía cierta habilidad para la música, ya que la gente me solía pedir que cantara solos y que actuara en conciertos. Pasado un tiempo (a los 13 años, mientras estudiaba en un colegio interno), se me presentó la oportunidad de aprender a tocar el violín gratis durante un trimestre. En realidad, el sonido del violín me atraía bastante más que el deporte y como esta vez mis padres no pudieron hacer nada, empecé a tocar.

En el colegio era la desesperación de todos los profesores, menos de la de violín. Ella tocaba muy bien el piano, así que nos pasábamos el día tocando un sinfín de composiciones, pero (tal y como comprobaría más tarde) sin poner el suficiente hincapié en la técnica ni en los estudios. Puse todo mi empeño en practicar las obras para el examen de las Royal Schools of Music y aprobé un nivel por trimestre. No me gustaba la vida del internado, así que las horas que pasaba en la academia de música eran siempre una buena inversión. A los 17 años, conseguí entrar en la National Youth Orchestra, a pesar de estar a años luz de los demás en lo que respecta a técnica. Así seguí, en mi condición de aficionado, durante varios años. Además, nunca estudié música en serio, ni nadie me animó a hacerlo. Cursé la licenciatura en Filología Clásica y, más tarde, conseguí el título de auditor. En cualquier caso, a lo largo de todos esos años, seguí dedicando todo mi tiempo libre a tocar el violín.

**EN EL COLEGIO ERA LA  
DESESPERACIÓN DE TODOS  
LOS PROFESORES, MENOS  
DE LA DE VIOLÍN**

Y en esos años aprendí unas cuantas cosas... casi siempre a fuerza de tropezones. Protagonicé unas cuantas interpretaciones desastrosas y descubrí lo lejos que estaba del nivel necesario para tocar en público. En la universidad, tenía muchos amigos que eran músicos con un gran talento y una formación adecuada, y ahí fue cuando me di cuenta de lo lejos que se puede llegar si desde pequeño se tiene una buena formación; busqué buenos profesores y empecé a desarrollar la técnica. Empecé a cantar en coros y también me di cuenta de que es importante empezar a cantar a edades tempranas para así coger confianza de cara a actuar en público. Por otro lado, empecé mi andadura autodidacta en el aprendizaje del piano y la teoría musical.

# MARK

En la universidad, toqué en muchas orquestas y viví experiencias maravillosas, de modo que para cuando cumplí 25 logré tener la técnica necesaria para tocar en grupos de música de cámara. Poco a poco, esta disciplina musical fue cautivándome, hasta tal punto que ahora constituye mi mayor interés. Al principio descubrí que como intérprete de viola estaba muy solicitado. Pero yo quería volver al violín, de modo que poco a poco fui retomándolo. Me costó muchos años lograrlo, ya que tenía un trabajo muy exigente y una vida familiar muy ajetreada. Además, me interesaban muchos géneros de música distintos, como el *jazz* y el *folk*, y pasé varios años centrado en el piano.

En la actualidad no trabajo a jornada completa y puedo practicar con más frecuencia. Creo que practicar regularmente tiene muchos beneficios, tanto a nivel mental como físico. Me encanta seguir la disciplina propia de la práctica musical, disfruto de ella en todos sus aspectos. Me pongo como meta dedicar 3 horas diarias a practicar. Estoy muy lejos de ganarme la vida con la música, pero la tengo tan presente en mis pensamientos, que no puedo dejarla a un lado.

**ESTOY MUY LEJOS DE GANARME LA VIDA CON LA MÚSICA, PERO LA TENGO TAN PRESENTE EN MIS PENSAMIENTOS, QUE NO PUEDO DEJARLA A UN LADO**

Se dice que la música supone una especie de catarsis, que canalizamos nuestras emociones a través de la interpretación artística. A través de la música se pueden liberar emociones, intensificarlas, o simplemente ofrecer una forma de expresión controlada. Por otro lado, en mi caso, la música crea un vínculo con otras personas, tanto del presente como del pasado. Con la música de cámara se crea este doble vínculo: tocas con otras personas a las que tienes que escuchar y responder, especialmente en un cuarteto, en el que hay que desempeñar varios papeles y, al mismo tiempo, se crea un vínculo inmediato con las figuras de Haydn o de Mozart, por ejemplo. Por último, la música nos ofrece patrones capaces de generar imágenes mentales. La música estimula la imaginación: con independencia de lo que estemos tocando o escuchando, nos pone en contacto con otra persona en un nivel que está puramente basado en un patrón. Cuando escuchamos las sinfonías de Beethoven, seguimos su línea de pensamiento. Vemos (a través del sonido) cuál era su forma de pensar... y la imagen que se nos presenta es sencillamente fascinante.

**CUANDO ESCUCHAMOS LAS SINFONÍAS DE BEETHOVEN, SEGUIMOS SU LÍNEA DE PENSAMIENTO. VEMOS (A TRAVÉS DEL SONIDO) CUÁL ERA SU FORMA DE PENSAR... Y LA IMAGEN QUE SE NOS PRESENTA ES SENCILLAMENTE FASCINANTE**

### Violinista internacional

**Yiannis nació en el seno de una familia muy vinculada a la música. Aunque sus padres no eran músicos profesionales, su padre llevaba años tocando la viola y actuaba como percusionista en la banda filarmónica municipal de Atenas, Grecia. Su madre, aunque trabajaba como secretaria, terminó los estudios en la Academia de Música de Viena. Fue una de las personas que más inculcaron a Yiannis la pasión por la música clásica y el violín, llevándolo a considerar este instrumento como una extensión del amor y el cuidado maternos. Yiannis no empezó a practicar de manera metódica hasta los 8 años. Hasta entonces, tan solo lo consideró un utensilio para jugar y cantar con los dedos. A los 16, tras presentarse a un concurso europeo, fue seleccionado como miembro de la Joven Orquesta de la Unión Europea. Esta experiencia (interpretar en los mejores escenarios de Europa o colaborar con los mejores directores del mundo, como Abbado, Barenboim y Solti) marcó su futuro en el ámbito musical. Siguió asistiendo a la Academia de Música de Viena para estudiar violín al más alto nivel. Actualmente, Yiannis se ha convertido en un prestigioso solista de violín y de música de cámara y ha trabajado con los mejores directores e intérpretes de toda Europa, América y Asia.**

**ESTOY CONVENCIDO DE QUE A TRAVÉS DE LA MÚSICA, NOSOTROS COMO SERES HUMANOS PODEMOS EXPONER UN MUNDO DE EMOCIONES «MULTICOLOR»**

Desde bien pequeño aprendí a expresar la mayoría de mis emociones a través del sonido y de la música. Estoy convencido de que a través de la música, nosotros como seres humanos podemos exponer un mundo de emociones *multicolor*. La música tiene unos efectos muy positivos, especialmente entre los niños pequeños y para todos aquellos que se encuentran en edades *frágiles*. Agudiza la inteligencia, desafía a la imaginación y fomenta habilidades perceptuales de tipo mental y psicológico. La música tiene el potencial de despertar sentimientos profundos, algo muy probable al procesar o captar el contenido de grandes composiciones que llevan inherente la psique de los grandes compositores.

Desde bien pequeño aprendí a expresar la mayoría de mis emociones a través del sonido y de la música. Estoy convencido de que a través de la música, nosotros como seres humanos podemos exponer un mundo de emociones *multicolor*. La música tiene unos efectos muy positivos, especialmente entre los niños pequeños y para todos aquellos que se encuentran en edades *frágiles*. Agudiza la inteligencia, desafía a la imaginación y fomenta habilidades perceptuales de tipo mental y psicológico. La música tiene el potencial de despertar sentimientos profundos, algo muy probable al procesar o captar el contenido de grandes composiciones que llevan inherente la psique de los grandes compositores.

Por otro lado, el músico no se limita a permanecer en este nivel perceptual para llegar al sentimiento último. Los músicos explotan toda su creatividad artística, su disciplina interna y la expresión que reflejan. Estas son, después de todo, las cualidades que marcan la diferencia en el ámbito profesional: imitar la concentración interna, el andamiaje formativo y la pasión que requiere un atleta para sobresalir en su disciplina.

Trabajar en el mundo de la música supone siempre la obligación de marcarse metas. Es la receta para hacer realidad tus sueños. Así es como conseguí colaborar como solista con grandes orquestas a lo largo y ancho del mundo y trabajar con muchos compañeros excepcionales.

El pasado año (2013) tuve la oportunidad de comunicarme intensamente con niños (6 a 10 años) y de componer música para ellos. Fue una iniciativa financiada por la Unión Europea, dirigida a este grupo de edad en su entorno educativo. La mayoría de ellos no tenía experiencia previa ni conocía la música clásica ni la ópera, puesto que vivían en lugares alejados. El impacto final fue algo que ni siquiera nosotros, como profesionales, logramos prever, consiguiendo un enfoque creativo que otros cursos escolares están luchando por conseguir hoy en día. Los niños se mostraron entusiasmados e intrigados por las sensaciones que experimentaron y trataron de hallar un significado realmente holístico en las interpretaciones musicales que escucharon en nuestras actuaciones. Sabíamos que les habíamos llegado al alma, ¡pero no nos dimos cuenta de que también les habíamos llegado a la mente! La música tiene el potencial de abrir la puerta a la imaginación y relajar la mente, infundir alegría o tristeza, encender la llama de la pasión y energía internas y ofrecer el mayor de los alivios.

**LOS MÚSICOS EXPLOTAN TODA SU CREATIVIDAD ARTÍSTICA, SU DISCIPLINA INTERNA Y LA EXPRESIÓN QUE REFLEJAN**

# YIANNIS GEORGIADIS

Digamos simplemente que me llamo **Catherine**. Crecí en una granja y mi primer contacto con la música fue a los tres años, cuando mi padre compró un piano de segunda mano en una subasta. No era un simple piano, sino un piano de cola negro que ocupaba prácticamente toda la habitación, o por lo menos es así como yo lo recuerdo. La mitad de las teclas estaban atascadas y recuerdo perfectamente a mi madre arreglándolas con un destornillador y mucha ciencia improvisada. ¡Madre mía, qué maravilloso mundo de sonidos se abrió ante mí! En ese mundo, yo era libre para jugar y experimentar, intentar reproducir melodías que conocía, o tocar de oído... todo en esa pequeña habitación con su gran piano de cola negro. Hoy en día soy profesora de música en una prestigiosa universidad. Lo que empezó como un juego creativo, se convirtió en mi forma de vida.

**HOY EN DÍA SOY  
PROFESORA DE MÚSICA  
EN UNA PRESTIGIOSA  
UNIVERSIDAD. LO QUE  
EMPEZÓ COMO UN JUEGO  
CREATIVO, SE CONVIRTIÓ EN  
MI FORMA DE VIDA**

Hace tres años, mi vida cambió en una fracción de segundo a causa de un accidente cardiovascular que me dejó temporalmente sin habla y paralizada. Aún así, recordaba que el cerebro es un órgano plástico y moldeable; pude recuperar gran parte de lo que había perdido a través de la interpretación musical. Mi verdadera pasión se convirtió en un potente aliciente y fuente de rehabilitación. Como pianista, me volqué en los contrapuntos de Bach como fuente de inspiración y me puse a aprender con enorme esfuerzo seis *Suites* que nunca había tocado. Durante los momentos más duros, tocar el piano me ayudó a mantener la cordura, ya que mi intuición me decía que si tocaba, podría recuperar las vías neuronales del cerebro. Estos conocimientos me llenaron de esperanza y esas intrincadas estructuras acústicas llenaron mi alma. Y no han dejado de hacerlo.

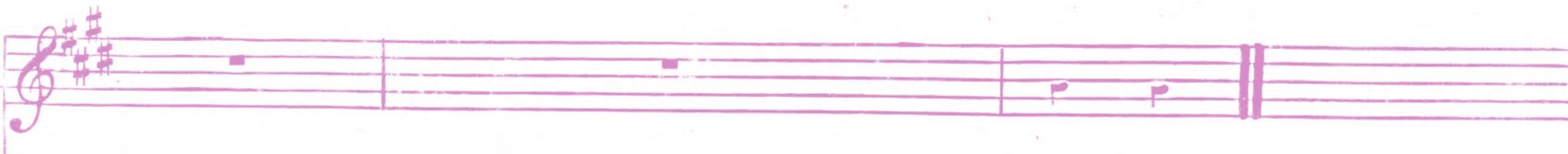
El viaje no ha sido fácil, pero a lo largo del camino he contado con importantes puntos de referencia. Mis padres alimentaron mi amor por la música y crearon un entorno adecuado. Tocábamos en familia y solíamos ofrecer conciertos en casa, tocando para nuestros padres y amigos de la familia, a quienes amablemente obligábamos a pagar no solo las entradas, sino también los refrescos. Con ello aprendí que compartir la música es tan importante como crearla. Además, recibí una enseñanza concienzuda en mis años de formación. Gracias a esta exposición a la música, mi implicación activa en ella se convirtió en una herramienta que me permitió recuperarme de los efectos de una terrible enfermedad.

Al contar esta historia, he destacado la trascendencia que ha tenido la música en mi vida. Componer e interpretar música forma parte del ser humano. Forma parte de la supervivencia humana y es un importante medio de expresión de emociones, tanto propias como ajenas. Sigo tocando el piano y no ha dejado de infundirme alegría y llenarme de una increíble satisfacción.

# CATHERINE

## BIBLIOGRAFÍA

- Allen R, Hill E, Heaton P. (2009). «'Hath charms to soothe...' An exploratory study of how high-functioning adults with ASD experience music». *Autism*, 13: pp. 21-41.
- Barrett, M. S. (2009). «Sounding Lives in and Through Music: Narrative Inquiry of the 'Everyday' Musical Engagement of a Young Child». *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), pp. 115-134.
- Blacking, J. (1995). *Music, Culture and Experience*. London: University of Chicago Press.
- Blood, A. J. y Zatorre, R. J. (2001). «Intensely Pleasurable Responses to Music Correlate with Activity in Brain Regions Implicated in Reward and Emotion». *Washington University School of Medicine, St. Louis, MO*.
- Brown, S., Martinez, M. y Parsons, L. (2006). «Music and Language Side by Side in the Brain: a PET Study of the Generation of Melodies and Sentences». *European Journal of Neuroscience*, 23, pp. 2791-2803.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buday, E.M. (1995). «The effects of signed and spoken words taught with music on sign and speech imitation by children with autism». *Journal of Music Therapy*, 32: pp. 189-202.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Chapman, J. S. (1975). *The Relation Between Auditory Stimulation of Short Gestation Infants and Their Gross Motor Limb Activity*. Tesis doctoral, New York University.
- Collins, D. (2005). «A synthesis process model of creative thinking in music composition». *Psychology of Music*, 33(2), pp. 193-216. DOI: 10.1177/0305735605050651
- Davis, G. A. (1989). «Testing for Creative Potential». *Contemporary Educational Psychology*, 14, pp. 257-274.
- Deliege, I. y Wiggins, G. A. (Eds.) (2006). *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Londres: Psychology Press, Taylor and Francis.
- Dietrich, A. (2004). «The cognitive neuroscience of creativity». *Psychonomic Bulletin and Review*, 11(6), pp. 1011-1026.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A. y Schlaug, G. (2008). «Practicing a Musical Instrument in Childhood is Associated with Enhanced Verbal Ability and Nonverbal Reasoning». *PLoS One*, 3 (10).
- Forrester, M. (2010). «Emerging Musicality During the Preschool Years: A case Study of one Child». *Psychology of Music*, 38(2), pp. 131-158.
- Fryer, M. (1996). *Creative Teaching and Learning*. Londres: Paul Chapman.
- Gardner, H. (1993). «Seven Creators of the Modern Era». En: J. Brockman (Ed.), *Creativity* (pp. 28-47). Nueva York: Simon and Schuster.
- Garlin, F.V. y Owen, K. (2006). «Setting the tone with the tune: A meta-analytic review of the effects of background music in retail settings». *Journal of Business Research*, 59 (6): pp. 755-764.
- Gibson, C., Folley, B. S. y Park, S. (2009). «Enhanced Divergent Thinking and Creativity in Musicians: A Behavioral and Near-Infrared Spectroscopy Study». *Brain and Cognition*, 69, pp. 162-169.
- Gilhooly, K. J. (1996). *Thinking: Directed, Undirected and Creative*. Londres: Academic Press.
- Gordon, C. y Bruner, II (1990). *Journal of Marketing* 54 (4): pp. 94-104.
- Grau-Sánchez, J., Amengual, J. L., Rojo, N., Veciana de las Heras, M., Montero, J., Rubio, F., Altenmüller, E., Münte, T.F. y Rodríguez-Fornells, A. (2013). «Plasticity in the sensorimotor cortex induced by Music-supported therapy in stroke patients: a TMS study». *Frontiers in Human Neuroscience* (7).
- Grewe, O., Nagel, F., Kopiez, R. y Altenmüller, E. (2007). «Listening To Music As A Re-Creative Process: Physiological, Psychological, And Psychoacoustical Correlates Of Chills And Strong Emotions». *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 24 (3): pp. 297-314.
- Guilford, J. P. y Hoepfner, R. (1966). «Structure of Intellect Factors and their Tests». *Report of the Psychological Laboratory* (Vol. 36).



- Heaton, P. y Allen, R. (2009). «“With concord of sweet sounds ...” New perspectives on the diversity of musical experience in autism and other neurodevelopmental conditions». *Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity*, 1169: pp. 318-325.
- Helson, R. (1999). «A Longitudinal Study of Creative Personality in Women». *Creativity Research Journal*, 12, pp. 89-10.
- James, K. y Asmus, C. (2001). «Personality, Cognitive Skills, and Creativity in Different Life Domains». *Creativity Research Journal*, 13, pp. 149-159.
- Jarre, J. M. (2012). Página web personal. Extraído el 29 de mayo de 2013 del sitio web <http://www.jeanmicheljarre.com>.
- Kemp, A. E. (1996). *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Khalil, A. K., Mincev, V., McLoughlin, G. y Andrea Chiba (2013). «Group rhythmic synchrony and attention in children». *Frontiers in Psychology*, DOI: 10.3389.
- Kim, J., Wigram, T. y Gold, C. (2008). «The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: a randomized controlled study». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38: pp. 1758-1766.
- Kirschner, S. y Tomasello, M. (2010). «Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children». *Evolution and Human Behavior*, 31 (5): pp. 354-364.
- Limb, C. y Braun, A. (2008). «Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation». *PLoS ONE*, 3. DOI: 10.1371/journal.pone.0001679
- Lim, K.B., Kim, Y.K., Lee, H.J., Yoo, J., Hwang, J.Y., Kim, J.A. y Kim, S.K. (2013). «The therapeutic effect of neurologic music therapy and speech language therapy in post-stroke aphasic patients». *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*. 37 (4): pp. 556-562.
- López-González, M. (2012). «Musical Creativity and the Brain». *Cerebrum*.
- Lund, N. L. y Kranz, P. L. (1994). «Notes on Emotional Components of Musical Creativity and Performance». *Journal of Psychology*, 128, pp. 635-640.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E.G., Cepeda, N. J. y Chau, T. (2011). «Short-Term Music Training Enhances Verbal Intelligence and Executive Function». *Psychological Science*, 22: p. 1425.
- North, A.C. y Hargreaves, D.J. (2000). «Musical preference during and after relaxation and exercise». *American Journal of Psychology*, 113: pp. 43-67.
- Odena, O. (2001). «Developing a Framework for the Study of Teachers' Views of Creativity in Music Education». *Goldsmiths Journal of Education*, 4(1), pp. 59-67.
- Odena, O. y Welch, G. (2009). «A Generative Model of Teachers' Thinking on Musical Creativity». *Psychology of Music*, 37(4), pp. 416-442.
- Pacchetti, C., Mancini, F., Aglieri, R., Fundaro, G., Martignoni, E. y Nappi, G. (2000). «Active Music Therapy in Parkinson's Disease: An Integrative Method for Motor and Emotional Rehabilitation». *Psychosomatic Medicine*, 62, pp. 386-393.
- Papathanasiou, V. (2013). Página web personal. Extraído el 29 de mayo de 2013 del sitio web <http://elsew.com/data/introduc.htm>.
- Pappas, N. (1995). *Routledge Philosophy Guidebook to Plato and the Republic*. Londres: Routledge.
- Peretz, I. (2001). «The Biological Foundations of Music». En: E. Dupoux (Ed.), *Language, Brain and Cognitive Development: Essays in Honor of Jaques Mehler*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Patel, A. (2003). «Language, Music, Syntax and the Brain». *Nature Neuroscience*, 6 (7): p. 674.
- Picazio, S., Oliveri, M., Koch, G., Caltagirone, C. y Petrosini, L. (2013). «Continuous theta burst stimulation (ctBS) on left cerebellar hemisphere affects mental rotation tasks during music listening». *PLoS One*, 28, 8 (5).
- Plummeridge, C. (1980). «Creativity and Music Education - The Need for further Clarification». *Psychology of Music*, 8(1), pp. 34-40. DOI: 10.1177/030573568081005.
- Putkinen, V., Saarikivi, K. y Tervaniemi, M. (2013). «Do informal musical acti-

- vities shape auditory skill development in preschool-age children? ». *Frontiers in Psychology*.
- Reid, A. y Petocz, P. (2004). «Learning Domains and the Process of Creativity». *The Australian Educational Researcher*, 31(2).
- Roden, I., Kreutz, G. y Bongard, S. (2012). «Effects of a School-Based Instrumental Music Program on Verbal and Visual Memory in Primary School Children: A Longitudinal Study». *Frontiers in Psychology*, 3: p. 572.
- Sacks, O. (1982). *Awakenings*. Londres: Pan Books.
- Schmidt, C. P. y Sinor, J. (1986). «An Investigation of the Relationships among Music Audiation, Musical Creativity, and Cognitive Style». *Journal of Research in Music Education*, 34(3), pp. 160-172.
- Schmidt, L. A. y Trainor, L. J. (2001). «Frontal brain electrical activity (EEG) distinguishes valence and intensity of musical emotions». *Cognition & Emotion*, 15:4, pp. 487-500.
- Shahidullah, S. y Hepper, P. G. (1992). «Hearing in the Fetus: Prenatal Detection of Deafness». *International J. of Prenatal and Perinatal Studies*, 4(3/4): pp. 235-240.
- Smith, S., Ward, T. B. y Finke, R. A. (Eds.) (1995). *The Creative Cognition Approach*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Stern, G., Lander, C.M. y Lees, A.J. (1980). «Akinetic freezing and trick movements in Parkinson's disease». *J Neural Transm Suppl*, 16: pp. 137-141.
- Suda, M., Morimoto, K., Obata, A., Koizumi, H. y Maki, A. (2008). «Cortical responses to Mozart's sonata enhance spatial-reasoning ability». *Neurological Research* 30 (9): pp. 885-888.
- Swallow, M. (1990). «Can music help people with Parkinson's disease?». En: Koller, W.C. y Paulson, C. (Eds.). *Therapy of Parkinson's disease*. Nueva York: Marcel Dekker.
- Tarrant, M., North, A.C. y Hargreaves, D. J. (2002). «Youth identity and music». En: R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves y D. Miell (Eds.). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, pp. 134-150.
- Trainor, L. J., Shahin, A. y Roberts, L. E. (2003). «Effects of Musical Training on the Auditory Cortex in Children». *Annals New York Academy of Sciences*, 999, pp. 506-513.
- Tschmuck, P. (2006). *Creativity and Innovation in the Music Industry*. Holanda: Springer.
- Vaughn, K. (2000). «Music and Mathematics: Modest Support for the Oft-Claimed Relationship». *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3): pp. 149-166.
- Wallas, G. (1945 (26)). *The Art of Thought*. Londres: Watts.
- Wan, C. Y., Demaine, K., Zipse, L., Norton, A. y Schlaug, G. (2010). «From Music Making to Speaking: Engaging the Mirror Neuron System in Autism». *Brain Results Bulletin* 82, pp. 161-168.
- Webster, P. (1996). «Creativity as Creative Thinking». En: G. Spruce (Ed.). *Teaching Music*. Londres: Routledge & The Open University.
- Zatorre, R. J. (2005). «Music, the Food of Neuroscience?». *Nature*, 434.

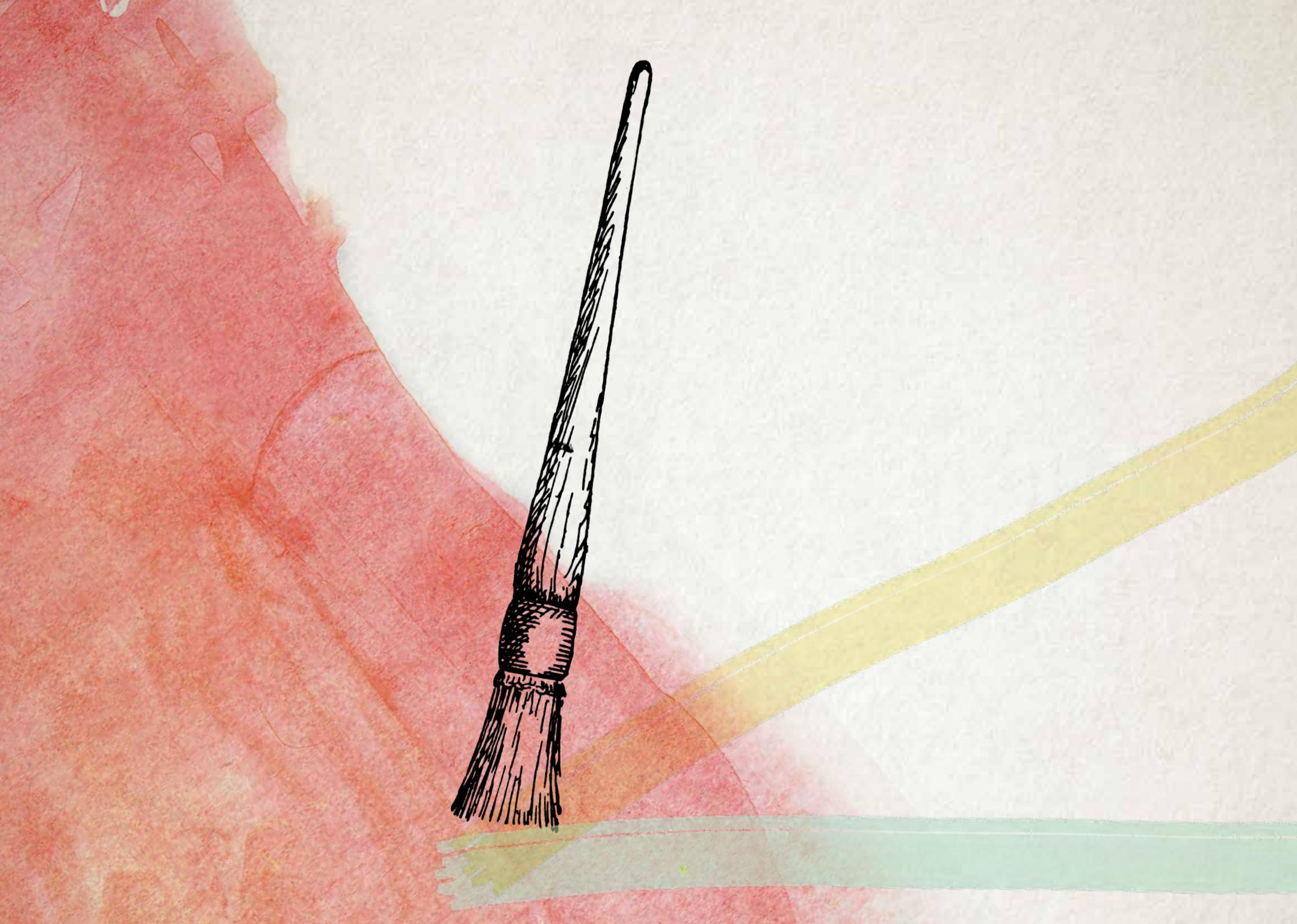
**Efthymios Papatzikis** cuenta con más de 10 años de experiencia como profesor de instrumentos musicales e investigador. Además de un especial interés por la educación musical y la neurociencia cognitiva, ha explorado a fondo el campo del desarrollo musical. Ha trabajado como catedrático en dos importantes conservatorios de Grecia, como tutor de instrumentos de cuerda y profesor de psicología de la música y neurociencia en la University of East Anglia (Reino Unido) investigador postdoctoral en la Harvard University (EE.UU.) y como director del Centro de Investigación del Musics RED Group (Grecia).

Desde 2006, es examinador internacional de música de la International Baccalaureate Organisation (IBO) y desde principios de 2012 ejerce como director musical del concurso británico Youth Makes Music (South Bank Centre, Londres) y es colaborador experto de la Fundación Botín (España). A principios de 2013, Efthymios fue nombrado miembro de investigación posdoctoral en el Institute of Education de la University of London, y en esa misma época fue seleccionado con distinciones para asistir con una beca completa a uno de los más prestigiosos programas de formación en el ámbito de la neurociencia y neuroimagen, impartido en Suiza por la International Brain Research Organisation. Entre sus últimos méritos profesionales se incluyen el premio The Hellenic Medical Society del Reino Unido por su labor de investigación y una invitación a publicar en el prestigioso diccionario enciclopédico de música Grove Music, de la editorial Oxford.

En su labor investigadora, destacan sus proyectos y publicaciones relativas a la pedagogía en la enseñanza y aprendizaje de instrumentos, la musicología histórica, la concienciación musical intercultural, el diseño de cursos de música y la reflexión en la enseñanza de instrumentos. Actualmente, también está investigando en la esfera de la mente, el cerebro y la educación musical, y trabaja en proyectos que combinan de forma explícita psicología evolutiva y neurociencia.

Como violinista, Efthymios ha trabajado con célebres intérpretes, directores y profesores, como J. J. Kantorow, Sir Colin Davis y L. Kavakos, además de haber actuado como solista, director de orquesta y violinista de música de cámara por toda Europa y Norteamérica.

Es miembro de la Higher Education Academy del Reino Unido y se le ha concedido el reconocimiento, tanto en el Reino Unido como en Grecia, de profesor de alta cualificación mediante la distinción del Qualified Teacher Status. Por último, es miembro de la Society for Education, Music and Psychology Research, así como de la International Society for Music Education, entidad en la que participa como miembro del comité permanente para la defensa de la educación musical durante el bienio 2012-2014.



The background is a watercolor-style illustration on a light cream-colored paper. It features several wavy, horizontal bands in shades of yellow and light green. Scattered throughout the composition are numerous circular watercolor spots in various shades of green, ranging from pale to vibrant. The overall effect is soft and artistic.

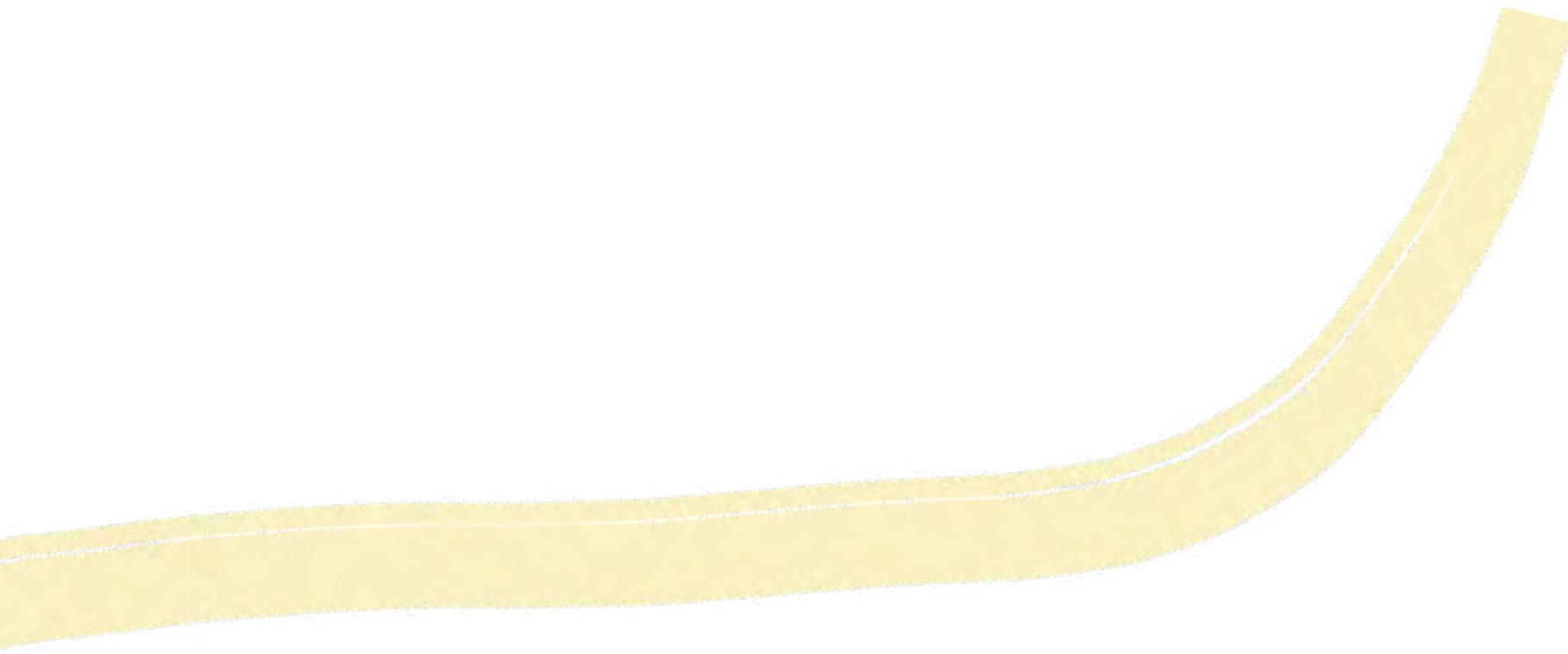
# ARTES PLÁSTICAS

Ana Angélica Albano  
Graham Price

## **Sinopsis**

*Hemos nacido con el potencial de crear e interpretar imágenes. El tiempo que dedicamos a la expresión artística es un tiempo que dedicamos a observarnos, a enfrentarnos a nosotros mismos. Es precisamente mediante el acto de creación por el que nos valoramos.*

*El acto creativo es un estado de entrega total que tiende un puente entre todos los aspectos del ser; conecta razón y emoción, sentimiento y pensamiento, intuición y percepción, aumentando la creatividad y el bienestar tanto a nivel social como personal.*



«En el principio fue la imagen»

Theodor Abt

## INTRODUCCIÓN

Las primeras pinturas rupestres marcan la génesis del espíritu humano.<sup>1</sup> Los relatos históricos que generamos sobre el pasado (antes de la invención de la escritura) son posibles gracias a las imágenes descubiertas en yacimientos arqueológicos. Las pinturas rupestres nos permiten establecer contacto con los seres humanos que vivieron en aquellas cuevas hace 32.000 años, dando rienda suelta a nuestra imaginación para que nos preguntemos cómo vivían tanto física como espiritualmente. Su capacidad de interpretar y crear trazos fue crucial para su supervivencia y nos permite vislumbrar cómo organizaban sus vidas. La historia de las imágenes está ligada a los albores de la humanidad. Establecemos una conexión más allá de la barrera temporal gracias a nuestra capacidad para interpretar sus historias a partir de dichas imágenes.

## HEMOS NACIDO CON EL POTENCIAL DE CREAR E INTERPRETAR IMÁGENES

Hemos nacido con el potencial de crear e interpretar imágenes. Saber distinguir las huellas de animales suponía ser capaz de cazar o evitar peligros. Leer las señales del cielo permitía predecir el clima. Y saber interpretar el lenguaje corporal de otros seres humanos resultaba fundamental para la supervivencia del hombre antiguo.

Sin embargo, la vida es mucho más que la mera subsistencia. A pesar de que el mundo del hombre contemporáneo es completamente diferente, no deja de ser un mundo en el que la capacidad de interpretar imágenes sigue desempeñando un papel importante. Mucha de la información que compartimos hoy nos llega en formato visual, por lo que no solo debemos permanecer visualmente alertas al entorno natural, sino también ser capaces de interpretar los mensajes

generados en nuestro entorno social, saturado de imágenes. Todos experimentamos a diario la inmediatez de la imagen a través de la publicidad, que hace que niños de dos años sean capaces de distinguir diferentes marcas debido a su exposición a los medios de comunicación, aún pudiendo desafiar los hábitos de visualización que tenemos inculcados. Al embarcarnos en la aventura de visualización consciente, nos trasladamos más allá del mundo funcional de las materias primas, donde entra en juego la capacidad humana de re-conocer, re-pensar o re-imaginar el lugar que ocupan las imágenes asociadas a la labor artística. Este modo de percibir, comunicar y comprender el mundo visual que nos rodea puede considerarse un derecho innato. Los artistas son expertos en dirigir nuestra atención a un momento plasmado, a una combinación de apariencias inusuales o hacia cómo los demás nos perciben. Todos podemos adoptar la forma de mirar el mundo de un artista, pues no es más que una extensión de la capacidad innata de todo ser humano.

## TODOS PODEMOS ADOPTAR LA FORMA DE MIRAR EL MUNDO DE UN ARTISTA, PUES NO ES MÁS QUE UNA EXTENSIÓN DE LA CAPACIDAD INNATA DE TODO SER HUMANO

Al comienzo de la vida, la intimidad que existe entre madre e hijo depende exclusivamente del lenguaje corporal que comparten, sin necesidad de lenguaje verbal. Tanto el niño como la madre se nutren de su mutuo interés. Establecer un vínculo con una obra de arte nos exige exactamente lo mismo: tener curiosidad. Concentrarnos en algo que nos interese el tiempo suficiente para que las palabras se desvanezcan. Sean cuales fueren las asociaciones que comienzan a desarrollarse, supondrán un nuevo vínculo con el poder de la imagen para despertar nuestra imaginación.

La creación artística está asociada al desarrollo de la vista, pero se sustenta en la fascinación por el tacto, un tacto que deja huella. Rebañar con el dedo

nuestro plato favorito, garabatear con un palo en la arena, pasar con la bicicleta por un charco para contemplar las huellas de sus ruedas... todos pueden considerarse actos relacionados con el dibujo. Cuando los niños comienzan a desarrollar historias, encuentran un placer especial en crear imágenes no basadas necesariamente en su visión, sino en la necesidad de evocar y recrear experiencias importantes. Desarrollan esta competencia antes que la escritura y, al explicar sus dibujos, los niños dan vida a sus imágenes fijas. La doctora Susan

**CUANDO LOS NIÑOS COMIENZAN A DESARROLLAR HISTORIAS, ENCUENTRAN UN PLACER ESPECIAL EN CREAR IMÁGENES NO BASADAS NECESARIAMENTE EN SU VISIÓN, SINO EN LA NECESIDAD DE EVOCAR Y RECREAR EXPERIENCIAS IMPORTANTES**

Wright ha investigado observando a niños pequeños mientras dibujaban el futuro que imaginaban. Ha sido testigo de un rico repertorio encarnado, no solo en los trazos dibujados, sino en gestos en el aire, en efectos sonoros y en palabras que habitualmente acompañan actos absortos de dibujo. A través de entrevistas, ayuda a reconstruir las historias que surgen durante el proceso de dibujo. Mediante esta paciente observación nos ofrece la

posibilidad de vislumbrar un mundo mucho más complejo de lo que a simple vista revelan estos sencillos dibujos. El hecho de observar a los niños con detenimiento puede concedernos el privilegio de ser su primer público. Puede incluso que, al observar a estos pequeños maestros tan comprometidos, nosotros mismos seamos capaces de recordar cómo se juega.

Al igual que la escritura y el habla, las habilidades artísticas se desarrollan mediante la repetición. Sin la posibilidad de repetir conductas, estas competencias no consiguen desarrollarse plenamente, hasta el punto de que la mayoría de los adultos terminan por creer que no son capaces de crear imágenes porque no son artistas. Al redactar un escrito, los adultos no sienten la

necesidad de decir... «pero es que no soy escritor». Sin embargo, suelen negar su capacidad para producir imágenes al sentirse intimidados por los demás o el objetivo de una cámara.

Este capítulo reflexiona sobre cómo las artes plásticas, tanto en lo que respecta a la observación como a la creación, afectan a nuestras vidas y nos inducen a ser creativos e innovadores.

**CON OJOS DE NIÑO**

«El esfuerzo de ver las cosas sin distorsión requiere cierta valentía; y esta valentía resulta esencial para el artista, que debe mirarlo todo como si lo viera por primera vez: debe observar la vida como lo hacía cuando era niño, ya que si pierde esa facultad, será incapaz de expresarse de modo original, es decir, personal».

Henri Matisse

Al seguir la reflexión de Matisse, se nos invita a crear. La creatividad comienza con la visión, una invitación a mirarlo todo como si fuera la primera vez que lo vemos. La mayor parte del tiempo empleamos la vista para identificar, comparar y clasificar; para envolver con palabras familiares todo aquello que vemos. La experiencia con las artes plásticas comienza cuando las palabras no resultan apropiadas para expresar las *im*-presiones. Algunas veces, una experiencia nos llega más que las palabras. Lloramos, reímos, nos conmovemos. Cuando la *calidad* de la experiencia es más importante que la historia que podríamos expresar con palabras, tenemos más motivos para explorar una imagen, para plasmar nuestras impresiones con pinturas, lápices, arcilla... con cualquier material disponible que pueda ayudarnos a modelar lo experimentado. El movimiento es nuestro primer lenguaje, pues precede al habla. En el arte, nuestros gestos van dejando un rastro que puede revelarnos de dónde venimos. De niños, reivindicábamos

espacio en una página. Aportábamos cierto tipo de conocimiento. El hecho de poder identificar que «fui yo quien dejé esta marca en el mundo» muestra que existe un poder mágico. Dado que todos los niños dibujan, podríamos afirmar que se trata de su primera forma de escritura. Las líneas, los colores, las formas y las texturas se convierten en su primer alfabeto. Nuestro enfoque, coincidiendo con el título del trabajo de Judy Burton, *Drawing: Catching Things That Are Out Of Reach*<sup>2</sup> (*El dibujo: lograr cosas que están fuera de nuestro alcance*), admite que el impulso de dibujar es, para los niños de cualquier edad, un intento de plasmar las apariencias y significados que no encajan con facilidad en nuestro mundo verbal.

#### **DESARROLLAR LA CREACIÓN ARTÍSTICA CON NIÑOS**

Aprendemos a hablar imitando los patrones de habla de nuestros padres. Gracias a la imitación y a la repetición adquirimos una comprensión más profunda y un vocabulario más extenso. En el caso de las artes plásticas, el aprendizaje es similar. Al principio, el proceso artístico consistente en concebir y expresar imágenes a través de líneas, colores y formas se produce de forma espontánea utilizando una técnica, como la cera o la pintura, y generando colores y formas en una hoja. Al verse inmersos en un entorno rico en artes, los niños amplían su rango de habilidades mediáticas y su sensibilidad en lo que respecta a composiciones. En este entorno se deberían incluir contrastes de texturas: formas naturales orgánicas que se hayan recopilado con la ayuda de los niños. Se les debe presentar una amplia variedad de materiales diferentes que les resulten atractivos a la vista y al tacto. Los adultos, con toda su buena intención, suelen darles pegatinas y plantillas, sin darse cuenta de

**DE NIÑOS, REIVINDICÁBAMOS ESPACIO EN UNA PÁGINA. APORTÁBAMOS CIERTO TIPO DE CONOCIMIENTO. EL HECHO DE PODER IDENTIFICAR QUE «FUI YO QUIEN DEJÉ ESTA MARCA EN EL MUNDO» MUESTRA QUE EXISTE UN PODER MÁGICO**

que esto tiende a limitar las propias soluciones del niño, asemejándolas a las respuestas prefabricadas de los adultos. Lo que buscamos es aprovechar la curiosidad del niño y encontrar formas de contar su historia con sus propios movimientos. Puede desarrollarse un repertorio visual de cómo hacer distintos trazos mediante experiencias que vinculen conscientemente lo visual con lo kinestésico. Mover un material mediante presión y tacto genera diferentes tipos de marcas y el mero hecho de descubrirlo, ya es un acto educativo. La repetición de las que más nos gustan contribuye a desarrollar y conseguir un mayor control.

A pesar de que vivimos rodeados de imágenes, muchas veces solo nos detenemos a observarlas el tiempo necesario para nombrar lo que vemos. Esto ocurre también en las galerías de arte: un estudio ha revelado que no dedicamos más de tres segundos a contemplar la mayoría de las obras. El aprendizaje visual no se ciñe exclusivamente a la expresión personal, sino que se entiende también como nuestra capacidad para interpretar los lenguajes visuales de otras personas y otras épocas. Las obras de arte nos transmiten un mensaje, pero es necesario prestarles atención activa, un proceso distinto a la mera recepción lúdica a través de una pantalla en movimiento. La funcionalidad de un vistazo fugaz es orientarnos espacialmente, comprobar si la costa está despejada y fijar el objetivo para nuestro próximo movimiento. Podemos practicar esta forma de mirar en la naturaleza, pero aún así, nuestros ojos tenderán a revolotear y a danzar de un lado para otro a medida que nos movamos. Para mirar largo y tendido, debemos dejar el tiempo a un lado y creer en el poder de una imagen aparentemente estática para transportarnos hasta territorios desconocidos. Si tratamos la obra de arte más como un mapa, podrá comenzar a relatarnos historias

**SI TRATAMOS LA OBRA DE ARTE MÁS COMO UN MAPA, PODRÁ COMENZAR A RELATARNOS HISTORIAS DE TIEMPOS Y LUGARES LEJANOS Y DE OTRAS CULTURAS, PERMITIÉNDONOS SOBREPASAR LOS LÍMITES DE NUESTRA VIDA DIARIA**

de tiempos y lugares lejanos y de otras culturas, permitiéndonos sobrepasar los límites de nuestra vida diaria. La obra de arte nos llega cuando le damos espacio. ¿Por qué no salimos y practicamos esta forma de mirar? Delante de obras de arte, en la naturaleza... explorando lo que vemos como si de un intrincado mapa se tratase.

Antoni Tàpies sugiere que un cuadro es una puerta que conduce a otra puerta. La obra de arte no es más que una invitación. La puerta que podemos abrir se encuentra en realidad en el interior del observador.

### ENSEÑANZA: EDUCACIÓN EN ARTE Y MEDIANTE EL ARTE

«La pintura no vuelve excéntrico al hombre, como mucha gente cree; más bien, lo vuelve diestro y adaptable a cualquier situación».

Carlo Ridolfi

Esta afirmación de Carlo Ridolfi,<sup>3</sup> ya en el siglo XVII, sugiere que los celos infundados sobre los artistas no es un fenómeno moderno. Estas anécdotas culturales poco constructivas y el estereotipo del artista suelen estar vinculados a comportamientos descontrolados o excéntricos. Otra forma de marginalización consiste en asociar a la infancia el placer de crear a través de colores y formas, asimilarlo a una fase infantil que los adultos no necesitan tomarse en serio. Ridolfi defendía que la creación artística nos da más flexibilidad en habilidades y creatividad, una teoría que coincide con la concepción contemporánea del potencial del arte.

El poeta Carlos Drummond de Andrade<sup>4</sup> apuntó que también la poesía solía asociarse con la infancia y, en cierto modo, se confinaba a ese periodo vital: «¿Por qué los niños son poetas en su mayoría y, con el tiempo, dejan de serlo? ¿Acaso la poesía es un estado infantil relacionado con la necesidad de jugar, la ausencia de erudición, la falta de interés por los mandamientos prácticos de la vida, en pocas palabras, un estado natural de la mente?».

Para Andrade, lo más probable es que debamos imputar la desaparición de la poesía al proceso educativo. Y esto no se debe exclusivamente a que prestemos demasiada atención a las asignaturas consideradas «más importantes a nivel académico», sino a la propia forma que tenemos de impartir el plan de estudios.

«Sin embargo, si en la mayoría de los casos el adulto pierde su comunión con la poesía, sería en el colegio. El colegio, por encima de cualquier otra institución social, actúa como elemento corrosivo contra el instinto poético de nuestra niñez. Esta capacidad se marchita de forma directamente proporcional al desarrollo del estudio sistemático. ¿Hasta desaparecer por completo en un hombre supuestamente preparado para la vida? Me temo que sí. La escuela llena al niño de matemáticas, geografía, lengua, por norma general, sin referencia alguna a la poesía de las matemáticas, la geografía o la lengua. El colegio no se percata del ser poético del niño. La escuela no comprende la capacidad de vivir poéticamente en el mundo».

(Andrade, 1974 p. 10).

Esta imaginación poética propia de los niños puede observarse en cómo piensan y se expresan mediante imágenes. Su mundo es un todo, no está fragmentado. El pensamiento, el sentimiento, la emoción y la razón no están divididos en compartimentos de conocimientos ni sensaciones. Pongamos unos ejemplos: Paulo Freire,<sup>5</sup> declaró que una de sus hijas, con solo cuatro años, le hablaba de una amiga que tenía «el pelo tan suave como la espuma del mar». Ese pelo, tan suave como la espuma marina, está abierto a más metáforas, como la que expresaba uno de los jóvenes alumnos de Arno Stern al afirmar: «Quiero el color montaña».<sup>6</sup> En ninguno de los comentarios existe ninguna intención de crear poesía. Los niños piensan poéticamente por asociación, pero acceden gradualmente a la disciplina del discurso lógico mediante el proceso educativo. Los adultos podemos recuperar este proceso de juego verbal si

dejamos que se amontone irreflexivamente en nuestra mente un flujo libre de asociaciones, recuerdos e imágenes.

Sin embargo, mientras que continuamos desarrollando nuestro lenguaje verbal a través de la interacción con los demás, nuestro incipiente lenguaje visual suele atrofiarse por falta de uso o de audiencia. Los dibujos de un adulto que no ha desarrollado conscientemente su habilidad artística suelen parecerse a los de un niño de siete años. Esta atrofia no es consecuencia natural del desarrollo, sino producto de la negligencia. Podemos volver a aprender a pasar el tiempo relajándonos a través de nuestra observación si dedicamos tiempo al dibujo.

El modo en que la sociedad y, por extensión, la escuela se relacionan con el arte es un ejemplo para el niño de lo que los adultos valoran. Este es el plan de estudios tácito de la sociedad. Cuando aprendemos a hablar, ejercitamos constantemente palabras nuevas. Cuando aprendemos a leer y a escribir, también practicamos a diario. Nos sorprendemos positivamente y nos sentimos orgullosos cuando conseguimos leer una palabra nueva, y mucho más, cuando somos capaces de comunicarnos con los demás por escrito. En el caso del lenguaje visual, este contexto de práctica y recompensa no utiliza la misma moneda.

La adquisición del pensamiento lógico, sin duda un logro importante, no ha de suponer necesariamente la supresión del pensamiento metafórico. El objetivo de la lógica es incorporar una nueva dimensión, aumentando así la capacidad cognitiva y potenciando la expresión del niño. Sin embargo, los colegios, salvo raras excepciones, se centran únicamente en el pensamiento racional. Al insistir en separar y dividir el conocimiento en diferentes disciplinas, las escuelas amplían la distancia entre pensamiento y sentimiento, razón y

**LA ADQUISICIÓN DEL PENSAMIENTO LÓGICO, SIN DUDA UN LOGRO IMPORTANTE, NO HA DE SUPONER NECESARIAMENTE LA SUPRESIÓN DEL PENSAMIENTO METAFÓRICO**

emoción, imágenes y palabras. En lugar de integrar las distintas dimensiones del conocimiento, las fronteras entre las disciplinas incrementan la sensación de fragmentación.

En *Soul and Culture* (2003), Roberto Gambini<sup>7</sup> pregunta: «¿Acaso no podemos concebir un tipo de educación en la que el niño desarrolle y conserve simultáneamente: su yo y su ego, imaginación y sentido de la realidad, razón y poesía, líneas rectas y curvas, información y formación, pensamiento racional y pensamiento intuitivo?». <sup>8</sup> Al pintar, dibujar o modelar, los niños lo hacen con todo su ser: emoción y razón integradas. Sin embargo, en la mayoría de los centros educativos, no se le presta ninguna atención a esta globalidad.

Si examinamos los horarios escolares, comprobamos con facilidad el lugar privilegiado que ocupan las disciplinas que se centran en el desarrollo del pensamiento lógico y en la objetividad. La afectividad, la experiencia subjetiva y el crecimiento emocional se encuentran en un segundo plano. El sector académico en su totalidad margina o trata de dirigir las realidades emocionales de niños y adolescentes. «En clase, especialmente en ciencias naturales, cuando un profesor enseña un cristal a los alumnos, las chicas en concreto suelen exclamar: “¡Qué cristal más bonito!”, a lo que el profesor contestará: “No estamos aquí para admirar su belleza, sino para analizar su estructura”» (Von Franz, 1996). <sup>9</sup> Por tanto, desde el principio nos enseñan a reprimir las reacciones personales y a ejercitar la mente para que sea objetiva.

Si sumamos la cantidad de horas que se dedican a las artes plásticas a lo largo del proceso educativo, descubrimos la poca importancia que los centros escolares dedican al arte. Tal y como afirma Eliot Eisner (2002), «el lugar que ocupa el arte en el curriculum muestra a los jóvenes lo que los adultos consideran importante».

Fue agradable ver el gesto de protesta protagonizado por una clase de alumnos de ocho años. Su profesora tuvo que asistir a una reunión con la psicóloga



del centro durante la hora que normalmente se dedicaba a la clase de educación artística. Posteriormente los alumnos se negaron a copiar los deberes, ya que se habían quedado sin la clase de educación artística. La profesora no se había dado cuenta de la importancia de esta actividad, pero los niños sí, y estaban dispuestos a dejárselo claro. Los alumnos entendieron de forma instintiva la afirmación de Judy Burton: «el viaje que se emprende al dibujar precisa mirar tanto hacia nuestro interior como hacia el exterior, al mundo de los demás; genera una especie de flujo y reflujo lúdico que perfila las formas que sirven para expresar aquellas relaciones que se descubren a lo largo del camino». <sup>10</sup> Mientras los niños están dibujando, se concentran en una serie de actos con los que están «atentos a sus voces, sus movimientos, sus matices y sus organizaciones, de modo que se convierten en vehículo de nuevas percepciones, pensamientos y sentimientos, aumentando su conciencia». <sup>10</sup>

«Como artistas, profesores y cuidadores no siempre nos paramos a reflexionar sobre la crucial importancia del aprendizaje durante los primeros años de vida, ni a ponderar su trascendencia para el desarrollo de las destrezas artísticas y la flexibilidad cognitiva. A pesar de que admiramos las obras realizadas en la primera infancia, los garabatos y pintarrajos que adornan las neveras de todo el mundo, no investigamos al mismo tiempo su relevancia para el desarrollo humano».

(Burton, 2013)

Si profundizamos aún más en esta cuestión, nos damos cuenta de que el tiempo que dedicamos a la expresión artística es un tiempo que nos dedicamos a nosotros mismos. Un tiempo en el que tomamos posesión de lo ma-

terial para reflexionar sobre «mi yo en mi mundo»; para hablar de lo que nos concierne, para dar forma al pensamiento y a la emoción. Es un tiempo

**EL TIEMPO QUE DEDICAMOS A LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA ES UN TIEMPO QUE NOS DEDICAMOS A NOSOTROS MISMOS**

precioso que el ritmo de la vida actual ha reducido sustancialmente. ¿Encontramos tiempo en nuestras vidas para la expresión artística? ¿Sacamos tiempo para reflexionar a través de la creación artística y sumergirnos en nosotros

**ES PRECISAMENTE MEDIANTE EL ACTO DE CREACIÓN POR EL QUE NOS VALORAMOS**

mismos emergiendo renovados, preciándonos de ser seres creativos?. Es precisamente mediante el acto de creación por el que nos valoramos. El resultado final puede juzgarse críticamente, pero el

hecho de tomarse el tiempo y el interés necesarios para observar y reflexionar es, en sí mismo, una actividad transformadora. El arte tiende un puente entre todos los aspectos del ser, conecta la razón y la emoción, el sentimiento y el pensamiento, la intuición y la percepción. Y de ese modo, aumenta la creatividad y el bienestar tanto a nivel personal como social.

Mediante el uso de las artes en la educación temprana, gracias a su enfoque abierto que incluye todos los aspectos de la vida del niño, se obtiene una altísima probabilidad de captar su curiosidad. Sin esa curiosidad, es difícil conseguir un aprendizaje de calidad. La curiosidad nos lleva a involucrarnos en el acto de aprendizaje. El deseo de saber nos infunde la energía y el ímpetu necesarios para impulsar todo aprendizaje. Un profesor receptivo sabe cómo fomentar y aprovechar los intereses que detecte en sus alumnos. Susan Engels, <sup>11</sup> en su estudio sobre las respuestas educativas ante los intereses de los niños, descubrió una idea que compartían tanto teóricos del plan de estudios como investigadores en el ámbito educativo. Los niños pequeños siempre desean aprender más sobre lo desconocido. La intriga que despierta tal interés personal es la percepción natural de *lo otro*, que es a su vez tanto la base de la investigación científica como de la indagación estética. Esta capacidad para mirar el mundo y descubrir e investigar de primera mano lo que nos interesa es el fundamento de las prácticas artísticas con niños pequeños. «La prueba es bastante clara: si los niños tienen curiosidad, aprenden. Resulta que en

la escuela, la curiosidad no es un placer, sino una necesidad» (Engel, 2011; p. 628). De este modo, el reto al que se enfrentan las artes consiste en demostrar lo efectivas que resultan a la hora de responder a los intereses del niño. Los adultos podemos redescubrir la posibilidad de explorar, de un modo abierto y sin prejuicios, todo lo que se nos presenta: lo desconocido.

Si da rienda suelta a su curiosidad, un adulto siempre es capaz de sobreponerse a su educación y recuperar su interés por lo visual. ¿Qué llama nuestra atención visual? Nuestra visión estética está presente siempre que presentamos la comida en el plato, decidimos la ropa que nos ponemos, o nos detenemos a observar un efímero rayo de luz. Observar que estamos observando es el paso metacognitivo necesario para convertirnos en testigos únicos de nuestro mundo. Pero no debemos asumir que tales acontecimientos interiores son finitos. Los recuerdos y las asociaciones oscilan y cambian. Esa mutación es la que nos da vida. La clave está en aceptar lo que viene, en interesarse por el hecho de que se está teniendo ese pensamiento, o sentimiento, mientras se observa ese cuadro. No existe una respuesta definitiva o correcta para este proceso. Al redescubrir un cuadro, no es el cuadro el que ha cambiado sino ¡posiblemente sea el observador! Cultivar estas capacidades de curiosidad y concienciación personal forma parte de la apreciación del arte.

**SI DA RIENDA SUELTA  
A SU CURIOSIDAD, UN  
ADULTO SIEMPRE ES CAPAZ  
DE SOBREPONERSE A SU  
EDUCACIÓN Y RECUPERAR  
SU INTERÉS POR LO VISUAL**

**EL CAMINO DE LA IMAGEN**

Una imagen no es un dato que pueda entenderse a través del pensamiento. La imagen representa una experiencia no verbal que debe saborearse. También podría considerarse como un ruido. El miedo, la desconfianza, la confusión o el deleite... todos estos sentimientos pueden ser el vehículo que nos

transporte de modo indirecto hasta ella. El observador puede profundizar más en esta experiencia mediante un acto de imaginación. El poeta John Moffitt (1961) puso de manifiesto hace ya tiempo que no es suficiente mirar fijamente la invitación que se nos presenta, sino que el observador debe fomentar y nutrir el acto imaginativo con una participación activa.

**LA IMAGEN REPRESENTA  
UNA EXPERIENCIA NO  
VERBAL QUE DEBE  
SABOREARSE**

Para mirar algo,  
si lo que pretendes es conocerlo,  
debes mirarlo durante un tiempo.  
Mirar este verdor y decir:  
«he visto la primavera en estos  
bosques» no basta; debes  
identificarte con lo que ves:  
debes convertirte en las oscuras serpientes de  
los tallos y en las frondosas plumas de las hojas,  
debes penetrar en  
los pequeños silencios que se ocultan  
entre las hojas;  
debes tomarte tu tiempo  
para tocar la misma paz  
de la que emanan.  
John Moffitt

Para acceder a todo conocimiento nuevo, existe un umbral que debe cruzarse voluntariamente; de ese modo, una imagen evocadora puede convertirse en una puerta abierta. Rika Burnham (2011) sugiere que ésta no tiene por qué ser una aventura en solitario. En los cursos de formación que ella desarrolla dentro de la programación de los museos, describe cómo las principales

interpretaciones de las obras de arte suelen estar precedidas de unos momentos de observación silenciosa. El posterior diálogo receptivo no trata de transmitir información, sino de crear las «condiciones apropiadas para generar una experiencia compartida de mirar, ver, pensar, sentir y hablar»<sup>12</sup> (p. 2). Y esto ocurre cuando el observador y el objeto artístico se respetan por igual. También se producen conversaciones que trascienden al discurso; «momentos sin palabras, momentos de silencio atento y lleno de admiración y afecto por la obra de arte» (p. 63). Esta forma de ver no es mecánica. Requiere paciencia y voluntad. Este esfuerzo de relacionar encierra un potencial transformador, puesto que se permite a la imagen trabajar con nuestra mente asociativa. En un mundo invadido por las redes sociales virtuales, la posibilidad de compartir una experiencia significativa *in situ* frente a impactantes obras de arte ejerce un especial influjo.

En lo que se refiere a las visiones oníricas, Hillman (1991) recomienda: «seguir a la imagen». Cree que debemos tomarnos en serio aquellas imágenes que nos conmueven, que debemos explorarlas con todos los sentidos para darles vida, incluso reconocerlas por su «olor» característico, puesto que traen consigo una llamada sutil y compleja que puede llevarnos a una comprensión más profunda de las cosas y de nosotros mismos. Del mismo modo, podemos plantearnos aplicar este principio a todas las imágenes pictóricas que nos impresionen. «Una imagen concreta es un ángel necesario que espera respuesta. El modo en que le saludemos dependerá de nuestra sensibilidad hacia su realidad y su presencia»<sup>13</sup> (Hillman, 1991; pp. 50-51).

En una entrevista con Suzi Gablik (1997),<sup>14</sup> Thomas Moore afirma que en Occidente hemos perdido la capacidad de *contemplar* como cultura. Quizás pensemos que mientras contemplamos, no estamos haciendo nada. Todo proceso de creación, tanto intelectual como artística, requiere tiempo, pero

**TODO PROCESO DE CREACIÓN, TANTO INTELLECTUAL COMO ARTÍSTICA, REQUIERE TIEMPO, PERO TAMBIÉN ES PRECISO OBSERVARSE REFLEJADO, ENFRENTARSE A UNO MISMO**

también es preciso observarse reflejado, enfrentarse a uno mismo. Nos exige volver a mirar las cosas. Requiere contemplación. Hemos reflexionado sobre cómo experimentar con las artes puede conllevar experimentar con *lo otro*; lo otro en nuestro interior y en el exterior: la obra de arte.

Es difícil encontrar armonía o definición, especialmente cuando el arte contemporáneo no se basa en la sed de armonía. «Puede evocarse tanto ira, amargura y desolación como alegría y visiones de lo sublime» (Greene, 2001). El hecho de sumergirnos en esos estados conscientemente y con empatía nos permite experimentar de forma segura unas dimensiones vitales a las que no se accede de forma inmediata. Involucrándonos de esta manera, podemos transformar nuestras vidas.

#### LA CREACIÓN ARTÍSTICA COMO CAMINO

La plenitud y búsqueda de la certeza están presentes en el proceso creativo, tanto en el de un artista adulto como en el de un niño. Esto se hace patente cuando entran en juego la concentración y el uso de todo el cuerpo, vincu-

**EL ACTO CREATIVO ES UN ESTADO DE ENTREGA TOTAL EN EL QUE LA RAZÓN Y EL SENTIMIENTO, EL DOLOR Y EL PLACER, EL TEMOR Y EL VALOR ESTÁN CONECTADOS Y ACCESIBLES**

lando al artista que crea con el niño que juega. Es esa sensación de verse totalmente absorbido por lo que se está haciendo. Los niños juegan porque no puede ser de otra forma, esto mismo les ocurre a los artistas. Los niños pintan porque tienen la necesidad de jugar. El acto creativo es un estado de entrega total en el que razón y sentimiento, dolor y placer, temor y

valor son accesibles y están conectados. Al crear, los conflictos no desaparecen, sino que se trasladan hasta el presente. La creación es un acto de unión: una forma de vivir la paradoja de los antónimos y de expresarla con toda su

complejidad. «Crear es tan sencillo o tan complicado como vivir, e igualmente necesario»<sup>15</sup> (Ostrower, 1978; p. 166).

Los artistas y los niños comparten su interés por la calidad del momento de creación. Los niños realizan sus actos en base a su necesidad de crecimiento personal, buscan sentirse realizados.

Los adultos creativos, como individuos formados e informados, buscan cambiar el mundo que los rodea, tanto física como mentalmente. «Los niños construyen la realidad de la sociedad para sí mismos; los artistas construyen nuevas realidades para la sociedad»<sup>16</sup> (Ostrower, 1978; p. 130). Como espectadores, se nos invita por tanto a buscar aquellas obras de arte que nos permitan vislumbrar nuestras propias asociaciones, que quizás nos perturben hasta el punto de proporcionarnos nuevas visiones de nosotros mismos o de las dimensiones sociales que habitamos. Si nos concedemos este tiempo, estaremos respaldando nuestro desarrollo continuo y la participación saludable de los miembros de nuestra comunidad.

**«LOS NIÑOS CONSTRUYEN  
LA REALIDAD DE LA  
SOCIEDAD PARA SÍ MISMOS;  
LOS ARTISTAS CONSTRUYEN  
NUEVAS REALIDADES PARA  
LA SOCIEDAD»  
(OSTROWER, 1978)**



**Isabel Güitrón**, dentista mexicana que vive y trabaja en Jalisco, México.

Hace unos meses recibí un e-mail suyo en el que me contaba que había visto una de mis ponencias en la web de la Fundación Botín. Iba a venir a São Paulo para hacer un curso y me preguntaba si podíamos vernos.

Me sorprendió bastante descubrir que nuestro trabajo en la Fundación Botín consiguiera llegar hasta alguien de un lugar tan remoto. Pero, sobre todo, que quisiera seguir profundizando en lo que había aprendido viendo el vídeo de mi ponencia.

En agosto, al empezar el segundo semestre, vino a mi clase de la Universidade de Campinas. Fue entonces cuando me contó cómo había sido su encuentro con el arte:

«Siempre me habían inculcado la idea de ejercer alguna profesión, sin pensar ni por un momento que el arte pudiera ser una opción. Así que, me hice dentista. Mi relación con el arte comenzó en un viaje a España, cuando vi por primera vez la *Adoración de los Reyes Magos* de Fray Juan Bautista Maíno, en el Museo

del Prado. Fue como una revelación. Al volver a México, comencé a profundizar personalmente en el campo del arte. En un principio me limité únicamente a analizar filosófica y estéticamente esta obra en concreto. Fue entonces cuando descubrí hasta qué punto puede inspirarnos e influirnos una obra de arte. Nunca habría imaginado que pudiera atreverme a dar un

giro radical a mi vida. Mientras estaba analizando esta obra, conocí al director de un orfanato para niños con parálisis cerebral situado en la ciudad de Guadalajara (México). Entonces sentí el empuje y la fuerza necesarios para imaginar un escenario en el que pudiera poner en práctica todos aquellos acontecimientos

que el artista había plasmado en este cuadro. La necesidad de trabajar para luchar contra la injusticia social y la fascinación por el lenguaje estético se aliaron para impulsar mi necesidad de ser creativa. La adoración al niño Jesús que se plasmaba en la obra me inspiró la necesidad de ayudar a estimular a aquellos niños y sentí que el arte podría ser el medio para conseguirlo. Pero era dentista y no tenía ningún conocimiento pedagógico, así que me matriculé en un curso universitario de formación del profesorado y, a continuación, realicé varios cursos de arte para fomentar mi propia creatividad. Los artículos y las ponencias que encontré en la *Plataforma para la innovación en educación* de la Fundación Botín me ayudaron mucho, especialmente tu experiencia con el Proyecto Sementinha, la esperanza que inspiraba Pablo Fernández Berrocal y las herramientas del Dr. Puig. Estos fueron justo los hilos que me permitieron tejer mi propio proyecto artístico. Entonces, llegó el momento crucial de enfrentarse a la realidad y propuse crear un estudio de arte para los niños del orfanato. La experiencia y los resultados fueron extraordinarios. Ahora estoy diseñando un programa permanente con el objetivo de que los niños desfavorecidos desarrollen sus habilidades de resiliencia».

**«FUE ENTONCES  
CUANDO DESCUBRÍ  
HASTA QUÉ PUNTO  
PUEDE INSPIRARNOS E  
INFLUIRNOS UNA OBRA  
DE ARTE»**

# ISABEL GÜITRÓN

**Denise Maia** es una psicoanalista junguiana que vive y trabaja en São Paulo, Brasil. <http://www.denisemaia.com.br>

Hace algunos años, vino a mi casa a pedirme que supervisara su trabajo, ya que estaba escribiendo un ensayo sobre Vincent Van Gogh. Hacía poco que había regresado a Brasil tras vivir dos años en Italia, le habían hablado de mi trabajo en el campo de la psicología del arte y quería conocer mi opinión sobre sus escritos.

Esta es la historia que me relató en nuestro primer encuentro:

«En 1995 me trasladé a Italia junto a mi marido, pues su empresa le había destinado allí. Durante los casi dos años que vivimos en Milán traté de encontrar algo que me llenara realmente, ya que había interrumpido la actividad clínica que realizaba en Brasil. Acudí a visitar la exposición «De Monet a Picasso», donde contemplé muchas obras de Toulouse-Lautrec, Matisse, Signac, Degas y Gauguin; sin embargo, de entre todas, tan solo una consiguió captar mi atención. Me refiero al lienzo *La ronda de los presos*. Lo que más me llamó la atención de este cuadro fue la imagen de uno de los prisioneros, que miraba directamente a los visitantes. Sentí la imperiosa necesidad de ir a ver esta exposición varias veces, no en su totalidad, sino para contemplar esta obra en concreto. Mientras se estuvo exhibiendo en Milán, seguí visitándola, dejándome llevar pasivamente por el cuadro. Entonces comencé un diálogo silencioso con Van Gogh. Hasta aquel momento, no había tenido mucho contacto con el arte y no tenía prácticamente ninguna noción sobre historia del arte, así que comencé a visitar varios museos de diferentes países; cualquier lugar donde pudiera disfrutar de las obras de Van Gogh y a asistir a cursos en galerías de arte iniciando una búsqueda bibliográfica exhaustiva».

Al terminar la historia, me entregó sus escritos y me contó uno de sus sueños:

«Entré en una habitación y vi un caballete, una paleta y un lienzo. En una mesa que había al lado, observé gran cantidad de óleos usados. Entonces cogí uno y me di cuenta de que el tubo palpitaba al mismo ritmo que mi corazón».

No fue difícil descubrir que deseaba pintar, de modo que, además de aceptar la labor de revisar sus escritos, le sugerí que probase a dibujar con acuarelas.

A lo largo de unos tres años, acudió con regularidad a mi taller. Comentábamos el texto que estaba escribiendo, practicaba con las acuarelas y charlábamos sobre arte y psicología. Más tarde, se matriculó en uno de mis cursos universitarios de psicología del arte.

Lo que comenzó como una simple visita a una exposición, una experiencia tan habitual para los extranjeros que viajan a Europa, se convirtió en algo cotidiano para ella, incluso tras regresar a Brasil.

Durante su proceso de aprendizaje comenzó a aplicar el arte a su práctica clínica y ya nunca desapareció de su vida diaria:

«El arte tiene un lugar privilegiado en la vida diaria de un psicoterapeuta. Las obras que decide visitar, utilizar o crear le permiten zambullirse en su interior y reflexionar. De este modo, el imaginario psíquico del terapeuta, poblado de imágenes, se abre al imaginario de sus pacientes, escuchándolos relatar sus sueños y compartiendo sus imágenes».

# DENISE MAIA

**Marcelo Moscheta** es un artista contemporáneo brasileño que ha participado en varias exposiciones colectivas, como la VII edición de la Biennale International de Gravure Contemporaine de Lieja o la XV edición de la Bienal de Cerveira de Portugal, además de presentar exposiciones en solitario en Alemania, Brasil e Italia. Sus obras se incluyen ya en numerosos museos y colecciones privadas de EE.UU., Europa, Rusia y Latinoamérica. Vive y trabaja en Campinas, Brasil. ([www.marcelomoscheta.art.br](http://www.marcelomoscheta.art.br))

Cuando aún estaba estudiando en la Universidad de Campinas y vino a comentarme que tenía pensado matricularse en mi curso de formación del profesorado, me alegré mucho, por supuesto, pero al mismo tiempo me sorprendió. Sabía que no tenía ninguna intención de dedicarse a la docencia. Aunque aún era muy joven, ya estaba muy comprometido como artista y no es normal que los artistas quieran ser profesores.

Mientras que la mayoría de sus compañeros decidieron hacer las prácticas en centros docentes, Marcelo optó por realizarlas en un museo: el MASP, Museo de Arte de São Paulo, que cuenta con la colección más importante y completa de arte europeo de Latinoamérica.

Al recordar su formación como profesor, Marcelo afirma:

**«VIVÍA EN UN PUEBLO PEQUEÑO EN MITAD DEL CAMPO, POR LO QUE LA PRIMERA VEZ QUE VISITÉ UN MUSEO FUE DURANTE MI PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD»**

«Vivía en un pueblo pequeño en mitad del campo, por lo que la primera vez que visité un museo fue durante mi primer año de universidad. Uno de los profesores nos llevó al MASP. La verdad es que tenía muy pocos conocimientos de historia del arte, así que todo fue completamente nuevo para mí. Aquella experiencia tuvo un gran impacto en mi formación como artista. ¡Fue algo increíble! Años más tarde, mientras hacía el curso de

formación del profesorado, decidí trabajar en el área educativa de ese mismo museo y fue allí donde descubrí la otra cara del trabajo del artista».

Años después de terminar la universidad, viajó a Europa por primera vez y, durante su primera visita al Museo del Prado, su vida dio un giro literal:

«Recuerdo llorar desconsoladamente, incapaz de parar, ante *El Descendimiento* de Van der Weyden y *La Anunciación* de Fra Angelico. En ese preciso instante sentí que ser artista era mucho más que una profesión... era una vocación. Ser capaz de hacer sentir a alguien como yo me sentía en aquel momento... eso no lo podía hacer cualquiera. Fue entonces cuando comprendí que ser artista no era cuestión de afán de protagonismo, que la clave no estaba en hacerse famoso... era algo mucho más profundo, algo que yo no había experimentado plenamente hasta ese momento».

En septiembre de 2013, Moscheta participó en una exposición colectiva titulada «The Arctic» en el Louisiana Museum de Copenhague (<http://www.louisiana.dk/uk/Menu/Exhibitions/Coming+exhibitions+2013>). Cuando me enteré de que iba a exponer allí, sentí una gran alegría y orgullo, ya que el Louisiana es uno de mis museos favoritos. Le pregunté si iba a estar en la inauguración y me contestó: «No, no voy a poder porque ¡estaré haciendo una residencia en Beijing, Shanghái y Sichuan, en China!»

Así que sí, finalmente es profesor de arte, pero ahora su aula es el mundo entero.

# MARCELO MOSCHETA

## NOTAS

- <sup>1</sup> Estos pensamientos surgieron para una exposición sobre arte rupestre de todos los continentes denominada: «The Dawn of the Human Spirit», que se inauguró en Colonia en el año 2000 (Abt, T., 2005).
- <sup>2</sup> Burton, Judy (2013). «Drawing: Catching Things That Are Out Of Reach», Nueva York, Conferencia *Thinking Through Drawing*.
- <sup>3</sup> Carlo Ridolfi (1594-1658), pintor veneciano que escribió *Las maravillas del arte*, una biografía de pintores venecianos.
- <sup>4</sup> Carlos Drummond de Andrade (31 de octubre de 1902 - 17 de agosto de 1987) fue probablemente el poeta brasileño más influyente del siglo XX.
- <sup>5</sup> Paulo Freire (19 de septiembre de 1921 - 2 de mayo de 1997) fue un educador y filósofo brasileño, abanderado de la pedagogía crítica.
- <sup>6</sup> Arno Stern, nacido el 23 de junio de 1924 en Kassel (Alemania), es hoy en día ciudadano francés y profesor de arte. Ha dedicado su carrera a la educación creativa a través de la pintura.
- <sup>7</sup> Roberto Gambini es un psicoanalista junguiano brasileño que se sitúa en la vanguardia de la formación junguiana en São Paulo, Brasil.
- <sup>8</sup> Gambini, Roberto (2003). *Soul and Culture*. Texas: Texas A&M University Press.
- <sup>9</sup> Von Franz, Marie Louise (1996). *The Interpretation of Fairy Tales*. Boston, Massachusetts: Shambhala Publications.  
Marie Louise von Franz (4 de enero de 1915 - 17 de febrero de 1998) fue una profesora y psicoanalista junguiana suiza.
- <sup>10</sup> Burton, Judy (2013). «Drawing: Catching Things That Are Out Of Reach», Nueva York, Conferencia *Thinking Through Drawing*.
- <sup>11</sup> Engel, S. (2011). «Children's need to know: Curiosity in schools». *Harvard educational review*, 81 (4), pp. 625-645.
- <sup>12</sup> Burnham, R. y Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum: interpretation as experience*. Los Ángeles: J. Paul Getty Museum.
- <sup>13</sup> Hillman, James (1991). *The blue Fire*, Nueva York: Harper Perennial.
- <sup>14</sup> Gablik, Susan (1997). *Conversations Before the End of Time*, Nueva York: Thames and Hudson.
- <sup>15</sup> Ostrower, Fayga (1978). *Criatividade e Processos de Criação*, Petrópolis: Vozes.  
Fayga Ostrower (14 de septiembre de 1920, Łódź - 13 de septiembre de 2001, Río de Janeiro) fue grabadora, pintora, diseñadora, ilustradora, teórica del arte y profesora de universidad.
- <sup>16</sup> ídem.

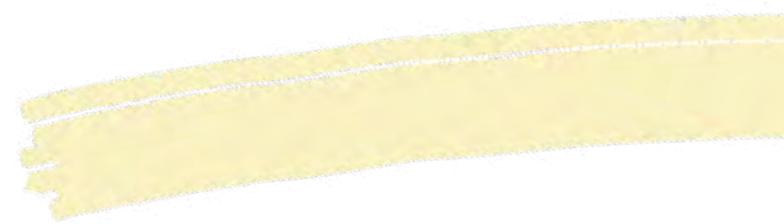
## BIBLIOGRAFÍA

- Albano, Ana Angélica (2012). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 15ª edición.
- Abt, Theodor (2005). *Introduction to Picture Interpretation-According to C. G. Jung*, Zurich: Living Human Heritage Publications.
- Andrade, Carlos Drummond (1974). «A educação do ser poético», *Revista Arte e Educação*, n. 15, octubre.
- Burnham, R. y Kai-Kee, E. (2011). «Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience», Los Ángeles: J. Paul Getty Museum.
- Burton, Judy (2013). «Drawing: Catching Things That Are Out Of Reach», Nueva York, Conferencia *Thinking Through Drawing*.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven: Yale University Press.
- Engel, S. (2011). «Children's Need to Know: Curiosity in Schools», *Harvard educational review*, 81 (4), pp. 625-645.
- Freire, P. (1980). Conferencia de inauguración, Seminario sobre Arte y Educación, Universidade de São Paulo.
- Gablik, Susan (1997). *Conversations before the End of Time*, Nueva York: Thames and Hudson.
- Gambini, Roberto (2003). *Soul and Culture*, Texas: Texas A&M University Press.
- Greene, Maxine (2009). «The Arts and the Search for Social Justice». [www.maxinegreene.org/articles/](http://www.maxinegreene.org/articles/)
- Hillman, James (1991). *The Blue Fire*, New York: Harper Perennial.
- Moffitt, J. (1962). «To look at anything», *The living seed*. Orlando, Florida: Houghton Mifflin, Harcourt.
- Ostrower, Fayga (1978). *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes.
- Stern, Arno (1979) «Entre Educateurs», París: Delachaux et Niestlé. En: Meredieu, Florence. *O desenho Infantil*. São Paulo: Cultrix.
- Von Franz, Marie Louise (1996). *The Interpretation of Fairy Tales*, Boston, Massachusetts: Shambhala Publications.
- Wright, Susan (2010). *Understanding Creativity in Early Childhood*, London: SAGE.

Desde 1997, **Ana Angélica Albano** ha trabajado como profesora en la Facultad de Educación de la *Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP), Brasil. Posee una titulación superior en Artes Visuales por la Fundação Armando Álvares Penteado, São Paulo, y un doctorado en Psicología Social por la Universidade de São Paulo (USP). Durante la década de los 70 trabajó intensivamente como profesora de educación artística en educación primaria y secundaria y, de 1983 a 1997, coordinó proyectos sociales de iniciación al arte en São Paulo, Santo André y Diadema. Actualmente trabaja como directora adjunta en el Museo de Artes Visuales de UNICAMP (2012), es miembro del grupo de investigación Laborarte, Laboratorio de Estudios sobre Arte, Cuerpo y Educación en UNICAMP: ([www.fe.unicamp.br/laborarte/](http://www.fe.unicamp.br/laborarte/)) y, desde 2009, del grupo de creatividad en educación *Plataforma para la Innovación en Educación* de la Fundación Botín, Santander (España).

Asimismo, ha investigado sobre la iniciación al arte y ha publicado numerosos libros y artículos sobre la psicología del arte y la educación estética. Ha impartido ponencias, talleres y realizado trabajos académicos sobre psicología del arte y sobre la práctica de la educación artística en Canadá, Ecuador, Portugal, Francia, España, Japón, México, Argentina y el Reino Unido. En 2011 comenzó un nuevo proyecto de investigación, «Cero-veinte: la educación inicial en la identidad del estudiante universitario», en colaboración con el Dr. Víctor Luis Porter de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.

**Graham Price** es profesor titular en educación artística en la University of Waikato, Nueva Zelanda. Su trabajo de licenciatura en magisterio se centró en la respuesta de los niños ante el trabajo artístico de los adultos y en el análisis de los discursos que defienden la práctica de la educación artística en educación primaria. Uno de sus principales temas de investigación sigue siendo cómo los profesores gestionan las visitas a museos y fomentan el interés de los niños por su mundo estético. Sus trabajos de investigación de posgrado han incluido investigaciones sobre la pedagogía del arte e historia del arte en primaria y en los primeros años de secundaria en distintos entornos biculturales de Nueva Zelanda. En recientes investigaciones conjuntas ha explorado la relación entre la educación de arte, teatro, danza y música y el plan de estudios más amplio de los profesores de primaria. Uno de sus temas recientes de estudio es el desarrollo de métodos visuales y de juegos de rol para obtener los puntos de vista de los niños (Whyte et al., 2013). Otras investigaciones en colaboración con la profesora Albano en la Universidade de Campinas, São Paulo (Brasil), están centradas en el concepto de autenticidad y la voz del estudiante. Ha impartido talleres y ha realizado trabajos académicos sobre la práctica de la educación artística en Japón, Brasil, Francia, Portugal, Australia, Reino Unido y EE.UU. Sus exploraciones artísticas se centran en un interés personal por la música *a cappella*, la danza sacra y la reinterpretación de las formas de caligrafía budista realizada en distintas disciplinas, desde la joyería hasta la escultura.





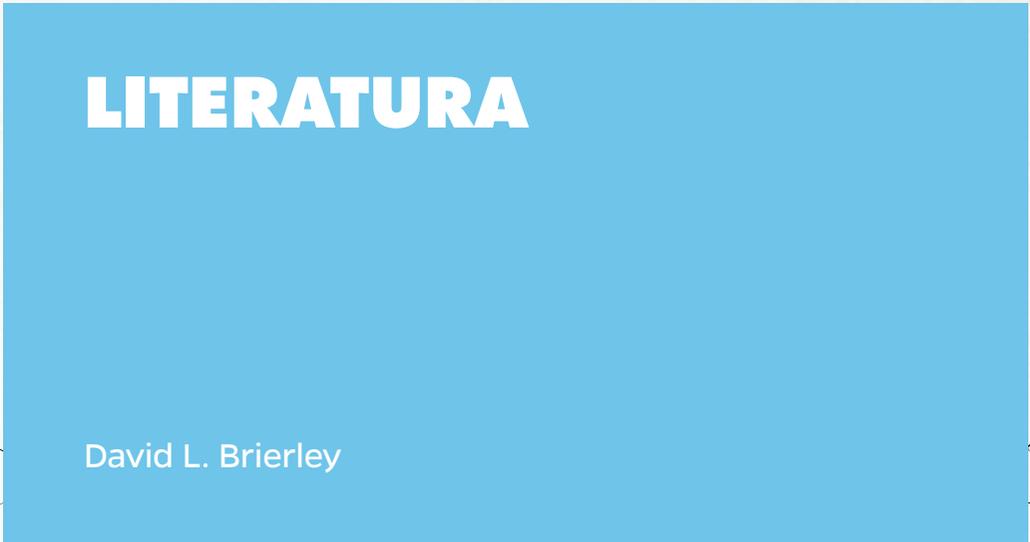


of times, it was the

It was the best of times, it was the  
foolishness, it was the epoch of be  
light, it was the season of Darkness  
we had everything before us, we h  
were all going direct the other

best of times, it was the worst of times, it was the age of w  
nes, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it w

the best of times, the worst of times...



# LITERATURA

David L. Brierley

the worst of times, it was the age of...  
it was the epoch of...  
it was the spring of hopes, it was the season of despair...  
had nothing before us, we were all going direct to heaven, we  
way...

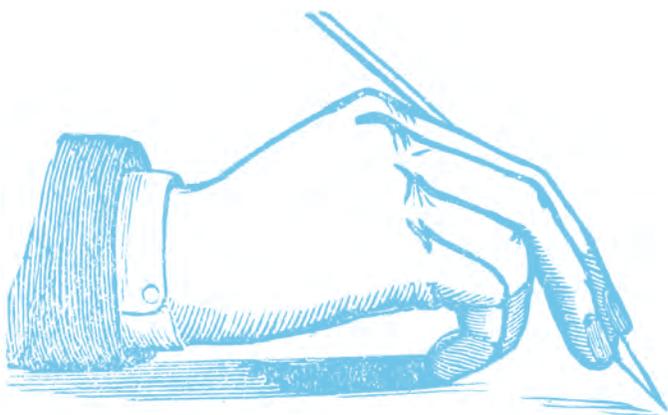
it was the age of foolishness, it was the  
it was the age of foolishness, it was the



## **Sinopsis**

*La lectura actúa como el motor necesario para impulsar un pensamiento creativo y divergente. Leer nos ayuda a ser más empáticos, más tolerantes ante lo diferente, porque podemos ponernos en la piel de los demás, leer su mente. Existe una correlación entre literatura y alfabetización, así como los niveles de empatía, autoestima, inteligencia social y disminución de niveles de violencia entre los jóvenes.*

*Cuando hablamos de evaluar la importancia de la lectura, en lo que respecta tanto a la creatividad eminente como a la creatividad cotidiana y su impacto en la vida, es necesario observar el proceso en su conjunto y no limitarnos al resultado.*



*It was the best of times, it was the worst*

En 1875, al morir Henri Labrouste a los 74 años, dejó como legado arquitectónico dos de los más importantes edificios parisinos del siglo XIX: la Bibliothèque Sainte-Geneviève y la Bibliothèque nationale, dos milagros de piedra, hierro, vidrio y libros.

En mayo de 1857 abrió sus puertas en Londres la sala de lectura del British Museum, una sala abovedada que serviría de lugar de encuentro de figuras como Marx, Dickens, Soloviev y Tolstoi, pero también de ciudadanos de a pie.

### **LAS BIBLIOTECAS SE CONVIRTIERON EN TEMPLOS DE CONOCIMIENTO Y SILENCIOSOS LUGARES DE ENCUENTRO**

En esta enorme sala de lectura se sentaba en silencio la nueva clase media, liberada del trabajo mecánico, para leer y estudiar todo tipo de literatura. Las bibliotecas se convirtieron en templos de conocimiento y silenciosos lugares de encuentro. Hoy en día, la British Library se enorgullece de dar cobijo a 150 millones de libros y de añadir cada año a sus fondos 3 millones de libros.

En un reciente vuelo a Santander observé algo que parecía ser una práctica habitual. Una vez se ha embarcado, los pasajeros se preocupan por encontrar su plaza, colocan su equipaje de mano en el compartimento superior y lanzan a sus asientos un libro comprado en la librería del aeropuerto. Un vuelo sin libro de bolsillo parece ser la excepción más que la norma, y a pesar de que hay un claro aumento del número de lectores de libros electrónicos, las compras de libros a última hora en el aeropuerto también está en auge. Los viajes se han convertido en una ocasión ideal para escapar de la vida frenética, una oportunidad para leer y dormir. El incremento en el número de viajes desde principios de siglo es proporcional al aumento en la venta de novelas.

La tecnología ha supuesto una transición en la consciencia. Hace un siglo, la nueva era de fabricación tenía que recurrir al talento individual. Hubo un cambio

de enfoque desde el tipo de papel que representaban las personas en la vida, a lo que en realidad eran. Por primera vez, no se definiría al individuo por su lugar y papel en la sociedad, sino por lo que les sucedía individualmente, por lo que hacían y por su trayectoria vital. Podemos hacer un seguimiento de este proceso a través de los hábitos de lectura, tal y como refleja el auge de la novela. A diferencia de las leyendas, la épica o la poesía, la novela se centra en los sentimientos y pensamientos de los personajes en lugar de en sus acciones. En un momento en el que se anhelaba la realización personal, el giro de los relatos objetivos a las actitudes subjetivas supuso un canto a la individualidad, dando un nuevo significado a la vida moderna. El incremento en el hábito de lectura que acompañó a esta tendencia llegó a su punto álgido con la publicación de dos de las más destacadas obras del siglo XX: *En busca del tiempo perdido*, de Marcel Proust y *Ulises*, de James Joyce.

### **EN UN MOMENTO EN EL QUE SE ANHELABA LA REALIZACIÓN PERSONAL, EL GIRO DESDE RELATOS OBJETIVOS A ACTITUDES SUBJETIVAS SUPUSO UN CANTO A LA INDIVIDUALIDAD, DANDO UN NUEVO SIGNIFICADO A LA VIDA MODERNA**

Para poder entender el papel de la literatura en nuestra época, debemos preguntarnos qué novedades aportaron Joyce y Proust. En lo que respecta a Joyce fue su insistencia a la hora de retratar en detalle todos los aspectos de la vida de un individuo, mientras que Proust destacó por su capacidad de introspección psicológica, detallándonos lo que piensa y siente el narrador. Ambos autores se empeñan en descubrir cómo las personas se enfrentan al mundo, ya sea a través de sus propias elecciones o involuntariamente. Como la autora norteamericana Rebecca Sornita explica en su último libro: *¿Cuál es tu historia? Todo depende de cómo la cuentes*. Las historias son instrumentos

*of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness*

de navegación y arquitectura; navegamos con ellas, construimos nuestros santuarios y nuestras prisiones con ellas y vivir sin una historia supone vagar perdido en la vastedad de un mundo que se expande en todas las direcciones como lo hace la tundra ártica y los mares de hielo. Esto significa que

**«[...] LAS HISTORIAS SON GEOGRAFÍA Y LA EMPATÍA ES, EN PRIMER LUGAR, OBRA DE LA IMAGINACIÓN Y DEL TALENTO DEL CREADOR Y, POSTERIORMENTE, UN MODO DE VIAJAR DESDE UN PUNTO DE PARTIDA HASTA OTRO» (SOLNIT, 2013)**

las historias son geografía y que la empatía es, en primer lugar, obra de la imaginación y del talento del creador y, posteriormente, un modo de viajar desde un punto de partida hasta otro». <sup>1</sup> Puesto que todo el mundo tiene una historia vital que contar, lo que se necesita es verla en perspectiva. Leer historias desconocidas nos ayuda en esta búsqueda.

De este modo, podemos empezar a entender el papel de la no ficción a la hora de estudiar y mantenernos al día en nuestra profesión y el de la ficción a la hora de cultivar nuestro bienestar personal.

Tras décadas de disminución del tiempo dedicado a la lectura en el mundo occidental, ahora parece haber una tendencia al alza entre los adultos. <sup>2</sup> Desafortunadamente, no podemos decir lo mismo respecto a los niños. En muchos países se están cerrando las bibliotecas municipales. <sup>3</sup> Según un reciente estudio realizado en el Reino Unido, casi 4 millones de adultos nunca han leído un libro por placer. La razón más argumentada es la falta de tiempo. <sup>4</sup> ¿De dónde sacamos el tiempo? El tiempo dedicado a la lectura siempre corre el riesgo de ser ocupado por otras cuestiones. Y nos podemos preguntar: ¿Ocupado por qué? ¿Por la tiranía de la vida? Nuestros esfuerzos a nivel humano y cultural se basan en la materialización de ideales. En este contexto y respecto a la literatura, es interesante destacar la tendencia actual de fundar *Casas del Lector*

o *Casas de Literatura*, independientes de las bibliotecas, en las que se reúnen personas de todas las edades para asistir a recitales públicos de autores y grupos de debate. Parece como si el acto social de la literatura, algo común en el siglo XVIII cuando las familias se reunían ante la chimenea en las noches de invierno o autores como Charles Dickens viajaban por todas partes para leer sus obras en público, hubiera adoptado una nueva dimensión.

El autor Umberto Eco forma parte de este pequeño grupo de artistas reveladores. Posee una gran biblioteca personal con más de treinta mil libros de ficción y no ficción y clasifica a sus visitantes en dos grupos: aquellos que reaccionan con un «Ilustre profesor Eco, ¡Qué magnífica biblioteca! ¿Cuántos de estos libros se ha leído usted?» y un segundo grupo, mucho más minoritario, en el que incluye a quienes piensan que su biblioteca no es cuestión de presunción, sino su herramienta de investigación y estudio. Un lector acumula cada vez más conocimiento personal y más libros conforme va envejeciendo (Eco tiene 82 años). Cuantos más libros leemos y conocemos, más nos quedan por leer. El conocimiento (y no la información) es una posesión personal que hay que proteger y defender. En sus *Ensayos*, Ralph Waldo Emerson (1803-1882) lo describió de la siguiente manera:

«El buen lector es el que hace que un libro sea bueno; encuentra pasajes en cada libro que vive como confidencias o matices ocultos para otros pero, indiscutiblemente, escritos para sus oídos; el beneficio del libro depende de la sensibilidad del lector, de las pasiones y pensamientos más profundos que duermen en su mente, como enterrados en una mina, hasta que una mente gemela los despierta». <sup>5</sup>

#### EL PAPEL DE LA LITERATURA

La opinión general suele admitir que la literatura, como la mayoría de las artes, es un agradable juego para la imaginación y un escape de la realidad. Muchas

*best of times*

personas piensan que la ficción tiene poca relevancia práctica. Pero existen razones de más peso. La literatura puede considerarse como el guardián de los ideales de la humanidad. Los griegos creían que los ideales de la belleza debían grabarse en piedra, un material perecedero, mientras que los de la verdad debían conservarse en las imperecederas palabras de la poesía y la prosa. Cuando

### **LA LITERATURA PUEDE CONSIDERARSE COMO EL GUARDIÁN DE LOS IDEALES DE LA HUMANIDAD**

Goethe se refirió a la literatura como «la humanización de todo el mundo», se refería a su permanencia, a la documentación de hábitos, pensamientos, sueños y hazañas. Los libros nos permiten conectar con la antigua consciencia de nuestros ancestros, brindándonos la posibilidad de compararla con nuestro mundo actual. Todas las ciencias y las artes se basan en ideales. La literatura engloba aquellas características humanas que merecen cultivarse: amor, fe, deber, amistad, libertad y veneración. Nuestra sociedad, nuestra libertad y nuestro progreso descansan sobre unos sólidos cimientos basados en el cultivo de la palabra escrita. Sin embargo, hoy por hoy no podemos seguir dándolo por sentado. Por tanto, la literatura debe considerarse como la expresión de la vida en términos de verdad y belleza. Nuestro legado literario es un registro del espíritu de la humanidad en forma de pensamientos, emociones y aspiraciones.

La lectura engloba dos valores: el primero es el simple acto de leer y apreciar el texto; el segundo supone un análisis personal. Es en este último donde el lector puede descubrir un nuevo mundo, totalmente diferente y adentrarse en él. Leer nos ayuda a ser más empáticos, más tolerantes ante lo diferente, porque podemos ponernos en la piel de los demás y leer su mente. Este acto representa el amor por el libro; leer se convierte en una revelación personal que atrae nuestras

### **LEER NOS AYUDA A SER MÁS EMPÁTICOS, MÁS TOLERANTES ANTE LO DIFERENTE, PORQUE PODEMOS PONER NOS EN LA PIEL DE LOS DEMÁS Y LEER SU MENTE**

emociones e imaginación en lugar de nuestro intelecto, como ocurre con un libro de texto. Debemos contemplar la literatura a la luz de un arte cuyo propósito no es instruir sino agrandar, para que el lector pueda embarcarse en un proceso de desarrollo personal. Por tanto, la opinión generalizada de que la ficción supone una vía de escape frente a las tribulaciones del día a día, una distracción ante las exigencias que nos impone la sociedad y el trabajo, resulta una visión superficial.

### **LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO LITERARIO**

¿Nos convierte la literatura en mejores personas? Las investigaciones demuestran que aquellas personas que pasan mucho tiempo leyendo, dedican menos tiempo a ver la televisión y son en general más empáticas. La literatura moderna suele ser una simulación de experiencias sociales. La relación entre literatura y alfabetización, así como con los niveles de empatía, autoestima, inteligencia social y disminución de los ingentes niveles de violencia entre los jóvenes, ha vuelto a centrar la atención sobre el papel que desempeña la literatura durante el período escolar y posteriormente, en la vida. Esto puede contemplarse a la luz del preocupante descenso en los niveles de alfabetización en Europa. El sociólogo italiano Umberto Galimberti, por ejemplo, ha destacado la necesidad de que los adolescentes lean literatura clásica (un hábito que está desapareciendo con gran rapidez del plan de estudios). En las obras clásicas, los alumnos se familiarizan con una variedad de personajes que ayudan al lector a reubicar sus propias emociones.<sup>6</sup> En obras épicas como *Guerra y Paz*, de León Tolstói, los distintos grados de emociones positivas y negativas ofrecen un cambio constante de emociones contextualizadas en el marco de las relaciones humanas. Daniel Pennac ha aportado una excelente contribución a la comprensión de la

### **LAS INVESTIGACIONES DEMUESTRAN QUE AQUELLAS PERSONAS QUE PASAN MUCHO TIEMPO LEYENDO, DEDICAN MENOS TIEMPO A VER LA TELEVISIÓN Y SON EN GENERAL MÁS EMPÁTICAS**

if way the

literatura, las emociones y la creatividad. Su libro *Como una novela*, es una defensa apasionada de la lectura como frente para conseguir estabilidad emocional.

«Aquel profesor [Perros], no inculcaba un saber, sino que ofrecía lo que sabía. No era tanto un profesor como un trovador, uno de esos juglares de palabras [...]. Su voz, al igual que la de los trovadores, se dirigía a un público que no sabía leer. Abría los ojos. Encendía lámparas. Encaminaba a su mundo por la ruta de los libros, peregrinación sin final ni certidumbre, marcha del hombre hacia el hombre.

– ¡Lo más importante era que nos leyera todo en voz alta! La confianza que ponía de entrada en nuestro deseo de aprender... Cuando alguien lee en voz alta nos eleva a la altura del libro. Te ofrece la lectura como un regalo [...]. Nos daba una hora de clase a la semana. Esa hora se parecía a su macuto: podía contener cualquier cosa. Cuando nos abandonó a fin del año, eché cuentas: Shakespeare, Proust, Kafka, Vialatte, Strindberg, Kierkegaard, Moliere, Beckett, Marivaux, Valéry, Huysmans, Rilke, Bataille, Gracq, Hardellet, Cervantes, Laclos, Cioran, Chéjov, Henri Thomas [...].

Nos hablaba de todo, nos lo leía todo.

No nos perdía jamás de vista. Hasta en lo más profundo de su lectura, nos contemplaba por encima de los renglones. Tenía una voz sonora y luminosa, [...] sin que jamás una palabra sonara más alta que otra [...]. Era la caja de resonancia natural de todos los libros, la encarnación del texto, el libro hecho hombre. Por su voz descubríamos de repente que todo aquello se había escrito para nosotros».<sup>7</sup>

En los últimos años, los estudios literarios se han centrado en el transporte emocional. Aquí se incluye el modo en que las artes en general, y la ficción clásica en particular, son capaces de desarrollar habilidades empáticas. Esto se produce cuando el lector se ve emocionalmente transportado por la historia. Las investigaciones están aún en una fase inicial; sin embargo, ya ha

quedado claro que no todas las historias de ficción pueden favorecer un transporte emocional. Nuestra literatura clásica europea desde Cervantes a Víctor Hugo, o desde Conrad hasta Orwell, sí tiene esa cualidad.

Jerome Bruner, en un innovador análisis, distingue entre dos tipos de pensamiento: el lógico-científico y el narrativo.<sup>8</sup> Mientras el primero tiene como objetivo buscar verdades universales a través de la lógica y la argumentación, como en los libros de texto, publicaciones científicas y periódicos, el modo narrativo establece lo que Bruner denomina verosimilitud (similitud con la

### **A PESAR DE QUE LOS DETALLES CONCRETOS DE UNA HISTORIA PUEDAN OLVIDARSE AL POCO TIEMPO DE FINALIZAR LA LECTURA, PERMANECEN EN EL CEREBRO CIERTAS ESTRUCTURAS NEURONALES Y MODELOS MENTALES A CAUSA DE LA IMPLICACIÓN EMOCIONAL EN LA TRAMA**

vida). Esto permite al lector sumergirse y participar en una trama, centrándose en la credibilidad. La literatura entendida como modo de pensamiento científico no puede evocar estas mismas respuestas, debido a la ausencia de personajes, acontecimientos y escenarios. Un lector se ve transportado por la historia, puesto que se identifica con los personajes. Esta implicación personal en dos direcciones despierta simpatía o antipatía y puede tener eco en experiencias de la vida personal. En este sentido, la ficción es

consecuente con la vida. El lector puede implicarse prediciendo cómo terminarán algunas situaciones, adivinando las reacciones de los personajes de la historia y anticipándose al curso de los acontecimientos. Sigue dos líneas simultáneas de pensamiento, la suya y la de los demás. Adoptar la perspectiva de otras personas supone un tipo de inteligencia inter e intrapersonal, unas formas de inteligencia cada vez más importantes en la sociedad moderna. La colaboración en el trabajo (trabajo en equipo) y el espíritu creativo dependen de la estima (apreciar los valores de los demás) y de la autoestima (apreciar

nuestros propios valores y capacidades), un aspecto importante en la educación de los adolescentes.

Cuando los niños escuchan una historia, están practicando una habilidad que se desarrolla aún más en el lector adulto. A pesar de que los detalles concretos de una historia puedan olvidarse al poco tiempo de finalizar la lectura, ciertas estructuras neuronales y modelos mentales permanecen en el cerebro debido a la implicación emocional en la trama. Las investigaciones en este área son difíciles de realizar, puesto que en todo proceso creativo que suponga una activación de la imaginación siempre se produce un período de incubación. Keith Oatley y Raymond Mar son pioneros en el campo de la neurociencia literaria.<sup>9</sup>

Su trabajo ha esclarecido una consideración importante a la hora de estudiar la metodología de la creatividad: el fenómeno del procesamiento inconsciente. Las experiencias emocionales quedan *almacenadas* y pueden recuperarse mucho más tarde en un nuevo contexto con otras imágenes que aparentemente no guardan relación, creando nuevas intuiciones y avances creativos.

### LECTURA EN PROFUNDIDAD

Podemos leer de diferentes formas. Las grandes obras de la literatura requieren una *lectura en profundidad*, frente a otras más superficiales que, en nuestra época, resultan cada vez más frecuentes. Leer en profundidad es una habilidad cognitiva específica. Es lenta, requiere sumergirse en la actividad y es rica en detalles sensoriales y complejidad emocional. Se trata de una experiencia característica, distinta de la mera decodificación de palabras. Cuando nos limitamos a extraer información, como suele ser cada vez más común en nuestros centros escolares y universidades, utilizamos un modo de procesar palabras eficaz, pero que no nos adentra en el alma y la voz de la otra

**LEER EN PROFUNDIDAD ES UNA HABILIDAD COGNITIVA ESPECÍFICA. ES LENTA, REQUIERE SUMERGIRSE EN LA ACTIVIDAD Y ES RICA EN DETALLES SENSORIALES Y COMPLEJIDAD EMOCIONAL**

persona. Frank Kermode, un conocido crítico literario británico que murió en 2010, hablaba de dos tipos de lectura: la *lectura carnal*, caracterizada por un procesamiento de la información utilitarista y apresurado, que es la técnica que utilizamos la mayor parte del tiempo; y la *lectura espiritual*, que requiere una concentración total, además de un análisis y una reflexión continua. Esta división no es, de ningún modo, novedosa. Aristóteles dibujó ya esta misma línea en su obra *Poética*. Sin duda, en nuestras instituciones culturales debemos cultivar una *lectura en profundidad*, que vaya más allá de la capacidad materialista y biológica de leer, tal y como se utiliza en los exámenes literarios, y que suponga un acto humano de descubrir significados, de comprender e interpretar. En última instancia, el valor eterno que encierra leer un libro reside exclusivamente en la capacidad del lector para asimilar palabras, masticarlas y digerirlas. El arte clásico de la *lectio divina* (o *lectura espiritual*) entra en nuestras almas en forma de alimento, de nutrientes que se difunden en nuestro sistema digestivo y en nuestro torrente sanguíneo para convertirse, con el tiempo, en amor y sabiduría. Esta capacidad requiere tiempo y esfuerzo, es necesario fomentarla. Cómo leemos es lo que somos.

### CÓMO LEEMOS ES LO QUE SOMOS

### EN SOLEDAD, PERO NO SOLOS

En uno de sus poemas, el poeta vanguardista Wallace Stevens describe a un lector con un libro entre las manos, en una noche de verano, en una casa en completa tranquilidad. En el pasado, este mismo silencio, soledad y actitud contemplativa estaban asociados a la más pura devoción espiritual. Las cosas se vuelven más nítidas, los conceptos más claros y las emociones más fuertes.<sup>10</sup>

La soledad es la capacidad de estar solo, no el estado psicológico de sentirse solo. Como cualidad, está estrechamente vinculada a la creatividad, al descubrimiento personal y a la concienciación sobre nuestras necesidades, sentimientos e impulsos más profundos. Esto es muy diferente de la soledad

*... an age of wisdom, it was the age of foolishness.*



impuesta, el confinamiento o la privación sensorial. No supone una separación o aislamiento, sino todo lo contrario. De este modo, sentarse en un sofá con *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, puede ser una experiencia capaz de mejorar nuestra vida. Debemos recordar que existen muchos mundos que no recibimos como dones de la naturaleza, sino que creamos en nuestro propio espíritu. El mundo de los libros es uno de los más importantes, como puede verse en el rostro de un niño, al escuchar el fluir de una historia capaz de transportarlo a lugares lejanos e imaginarios. Todo comienza en los brazos de los padres. En cuanto un niño puede sentarse en el regazo de sus seres queridos, asociará la lectura a la comodidad, seguridad y sensación de sentirse amado. Los cuentos son un refugio divino para el desarrollo emocional. Y, durante los últimos años de la vida, esta experiencia se repite en soledad, en un sillón frente a la chimenea.

Al mismo tiempo, el acto social de la lectura ha desaparecido casi por completo. Antiguamente, familias y amigos se reunían para leerse unos a otros. Los libros escaseaban y eran muy caros, de modo que no todo el mundo podía leer. Escuchar a un orador leyendo en voz alta requiere una atención diferente a la que prestamos al leer en solitario. Para leer en voz alta, utilizamos el diafragma, la lengua y los labios, un acto distinto a leer solamente con los ojos. El lenguaje se vuelve parte de tu cuerpo. Nadie entendió mejor esto que Charles Dickens, cuyas historias se comercializaron a través de una serie de económicas ediciones semanales en una publicación denominada *Household Words*.<sup>11</sup> Hoy en día, no es habitual que profesores y alumnos lean en voz alta en clase. Por otro lado, el auge que han tenido las *Casas del Lector* en el norte de Europa ha supuesto una renovación en este tipo de lectura social para todo tipo de edades. Una persona que ha crecido entre sonidos rítmicos e historias fascinantes se convertirá en una persona con competencia literaria y, más adelante en su vida, deseará leer en soledad. Hay que fomentar la evolución de la lectura oral a la lectura silenciosa: la primera encierra el arte de la vocalización, la segunda, el de la visualización.

## ESCRITORES Y LECTORES

El vínculo entre lector y escritor conlleva unos beneficios para ambas partes sin parangón en otras formas artísticas. Es un medio de intercambio de fecundación intelectual y artística. Las palabras del escritor resultan un catalizador en la mente del lector, inspirándole nuevas asociaciones, reflexiones y percepciones. La existencia de ese lector atento sirve como motivación a los esfuerzos del escritor, armándolo de valor para irrumpir en un territorio desconocido. Tal y como afirmó en una ocasión Ralph Waldo Emerson: «Los escritores saben que al final llegará un lector inteligente que agradecerá su trabajo». Nuestro legado literario sería inconcebible si no existiera esta intimidad entre escritor y lector. La profundización va más allá de la página, se expande a la propia vida, enriqueciendo las respuestas a los estímulos externos a la hora de reaccionar ante todo el espectro de experiencias humanas. Hoy en día, se teme que el progreso de la tecnología engulla la personalización de la lectura.

En 1612, el dramaturgo español Lope de Vega en su obra *Fuenteovejuna* escribió:

*Después que vemos tanto libro impreso,  
no hay nadie que de sabio no presuma.  
Antes que ignoran más siento por eso,  
por no se reducir a breve suma;  
porque la confusión, con el exceso,  
los intentos resuelve en vana espuma;  
y aquel que de leer tiene más uso,  
de ver letreros sólo está confuso.*

La imprenta supuso un agente de cambio que trajo el riesgo de inundar a los lectores.<sup>12</sup> Hoy nos enfrentamos a una situación en la que, gracias a la tecnología, las palabras han protagonizado una auténtica revolución. Los ordenadores y los *smartphones* son nuestros fieles compañeros. Internet se ha

*was the best of times, it was the worst of times, it was the*

convertido en nuestro modo de almacenar y procesar textos. Todo esto son formas de crear textos mediante medios tecnológicos, pero la palabra en sí nunca podrá existir con mera tecnología. Las palabras que vemos en una pantalla son muy diferentes de las impresas. Muchos neurólogos temen que las vías cerebrales se estén reconfigurando de un modo poco beneficioso para nosotros, dado que esta carga cognitiva (debido a la cantidad de información que debemos procesar hoy en día) debilita la capacidad para comprender y retener lo que se ha leído.<sup>13</sup> Memorizar es mucho más que un medio de almacenar información. Supone la primera etapa de un proceso que favorece una comprensión más profunda y personal de lo que estamos leyendo. No es un proceso mecánico o inconsciente, sino algo que requiere juicio y creatividad.

### CONCLUSIÓN

Tradicionalmente, la lectura no se ha considerado una actividad creativa. Esto sugiere que es más fácil encontrar experiencias creativas en otros encuentros artísticos que en la lectura. Una de las razones clave de esta idea es que es la escritura, y no la lectura, lo que se considera actividad artística. Cuando hablamos de evaluar la importancia de la lectura, en lo que respecta tanto a la creatividad *eminente* como a la creatividad *cotidiana* y su impacto en la vida, es necesario observar el proceso en su conjunto y no limitarnos al resultado. Leer no tiene un resultado físico. A pesar de todo y, aparte de su carácter distintivo frente a otras formas artísticas, existe el consenso de que la ficción evoca la creación de un relato. El lector utiliza sus propias experiencias de lectura, en combinación con experiencias reales de la vida cotidiana, para elaborar juicios personales que ofrecen resultados positivos.

Por tanto, se puede considerar que leer historias de ficción desempeña un papel vital en lo que podemos denominar la «formación personal existencial», que es un elemento esencial en cualquier tipo

**[...] LEER HISTORIAS DE FICCIÓN DESEMPEÑA UN PAPEL VITAL EN LO QUE PODEMOS DENOMINAR LA «FORMACIÓN PERSONAL EXISTENCIAL», QUE ES UN ELEMENTO ESENCIAL EN CUALQUIER TIPO DE INNOVACIÓN**

de innovación. Esto está relacionado con el proceso de crear una realidad interna y única. De este modo, la lectura actúa como el motor necesario para impulsar un pensamiento creativo y divergente.

El autor británico de cuentos para niños, poeta, teólogo y profesor de la Universidad de Oxford, C. S. Lewis (1898-1963), describió el papel de la literatura en los siguientes términos:

«La literatura añade algo a la realidad, no se limita a describirla. Enriquece las competencias que requiere la vida cotidiana y, en este sentido, riega los desiertos en los que se ha convertido nuestra vida».

La literatura no es solo una descripción de la realidad, sino que le añade valores. Ofrece retratos de patrones de pensamiento y normas sociales... Es un alimento para el espíritu y un tónico para la creatividad. La creatividad depende de funciones mentales tanto conscientes como inconscientes. Cuando se integra el arte en los centros escolares, o en nuestras vidas cotidianas, existe una menor necesidad de retirarse o escapar del mundo. La educación emocional no es solo una opción aconsejable, es algo esencial para aprender a actuar de forma equilibrada y hacer un uso eficaz del intelecto.

**CUANDO SE INTEGRA EL ARTE EN LOS CENTROS ESCOLARES, O EN NUESTRAS VIDAS COTIDIANAS, EXISTE UNA MENOR NECESIDAD DE RETIRARSE O ESCAPAR DEL MUNDO**

Como expresó Nietzsche en una ocasión: «El arte es un gran medio para hacer que la vida merezca la pena. Mejora nuestra participación en la vida y proporciona información sobre quiénes somos, quiénes queremos ser, quiénes aspiramos a ser y nos permite llegar a ser lo que somos».

age of wisdom, it was the age of foolishness, it was the epoch

## LA CREATIVIDAD NO SE LIMITA A LOS INNOVADORES AVANCES DE CIERTOS INDIVIDUOS PRODIGIOSOS [...] SINO QUE PUEDE CONTRIBUIR A DAR UN MAYOR SENTIDO Y SIGNIFICADO A NUESTRAS VIDAS

*La opinión actual sobre la creatividad sostiene que todos poseemos esta cualidad como impulso inherente. La creatividad no se limita a los innovadores avances de ciertos individuos prodigiosos que quizá solo ocurren una vez en la vida, sino que puede contribuir a dar un mayor sentido y significado a nuestras vidas. De este modo, la denominada «creatividad cotidiana» presenta dos caras: originalidad y utilidad. En el campo de la educación, entran*

*en juego varios factores a la hora de hacer emerger esta capacidad creativa a la superficie como una plataforma para lograr un pensamiento innovador. El uso de la literatura en la educación difiere de otras formas artísticas en el sentido de que no se traduce en una expresión física de forma inmediata. Otra diferencia radica*

*en que solo una minoría de la población canta, toca un instrumento o practica la danza habitualmente, pero existe una mayoría que lee libros de ficción con regularidad. De este modo, la lectura sirve principalmente como modo de fomentar una expresión muda de ideas. En este contexto, podemos entender la emergente tendencia actual entre un número de escritores cada vez mayor que no se consideran básicamente autores, sino que consideran su obra literaria como una fuente de inspiración para otras profesiones, a menudo muy diferentes. A continuación presentamos los ejemplos de dos figuras literarias de éxito que trabajan en otros campos; un prestigioso científico y un artesano.*

Paolo Giordano (1982) es un joven escritor italiano galardonado con el prestigioso premio literario Strega por su primera novela *La solitudine dei numeri primi* (*La soledad de los números primos*). Esta obra ha vendido más de un millón de ejemplares y se ha traducido a treinta idiomas. Su segundo libro *Il Corpo Umano* (*El Cuerpo humano*) ha seguido la misma trayectoria de éxitos. Con un doctorado

en Teórica de las partículas físicas, representa a un emergente número de autores, entre los que se incluyen Mohsin Hamid (1971), graduado en derecho por Harvard, que son científicos profesionales y que, posteriormente, han conseguido abrirse camino en el mundo literario.

### ¿Cómo interactúa tu trabajo en la física y la literatura?

En el campo de la física se aprenden cosas que pueden resultar útiles posteriormente a la hora de escribir. Por ejemplo, la paciencia y la capacidad de análisis.

### ¿Y la forma de pensar?

A través de la física he aprendido a llegar hasta el fondo de las cosas. Esto significa que no me detengo una vez que he tenido la primera idea, que puede aportarte alegrías o decepciones. En las ciencias exactas, este proceso es muy preciso. Me consideraba alguien muy rápido y, por así decirlo, la ciencia me ha enseñado orden y tranquilidad.

### ¿Qué hace que un libro nos enganche?

La verdad es que no lo sé, entran en juego diversos factores. Una cosa está clara, los lectores no buscan novelas superficiales, sino libros que les ayuden en lo que respecta a sus propios conflictos personales.

**«UNA COSA ESTÁ CLARA, LOS LECTORES NO BUSCAN NOVELAS SUPERFICIALES, SINO LIBROS QUE LES AYUDEN EN LO QUE RESPECTA A SUS PROPIOS CONFLICTOS PERSONALES»**

Tu primera novela, *La soledad de los números primos*, ha tenido un éxito sorprendente. Trata de un tema psicológico. ¿Cómo seleccionas sobre qué tema escribir?

No tenía conocimientos previos sobre psicología, ni sabía nada del síndrome de asperger o de la anorexia. Sencillamente, los temas surgieron de algún lugar de mi inconsciente. Por primera vez, tras la publicación, fueron otras personas las que me hicieron comprender que estaba escribiendo sobre

# PAOLO GIORDANO

características relacionadas con trastornos actuales. Después del primer libro, me topé de bruces con el extraño mundo de la fama y la publicidad, caí en una crisis depresiva y comencé a ir a terapia. Entonces empecé a leer sobre psicología por primera vez, para poder hacer un seguimiento de mi propio proceso terapéutico. Ficción y psicología suponen una combinación peliaguda. Se pueden aprender demasiadas cosas sobre uno mismo, con el riesgo de dejar de ser espontáneo, dejar de ser autor. La literatura moderna debe preceder a la psicología, debe aprender a detectar lo que está en el aire.

### ¿Y el segundo libro?

Sabía qué tenía que escribir, pero no puedo explicar por qué. El libro de Norman Mailer *Los desnudos y los muertos*, que trata sobre la guerra, me sirvió de inspiración, así que fui a Afganistán a presenciar cómo era una guerra. Durante el proceso, los sentimientos irracionales se volvieron racionales.

### **Pero debe haber ciertos episodios o factores de tu infancia, de tus conocidos o de tu entorno que hayan sacado a la superficie esas ideas, ¿no?**

La verdad es que no, no podría señalar nada. Lo que sí puedo decir es que cuando era pequeño era muy consciente de todo lo que sucedía a mí alrededor y observaba mucho a los demás.

**«[...] CUANDO ERA PEQUEÑO ERA MUY CONSCIENTE DE TODO LO QUE SUCEDÍA A MI ALREDEDOR Y OBSERVABA MUCHO A LOS DEMÁS»**

**En la actualidad existe una tendencia cada vez mayor por la que ciertos científicos de prestigio se están pasando al campo de las artes, especialmente a escribir novelas. Si sostenemos que por lo general existen dos modos de pensamiento, el**

**lógico-matemático y el narrativo, ¿crees que cada vez es más necesario que ambos interactúen para crear un modelo de pensamiento más holístico y divergente entre los jóvenes?**

Me encanta la física, pero en lo más profundo de mi ser, siento que no soy lo suficientemente válido. La escritura fue un túnel que excavé para escapar de mi

actividad principal. Cuando estudiaba física, casi todos mis compañeros realizaban simultáneamente alguna actividad artística. Cuando te pasas todo el día tratando solo con partículas, es necesario enfrentarse a algo comprensible que únicamente puede observarse en el mundo de las artes. Mis compañeros de trabajo nunca sabían exactamente sobre qué estaba investigando. En la literatura está el lector.

**«LA ESCRITURA FUE UN TÚNEL QUE EXCAVÉ PARA ESCAPAR DE MI ACTIVIDAD PRINCIPAL»**

### **Y gracias a la literatura te has hecho famoso en todo el mundo.**

No me gusta la fama, no me gusta aparecer en público. En su día quise ser una estrella del rock, pero además de que no tenía ningún talento en ese campo, me daría pánico subirme a un escenario. Así que mi única salida fue ser escritor, para poder escribir en soledad. Cuanto más te basas en tus propias experiencias personales, más te conoces a ti mismo.

### **Si tuvieras que elegir en un par de segundos entre la música, la física y la literatura, ¿con cuál te quedarías?**

Probablemente con la música.

### ¿Por qué?

Porque fue mi gran pasión de adolescente. Y las pasiones que se tienen en ese momento de la vida son las más espontáneas, están conectadas con tus sueños y deseos futuros. Nunca desaparecen. Gracias a la música soy mejor persona.

### ¿Y la literatura?

La lectura entró en mi vida desde que era muy pequeño, fue una pasión. La escritura llegó más tarde y, por tanto, la tengo algo más controlada.

**Edmund de Waal (1964) cuenta con reconocimiento internacional como ceramista y escritor. Torneó su primera obra con solo 5 años, cuando convenció a su padre para que lo dejara ir a clases de cerámica. En el colegio conoció a Geoffrey Whiting, un profesor de cerámica que lo marcó durante mucho tiempo. Tras terminar la secundaria, estudió Filología Inglesa en Cambridge y se graduó en 1986. Cuando acabó la universidad, decidió seguir con su antigua afición a la cerámica. En un principio no tuvo éxito, de modo que empezó a estudiar Japonés en la Sheffield University y pasó un año en Japón para practicar el idioma. Allí descubrió las técnicas tradiciones de la cerámica japonesa. En 1993 regresó a Londres, abrió un taller de cerámica y estudió las innovaciones que propugnaba la Bauhaus. Se ganó la fama cuando empezó a trabajar con porcelana y sus obras se exponen en los museos más importantes del mundo. Volvió a fijarse en la escritura y en 2010 publicó su obra *La liebre con ojos de ámbar*, con la que consiguió el aplauso general de público y crítica y ganó varios prestigiosos premios literarios. En 2011 fue galardonado con la Orden del Mérito del Reino Unido por su aportación al mundo del arte.**

Edmund de Waal se autodefine como un artesano de delicadas piezas de cerámica en blanco y crema que se basan, en gran medida, en pensamientos literarios.

#### **¿Hay que hacer juegos malabares para compatibilizar tus facetas de ceramista y escritor?**

No creo que tengan que considerarse malabares y no, no es nada complicado pasar de dar forma a una serie de vasijas en un torno, a sentarse a escribir en un escritorio. No supone demasiado esfuerzo; todo transcurre en un mismo espacio. Estas dos disciplinas deben considerarse formas artísticas entrelazadas que

se nutren mutuamente. Las piezas de cerámica son concepciones muy reflexionadas, son humanas. Al volver al torno o al escritorio, el mundo se desvanece y aparecen una bolsa de arcilla o un cuaderno esperando ser transformados. Tanto en la cerámica como en la escritura, las cosas van surgiendo sobre la marcha. Muchas veces, siguen un rumbo diferente al que habían tomado en un principio. En este sentido, las palabras y la arcilla tienen vida propia.

**«[...] NO ES NADA COMPLICADO PASAR DE DAR FORMA A UNA SERIE DE VASIJAS EN UN TORNO, A SENTARSE A ESCRIBIR EN UN ESCRITORIO. NO SUPONE DEMASIADO ESFUERZO, TODO TRANSCURRE EN UN MISMO ESPACIO»**

#### **¿Y qué ocurre con la gran importancia que das a las cosas?**

Hay que hablar de la importancia que tienen las cosas. Cuando tienes entre manos una obra que ha hecho otra persona, ya ha pasado por las manos de más gente. Puede recorrer el mundo entero de mano en mano. De este modo, se crea una historia que es la que da valor al objeto. Este es el tema del libro *Los bellísimos netsuke* (diminutas esculturas japonesas realizadas normalmente en marfil que se utilizaban en los trajes tradicionales) que pasan de una persona a otra y de generación en generación, por todo el mundo.

# EDMUND DE WAAL

**Una pieza de cerámica y un libro pasan de mano en mano. ¿Sacar las cosas a la luz significa estar expuesto a los ojos del público tras esa soledad delante del torno o del escritorio?**

La principal implicación que me ha supuesto escribir un libro ha sido el compromiso frente a los lectores que me escriben hablándome sobre todo tipo de asuntos, por ejemplo: el exilio, la pérdida de un ser querido, qué es lo que supone intentar entender los objetos y muchas cosas más. En el estudio, seguimos la siguiente pauta: si tienes más de noventa años, te respondemos en un día; si tienes más de ochenta, en una semana; y los que tienen menos de setenta, tendrán que esperar hasta que tengamos tiempo.

**«TANTO ESCRIBIR COMO TORNEAR CERÁMICA SUPONEN EXTRAER COSAS DE LAS SOMBRAS Y SACARLAS A LA LUZ»**

Tanto escribir como torneear cerámica suponen extraer cosas de las sombras y sacarlas a la luz. En esto me inspiró el escritor japonés Junicho Tanizaki, autor de *El elogio de la sombra*, que trata sobre la estética de los espacios. Escribir un libro es embarcarse en un viaje hacia las sombras para sacar cosas a la luz.

**¿Y qué ambición tenías tú?**

Mi fantasía es que las personas vean mis piezas y piensen: «rigurosa, pero apasionada y humana al mismo tiempo». En cuanto al libro, fue difícil encontrar una voz que encarne la experiencia de sacar las cosas a la luz. Trata sobre la pérdida, la diáspora y la supervivencia de los objetos bellos.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Solnit, Rebecca. *The Faraway Nearby*. Viking, Londres: 2013.
- <sup>2</sup> Informe *National Endowment for the Arts*, 2008. Véase: <http://www.nea.gov/research/ReadingonRise.pdf>.
- <sup>3</sup> Como en el Reino Unido, donde ha habido muchos cierres, en los años 2010-11 cerraron 146 y el préstamo de libros decreció un 5.4% para la ficción y un 7.3% para la no ficción durante el mismo período. *The Guardian*, 10 de diciembre de 2012.  
*Los últimos estudios realizados en Dinamarca, Noruega y Suecia muestran que el descenso en préstamos bibliográficos está significativamente relacionado con el género. Por cada 116 títulos de ficción que sacan en préstamo mujeres de 20-30 años, los hombres de este mismo grupo de edad sacan solamente 1. Podemos observar esta misma tendencia entre jóvenes de ambos sexos. En 2011, 2/3 todos los títulos de ficción fueron escritos por mujeres. El estudio internacional PISA 2000-2009 muestra que el hábito de lectura entre los chicos está en claro declive, mientras que entre las chicas permanece estable.*
- <sup>4</sup> Jacobs, Alan: *The Pleasures of Reading in an Age of Distraction*. Oxford University Press, Oxford: 2011.
- <sup>5</sup> Emerson, Ralph Waldo: *Essays*. Phoenix, Nueva York: 1995.
- <sup>6</sup> Galimberti, Umberto: *L'ospite inquietante. Il nichilismo el giovani*. Feittrinelli Editore, Milán: 2007.
- <sup>7</sup> Pennac, D. *Comme un roman* (Edición en español: *Como una novela*. Trad.: Joaquín Jordá. Editorial Anagrama, Barcelona: 2001).
- <sup>8</sup> Bruner, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard Univ. Press, Cambridge: 1998.
- <sup>9</sup> Mar, R.A., Oatley, K., Hirsh, J., de la Paz, J. y Peterson J.B. «Bookworms versus nerds: exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability and the simulation of fictional social worlds». *J Res Pers*, 40: 694-712. DOI: 10.1016/j.jrp.2005.08.002. (2006).  
 Mar, R.A., Oatley, K. y Peterson J.B. «Exploring the link between reading fiction and empathy. Ruling out individual differences and examining outcomes». *Communications* 34: pp. 407-428, DOI: 10.1515/COMM. 2009.025. (2009).
- <sup>10</sup> *La casa estaba en silencio y el mundo en calma*  
 La casa estaba en silencio y el mundo en calma.  
 El lector se convirtió en libro; y noche estival  
 Era como la consciencia del libro.  
 La casa estaba en silencio y el mundo en calma.  
 Las palabras fueron dichas como si allí no hubiese libro,  
 excepto que el lector inclinado sobre la página  
 deseaba inclinarse, deseaba mucho más ser  
 el sabio para el cual su libro es verdad, para el cual  
 la noche estival es como una perfección del pensamiento.  
 La casa estaba en silencio porque debía estarlo.  
 El silencio era parte del significado, parte de la mente:

el acceso a la perfección de la página.

Y el mundo estaba en calma. La verdad en un mundo en calma,  
 donde no existe otro significado, él mismo  
 es calma, él mismo es verano y noche, él mismo  
 es el lector inclinándose tarde y leyendo ahí.

Wallace Stevens.

(Trad. de Hernan Galilea para Ediciones Rialp, S.A.)

- <sup>11</sup> En la presentación de la revista *Household Words*, publicada en la década de 1850, Dickens escribe: «Aspiramos a vivir en el hogar de los afectos y estar presentes en los pensamientos hogareños de nuestros lectores. Esperamos ser los camaradas y amigos de muchos miles de personas, de ambos sexos, y de todas las edades o condición social, o aquellos cuyos rostros permanecen ocultos ante nosotros. Nuestro propósito es llevar a innumerables hogares desde todos los confines del mundo, el conocimiento sobre muchas de las preguntas sobre nuestra sociedad».
- <sup>12</sup> Eisenstein, E. *Agent of Change - print and culture studies*. Cambridge University Press, Cambridge: 1980.
- <sup>13</sup> Wolf, M. *Proust and the Squid, The Story and the Science of the Reading Brain*, Icon Books, Cambridge 2008.

times, it was the age of wisdom; it was the age of foolishness;  
 It was the best of times, it was the worst of

**BIBLIOGRAFÍA**

- Bruner, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard Univ. Press, Cambridge: 1998.
- Canetti, Elias. *The Tongue Set Free*, (trad. Joachim Neugroschel; T.O.: *Die gere-ttete Zunge. Geschichte einer Jugend*). Granta Publications, Londres: 1979.
- Eisenstein, Elizabeth. *Agent of Change - print and culture studies*. Cambridge University Press, Cambridge: 1980.
- Galimberti, Umberto. *L'ospite inquietante. Il nichilismo el giovani*. Feltrinelli Editore, Milán: 2007.
- Jacobs, Alan. *The Pleasures of Reading in an Age of Distraction*. Oxford University Press, Oxford: 2011.
- Pennac, Daniel. *Comme un roman* (Edición en español: *Como una novela*. Trad.: Joaquín Jordá. Editorial Anagrama, Barcelona: 2001).
- Wolf, Maryanne. *Proust and the Squid: the story and science of the reading brain*. Icon Books, Cambridge: 2008.

**David L. Brierley** nació en Inglaterra, pero ha pasado la mayor parte de su vida adulta en Noruega. Ha impartido clases en todos los niveles educativos y cuenta con la experiencia de más de 40 años a sus espaldas. Es el fundador del Rudolf Steiner University College de Noruega (1982), una institución independiente concertada de formación del profesorado, donde ha trabajado también como profesor y director. Gracias a su fama como formador, ha impartido seminarios en muchas universidades europeas, últimamente en Suecia, Finlandia, Islandia, Italia, Croacia, Hungría, o Reino Unido. Es el líder pedagógico de la «School of Tomorrow», un proceso formativo para profesores que se imparte en Zagreb y Liubliana. Organiza seminarios y colabora como asesor en distintos ministerios de educación, y en el sector empresarial. Es autor de siete libros sobre metodologías educativas, que incluyen su último trabajo titulado *The Painter of a Modern Life: mindsets for resilience and creativity in contemporary education* (2012). Dirige la plataforma de innovación en la educación POESIS ([davidbrierley.net](http://davidbrierley.net)).

Actualmente, imparte clases en el máster para docentes del proyecto internacional: *Arts and the Creativity of the Mind: methods for our time*. También forma parte del Grupo de Creatividad de la *Plataforma para la Innovación en la Educación* de la Fundación Botín.

it was the epoch of  
of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness





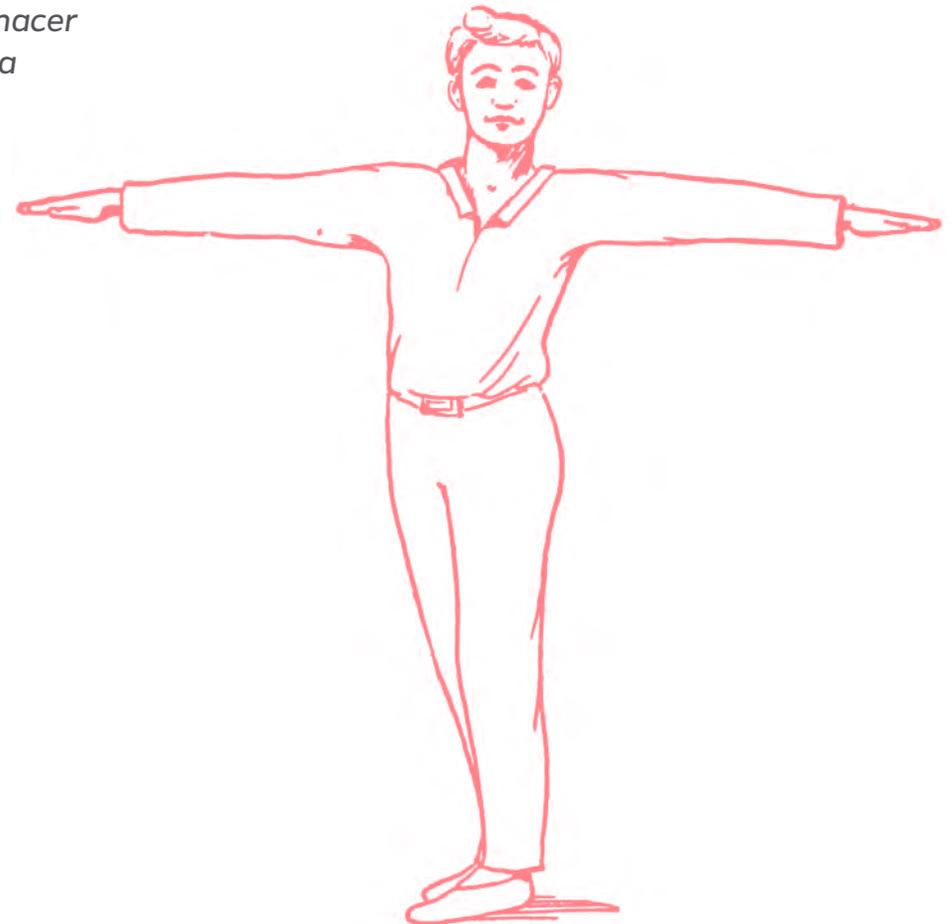
# DANZA

Marja Kokkonen

## **Sinopsis**

*Existe una estrecha relación entre nuestra personalidad y el modo en que nos movemos. Este capítulo analiza cómo el movimiento físico, acompañado de visualizaciones mentales, puede ayudar a mejorar la atención, la velocidad, la retentiva y el disfrute del aprendizaje, así como reducir el estrés y aumentar la satisfacción vital.*

*La danza no es sólo una interpretación artística o una forma de hacer ejercicio; es una herramienta educativa, una terapia que combina creatividad y bienestar.*



## INTRODUCCIÓN

En las sociedades tribales, las labores diarias eran creativas por naturaleza e iban acompañadas de rituales en los que la danza tenía un papel fundamental. En la antigüedad la danza estaba presente en todos los actos sociales, tanto en ceremonias de carácter religioso como en reuniones lúdicas, celebraciones, y festejos de carácter laico (McLean y Hurd, 2011, pp. 36-38). Son pocos los cambios que ha experimentado la danza, en su esencia, desde la prehistoria y la antigüedad. Sigue llevando inherente un marcado componente social, pero en las múltiples definiciones de danza es fácil apreciar distintos enfoques en función del prisma de la persona que lo aborde. Por ejemplo, a la hora de formular una definición de danza, se puede destacar el movimiento rítmico lleno de energía y el esfuerzo que realiza el cuerpo humano a lo largo del tiempo y el espacio (Kassing y Jay, 2003, p. 4). O, desde un punto de vista más antropológico, se puede hacer hincapié en el comportamiento humano por el que la persona combina secuencias (con un fin concreto, intencionadamente rítmicas y concebidas en base a patrones culturales) de movimientos corporales no verbales y momentos de reposo que conlleven un esfuerzo a lo largo del tiempo y el espacio (Hanna, 2008, p. 492). Por su parte, la neurociencia basa la definición de danza en la capacidad de interacción entre cuerpo y mente para transmitir emociones, en la que participan tanto el sistema nervioso autónomo como el somático (Dale, Hyatt y Hollerman, 2007, p. 100).

Por otro lado, igual de versátiles son las posibilidades que existen a la hora de clasificar las formas o géneros de danza. Podemos clasificarlas por categorías en función, por ejemplo, de sus raíces históricas (la danza de la época renacentista frente a la danza moderna), sus raíces geográficas (la danza afrocaribeña frente a la de Asia Meridional), su coreografía (las danzas coreografiadas, como el *ballet*, frente a las improvisadas, como el tango argentino), el número de bailarines o su disposición (danza en solitario frente a danza en pareja o en grupo; o danza en línea frente a danza en círculo). Quizá la clasificación más generalizada, aunque también la más simplista, se base en su

valor escénico. Desde este punto de vista, podemos distinguir entre danzas autóctonas y danzas escénicas. Las autóctonas, tanto de carácter folclórico como popular, se aprenden generalmente de manera informal a través de la interacción social y cultural, y suelen asociarse a momentos de ocio y entretenimiento (Malning, 2009). Los bailes folclóricos, como la polka nórdica o el *square dance*, son danzas autóctonas diferenciadas con arreglo a factores étnicos, que preservan el patrimonio cultural y las tradiciones de las distintas comunidades. Los bailes populares tradicionales son danzas de carácter ceremonial y ritual que se interpretaban en épocas antiguas con motivo de algún acontecimiento especial o como medio para provocar algún efecto determinado (la lluvia, una plegaria, la victoria, salud, etc.) (Malning, 2009). Los bailes populares más modernos, como el tango, la salsa o el *swing*, expresan y refuerzan ciertos valores sociales y culturales, centrándose en el uso instrumental del cuerpo para conectar a la pareja de baile desde el punto de vista somático, cinético y musical (Olszewski, 2008). No en vano, en todas las culturas la danza ha sido considerada como un elemento de cohesión fundamental (Wiltermuth y Heath, 2009).

**[...] EN TODAS LAS CULTURAS SE HA CONSIDERADO LA DANZA COMO UN ELEMENTO DE COHESIÓN FUNDAMENTAL (WILTERMUTH Y HEATH, 2009)**

Las danzas escénicas, también conocidas como interpretativas o coreográficas, como el *ballet*, la danza moderna y el *jazz*, se suelen interpretar en un escenario. Por lo general, se conciben como representaciones artísticas frente a un público y su interpretación requiere una formación especializada (Hanna, 2006, p. 53). Sin embargo, las distintas clasificaciones de danza son flexibles y se ven influenciadas con el paso del tiempo. A menudo, los bailes populares trascienden el contexto local, tal y como señala Malning (2009), y pasan a adquirir un carácter nacional o internacional. Además, muchos de estos bailes se convierten en danzas escénicas al entrar en juego los coreógrafos.

En determinados casos, también traspasan fronteras y se convierten en bailes populares, favoreciendo así que un círculo más amplio de amantes de la danza puedan disfrutar de ellas. En mi opinión, cuando Malning (2009, p. 11) habla de «una especie de bucle de creatividad infinito en el que se reciclan, reinterpretan y renacen pasos y estilos de forma continua», se refiere al hecho de que las academias de baile impartan en la actualidad clases de *ballet* clásico a adultos y a que el flamenco y el *hip hop* hayan saltado de las calles al escenario.

La danza, en sus distintos géneros y con sus distintos fines, lleva siglos formando parte de la vida cotidiana de las personas. Además, en la actualidad ha aumentado su popularidad gracias a los programas de baile que se emiten en televisión. «Aunque, curiosamente», apunta la danzaterapeuta Martha Eddy (2009, p. 22), «el creciente número de investigaciones en materia de creatividad no aborda la disciplina de la danza de manera adecuada». Inspirada por el asombro de Martha Eddy, analizaré la danza como una interpretación artística, una agradable y divertida forma de ejercicio físico, una herramienta educativa, y desde la óptica de la creatividad y el bienestar. Mi objetivo fundamental consiste en exponer los motivos por los que todos y cada uno de nosotros deberíamos mover el esqueleto, tal y como nos anima a hacer Madonna en *Get into the Groove*.

#### **LA DANZA COMO ARTE ESCÉNICO: CONEXIÓN CON LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO**

A lo largo de la historia, la danza siempre ha estado inseparablemente unida a otra arte escénica: el teatro. Este hecho queda reflejado en los términos *danza-teatro* o *danza teatral*, indistintamente utilizados para las danzas artísticas creadas por artistas, concebidas para ser representadas en el escenario de un teatro. Sin embargo, en el siglo XIX se concedió a la danza el rango de disciplina artística independiente (Hagendoorn, 2010). La danza como disciplina artística consta de tres procesos interrelacionados:

### **LA CREATIVIDAD ESTÁ PRESENTE EN MUCHAS FASES DEL PROCESO DE CREACIÓN DE UNA DANZA: A LA HORA DE RECONOCER UNA IDEA ORIGINAL, EN LA CAPACIDAD DE EXPRESARLA FÍSICAMENTE A TRAVÉS DEL CUERPO, PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS QUE SURGEN A LO LARGO DEL PROCESO Y AL CREAR SECUENCIAS Y ENLAZARLAS PARA CONFORMAR UNA OBRA SIN FISURAS (STEVENS, MALLOCH, MCKEHNIE Y STEVEN, 2003)**

creación, representación y valoración. Cada uno de ellos requiere habilidades distintas y tiene un componente de creatividad diferente. Los coreógrafos, escritores de la danza, deben tener habilidades creativas para concebir pasos de danza y secuencias de movimientos originales con los que expresar nuevas ideas o conceptos. Si se pone un gran énfasis cognitivo en el proceso de creación de la danza, este culmina en el concepto de cognición coreográfica, que engloba todos aquellos procesos necesarios para concebir y depurar material de movimiento con la intención de crear una obra de arte (Stevens, 2005).

La creatividad está presente en muchas fases del proceso de creación de una danza: a la hora de reconocer una idea original, en la capacidad de expresarla físicamente a través del cuerpo, para resolver los problemas que surgen a lo largo del proceso y al crear secuencias y enlazarlas para conformar una obra sin fisuras (Stevens, Malloch, McKehnie y Steven, 2003).

Tradicionalmente se ha sostenido, con toda probabilidad a causa de la rigidez del *ballet* clásico, que los bailarines necesitan más habilidades interpretativas y técnicas que creativas para interpretar las ideas del coreógrafo. Por consiguiente, el dominio técnico y el virtuosismo se han considerado generalmente como un factor determinante del valor artístico de la danza. Pero como las emociones son parte inherente al éxito de una danza (Hanna, 2008) y las habilidades expresivas, como la capacidad de reflejar y transmitir una historia o

un estado de ánimo, son habilidades escénicas esenciales en el mundo de la danza (Jefferson-Buchanan, 2012), los bailarines deben contar también con creatividad expresiva.

Asimismo, los bailarines deben tener habilidades creativas en el ámbito de la improvisación, ya que la respuesta espontánea a la música con el fin de crear nuevos movimientos es uno de los procesos creativos fundamentales en el arte de la danza. De hecho, los bailarines de danza moderna y contemporánea, que generalmente improvisan y bailan con más libertad encima del escenario, presentan una mayor creatividad verbal y figurativa que los de *jazz*, de musicales o de *ballet*, y se caracterizan por ser más atrevidos a la hora de romper las normas o formas de pensamiento convencionales (Fink y Woschnjak, 2011). Además, a través de diversos estudios con técnicas de neuroimagen en los que se analizó el pensamiento creativo de los bailarines, se comprobó que cuando se les pedía que ejecutaran mentalmente una danza de la manera más original o creativa posible, los bailarines profesionales presentaban una mayor sincronización de ondas alfa en el hemisferio derecho del cerebro (esto es, una actividad eléctrica excepcional en el hemisferio derecho) que los bailarines noveles (Fink, Graif y Neubauer, 2009).

Además de la improvisación, los bailarines a menudo se apoyan en prácticas somáticas con el fin de reforzar sus capacidades artísticas y creativas. El concepto de somática hace referencia a un grupo de disciplinas de terapia corporal que ponen de relieve la sensación experimentada; las experiencias del

**ASIMISMO, LOS BAILARINES DEBEN TENER HABILIDADES CREATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA IMPROVISACIÓN, YA QUE LA RESPUESTA ESPONTÁNEA A LA MÚSICA CON EL FIN DE CREAR NUEVOS MOVIMIENTOS ES UNO DE LOS PROCESOS CREATIVOS FUNDAMENTALES EN EL ARTE DE LA DANZA**

cuerpo percibidas internamente de forma subjetiva (Hanna, 1970). Las prácticas somáticas (disciplinas cuerpo/mente, terapia somática, conciencia del movimiento) están orientadas, generalmente, a conseguir que el equilibrio entre cuerpo y mente mejore nuestra salud (Jackson, 2005).

Engrouser (2007) afirma que la clave para conseguir un descubrimiento creativo y alcanzar la condición de artista escénico no consiste en imitar, sino en escuchar nuestro cuerpo y la voz con la que nos habla. De hecho, las prácticas somáticas, especialmente la conciencia del

movimiento, se han utilizado para intensificar el juicio estético y mejorar la creatividad y expresividad de los bailarines. Los bailarines confían en su sistema kinestésico y vestibular, capacidad conocida como *propiocepción*, a la hora de evaluar el sentido estético de sus movimientos. El hecho de ser conscientes de sus sensaciones enseña a los bailarines a percibir lo que sienten en sus músculos y articulaciones mientras bailan. Asimismo, este enfoque centrado en sensaciones ayuda a los bailarines a crear movimientos únicos, permitiéndoles alejarse mentalmente de movimientos disciplinados, a menudo bastante estandarizados. Además de influir sobre la estética de la danza, las técnicas somáticas han ejercido un notable influjo en los estilos coreográficos de los últimos veinte años (Edinborough, 2012).

Ni el hecho de crear coreografías, ni el de interpretarlas, hace de la danza un arte escénico si no se representa ante un público ni la valoran otras personas. Al contemplar una obra de danza, los espectadores la viven visualmente, de manera muy similar a lo que ocurre con la pintura y la escultura, aunque en el caso de la danza dicha vivencia no es estática, ya que está definida tanto por

**ENGROUSER (2007) AFIRMA QUE LA CLAVE PARA CONSEGUIR UN DESCUBRIMIENTO CREATIVO Y ALCANZAR LA CONDICIÓN DE ARTISTA ESCÉNICO NO CONSISTE EN IMITAR, SINO EN ESCUCHAR NUESTRO CUERPO Y LA VOZ CON LA QUE NOS HABLA**



## [...] LA INTERPRETACIÓN DE UNA DANZA, EN SU MÁXIMA EXPRESIÓN, NOS CONMUEVE O NOS HABLA

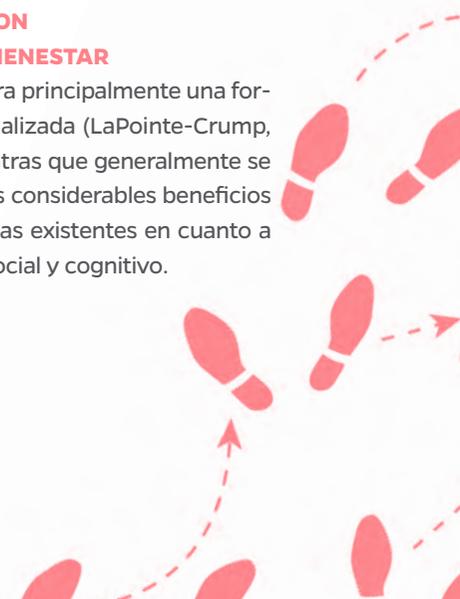
aspectos temporales como espaciales. Dado que es una experiencia esencialmente emocional y una forma de comunicación no verbal, la interpretación de una danza, en su máxima expresión, nos conmueve o nos habla. Este diálogo afectivo ha llevado a Christensen y a Calvo-Merino (2013) a considerar la expresión emocional de los bailarines y la consiguiente percepción y apreciación emocional del espectador como los factores más importantes. También se ha demostrado empíricamente que en los movimientos de los bailarines pueden identificarse emociones (Burger, Thompson, Saarikallio, Luck y Toiviainen, 2013) y que estas son fundamentales en la experiencia estética de las representaciones de danza. Vukadinović y Marković (2011) demostraron que tanto la valoración afectiva (nivel de sensibilidad, seducción y elegancia), como la excepcionalidad (nivel de expresividad, singularidad e indescriptibilidad) y el dinamismo (nivel de energía e intensidad) resultan esenciales en dicha experiencia. También en la etapa de valoración de la danza es fundamental intentar descubrir el mensaje que se transmite y los sentimientos que evoca el personaje (Ashley, 2012).

En el campo de la neurociencia, se han dedicado muchos esfuerzos a investigar las experiencias estéticas a fin de averiguar qué procesos cerebrales se activan cuando una persona contempla una representación de danza (Cross y Ticini, 2010). Los investigadores están cada vez más fascinados con la actividad de las denominadas neuronas espejo, alojadas en las cortezas premotora y parietal, durante la observación pasiva de movimientos. Diversos estudios en neuroestética y neurodanza han revelado que simplemente observando una acción el espectador genera prácticamente la misma actividad cerebral que si la ejecuta. Sin embargo, las respuestas neurológicas de los espectadores ante la danza se ven influenciadas por su experiencia visual o motora. Más concretamente, los

espectadores sin experiencia a nivel motor en *ballet*, pero que solían ver representaciones de este género y, estaban por tanto familiarizados visualmente con sus pasos, mostraron una mayor excitabilidad cortoespinal; es decir, sus neuronas reflejaron los movimientos de danza observados activando los músculos correspondientes (Jola, Abedian-Amiri, Kuppuswamy, Pollick y Grosbras, 2012). En cuanto a los propios bailarines, se ha demostrado que al observar movimientos que saben ejecutar se presenta una mayor actividad cerebral en las áreas premotoras del cerebro (Christensen y Calvo-Merino, 2013). Asimismo, los trabajos de investigación en neuronas espejo han servido de base para analizar la empatía cinestésica, es decir, el sentimiento de ser partícipes de los movimientos de un bailarín y las emociones e ideas que el contemplar la danza suscita (Jola, Ehrenberg y Reynolds, 2012). Este fenómeno, que le ocurre ocasionalmente al público, ha propiciado el desarrollo de aplicaciones prácticas con las que se pretende aumentar la empatía emocional y cognitiva del individuo a través del fomento de la empatía cinestésica. Por ejemplo, Beherends, Müller y Dziobek (2012) han ideado un programa de intervención, de diez sesiones semanales de 90 minutos, para fomentar la empatía a través del movimiento y la danza en adultos con importantes trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. En ellas, utilizan la cooperación motora y el movimiento interactivo (imitar movimientos de un compañero, realizar movimientos sincrónicos con otros compañeros o al ritmo de la música y crear coreografías conjuntas) para fomentar la empatía y otras conductas prosociales.

## LA DANZA COMO EJERCICIO FÍSICO: CONEXIÓN CON LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA MEJORA DEL BIENESTAR

En los últimos años se ha considerado que la danza era principalmente una forma de comunicación y expresión personal e individualizada (LaPointe-Crump, 2006) y un tipo de arte escénica (Alpert, 2011), mientras que generalmente se ha ignorado su función como forma de ejercicio y sus considerables beneficios para la salud. Resulta sorprendente, dadas las pruebas existentes en cuanto a los beneficios que aporta a nivel físico, psicológico, social y cognitivo.



Desde el punto de vista del bienestar físico, como fruto de un entrenamiento corporal total, la danza mejora la salud cardiovascular (da Mota et al., 2011), quemando calorías (Alpert, 2011; Bremer, 2007) y, por lo tanto, es muy útil para combatir los riesgos que supone un aumento excesivo de peso y prevenir las enfermedades cardíacas, tanto en niños como en adultos (Malkogeorgos, Zaggelidou y Georgescu, 2011; Ward, 2008). Las clases de danza refuerzan muchas de las habilidades motoras: la flexibilidad, la coordinación y la agilidad, en preadolescentes y adolescentes (Aldemir, Ramazanoğlu, Çamlıgüney y Kaya, 2011), así como la potencia aeróbica, la resistencia muscular, la fuerza, la flexibilidad de la parte inferior del cuerpo, el equilibrio/la agilidad estática y dinámica y la velocidad de marcha, en adultos de edad avanzada (Keogh, Kilding, Pidgeon, Ashley y Gillis, 2009). Muchas de estas mejoras a nivel físico contribuyen a prevenir caídas en el colectivo de adultos de edad avanzada (Alpert, 2011; Malkogeorgos et al., 2011). Además, los efectos positivos que tiene acudir a una clase semanal de ballet sobre la movilidad funcional en enfermos de parkinson son considerables, se traducen en una disminución de la rigidez corporal y aumento del movimiento de manos, dedos y expresión facial (Heiberger et al., 2011). Por otro lado, programas de intervención consistentes en entrenamiento aeróbico y de resistencia muscular han demostrado tener efectos positivos sobre los propios bailarines de ballet (Twitchett, Angioi, Koutedakis y Wyon, 2011).

Son también numerosos los beneficios que la danza aporta a la salud psicológica y social. Se ha demostrado que reduce el estrés y aumenta la satisfacción vital (Olvera, 2008), proporciona una vía de escape para liberar emociones, fomenta la creatividad (Alpert, 2011), reduce la depresión y el insomnio (Pinniger, Thorsteinsson, Brown y McKinley, 2013), y aumenta las emociones positivas, como la felicidad, la alegría (Knestaut, Devine y Verlezza, 2010), la determinación, el entusiasmo, la inspiración y la atención (Quiroga

**SE HA DEMOSTRADO QUE LA DANZA REDUCE EL ESTRÉS Y AUMENTA LA SATISFACCIÓN VITAL (OLVERA, 2008)**

Murcia, Kreutz, Clift y Bongard, 2010). En su aspecto social, la danza puede ayudar a mitigar la soledad (Alpert, 2011), fomentar la conciencia o identidad cultural de personas pertenecientes a minorías (Olvera, 2008), facilitar la identificación con otros pueblos y culturas y generar profundos sentimientos de unidad y afiliación (Quiroga Murcia et al., 2010).

Por último, la danza influye en los procesos cognitivos. Diversos estudios han confirmado de manera contundente que el mero movimiento, sin necesidad de que se trate de danza, puede influir en el pensamiento. Thomas y Lleras (2009), dirigieron, en un estudio de investigación, el movimiento de brazos de los participantes, bien de manera consistente (balanceo) o inconsistente (extensión), comprobando que con ello se influía significativamente en las posibilidades de resolver satisfactoriamente un complicado problema de razonamiento: aquellos participantes a quienes se pidió que balancearan los brazos mostraron más probabilidades de resolver el problema que a quienes se pidió que los

**MÁS RECIENTEMENTE, SLEPIAN Y AMBADDY (2012) DEMOSTRARON QUE EL MOVIMIENTO Y EL PENSAMIENTO CREATIVO Y FLEXIBLE SUELEN ESTAR INTERRELACIONADOS**

extendieran. Más recientemente, Slepian y Ambady (2012) demostraron que el movimiento y el pensamiento creativo y flexible suelen estar interrelacionados: los participantes que realizaban movimientos fluidos con las manos demostraron tener una mayor creatividad en tres áreas: la generación creativa, la flexibilidad cognitiva y la asociación remota. La creatividad también aumentaba simplemente con el movimiento de ojos: aquellos participantes con una clara preferencia por el uso de la mano derecha o izquierda, que inicialmente eran menos creativos que los «ambidiestros» (es decir, aquellos que utilizaban ambas manos), aumentaron su nivel de creatividad tras realizar unos movimientos horizontales concretos con la mirada, actividad que al parecer impulsaba el grado de interacción entre los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro (Shobe, Ross y Fleck, 2009).

En lo que respecta a la danza, tiene diversos efectos a nivel cognitivo: aumenta la actividad de las áreas temporal y prefrontal del cerebro, responsables de mejorar la memoria; aumenta la capacidad para realizar planes y tareas simultáneas; facilita la formación de nuevas interconexiones en las estructuras antiguas del cerebro, de manera que se aumenta la agilidad en el trabajo; y aumenta el nivel de atención (Alpert, 2011). Dado que la población mundial está envejeciendo a un ritmo cada vez mayor, la labor investigadora se ha centrado especialmente en los vínculos existentes entre una buena forma física y el rendimiento cognitivo en adultos de edad avanzada. Se ha demostrado que bailar durante seis meses el *chachachá* mejoraba el funcionamiento cognitivo, la fluidez verbal, el reconocimiento de palabras y el recuerdo de listas de palabras en adultos de edad avanzada con síndrome metabólico (Kim et al., 2011), y que una clase semanal de una hora de danza durante seis meses, no solo mejora el bienestar personal, la postura y la motricidad fina y gruesa, sino que también incrementa el nivel cognitivo y de atención en personas de 60 a 94 años (Kattenstroth, Kalisch, Holt, Tegenthoff y Dinse, 2013). Resulta interesante señalar aquí que existen datos que indican que la danza disminuye en un 76% el riesgo de desarrollar la enfermedad de alzheimer en personas mayores de 75 años (frente a la reducción de este riesgo en un 69% vinculada a tocar un instrumento musical, y en un 38% a hacer crucigramas y puzles; Verghese et al., 2003). En lo que a los niños respecta, un programa llevado a cabo durante tres meses con escolares de 3 a 5 años con retraso en el desarrollo del habla y del lenguaje, aportó a los participantes cambios en la imaginación, factor crucial de la creatividad (Jay, 1991). Los resultados obtenidos a partir de un estudio realizado sobre el videojuego llamado *Dance Dance Revolution*, que consiste en realizar movimientos físicos similares a pasos de baile en los que interviene todo el cuerpo del jugador, demuestran que los juegos de baile podrían resultar útiles para tratar alteraciones de conducta (disminución de comportamientos repetitivos) y aumentar el control cognitivo en niños con trastornos del espectro autista (Anderson-Hanley, Tureck y Schneiderman, 2011).

### LA DANZA COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA:

#### PASOS PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD Y LA ENSEÑANZA CREATIVA

Según Keun y Hunt (2006), la creatividad es principalmente un comportamiento adquirido que consiste en descubrir soluciones nuevas, innovadoras y prácticas a distintos problemas, y que puede fomentarse a través de las artes, particularmente de la danza. Si consideramos que la creatividad es algo que se puede enseñar a través de la danza, ésta constituye también una cuestión de carácter educativo que se puede abordar como mínimo desde dos prismas distintos. En primer lugar, un objetivo de aprendizaje en sí mismo

(Giguere, 2011; Hanna, 2008); y en segundo lugar, puede entenderse como una herramienta educativa para adquirir, reforzar y evaluar el aprendizaje de otras habilidades no físicas (Jackson, 2005).

### SEGÚN KEUN Y HUNT (2006), LA CREATIVIDAD ES PRINCIPALMENTE UN COMPORTAMIENTO ADQUIRIDO QUE CONSISTE EN DESCUBRIR SOLUCIONES NUEVAS, INNOVADORAS Y PRÁCTICAS A DISTINTOS PROBLEMAS, Y QUE PUEDE FOMENTARSE A TRAVÉS DE LAS ARTES, PARTICULARMENTE DE LA DANZA

Moffett (2012) afirma que se debería fomentar el pensamiento crítico, el razonamiento analítico, la experimentación y la resolución de problemas en movimiento incluso entre los alumnos de las escuelas de danza. En el ejercicio de su profesión, los profesores de

danza parecen coincidir en que los conocimientos inherentes a la danza a distintos niveles (sentir el movimiento desde el interior, utilizar un pensamiento cuerpo-mente, moverse de modo plenamente consciente) actúan como base para la creatividad (Chappell, 2007 a,b). En anteriores planteamientos respecto a la creatividad en la enseñanza de la danza, ésta se había concebido más bien como una habilidad del pensamiento, una forma de autoexpresión y una característica derivada del juego (Chappell, Craft, Rolfe y Jobbins, 2009).



Fuera de las academias de danza, las universidades, las escuelas de arte y las escuelas privadas de danza, esta materia suelen impartirla profesores de educación física, tutores y profesores de música, que enseñan a sus alumnos, especialmente a niños de educación primaria, la llamada *danza creativa*, menos centrada en la forma (es decir, en la técnica). En ella, los niños utilizan el cuerpo y los distintos movimientos para expresar sus pensamientos y sentimientos, guiados por el profesor. Tal y como advirtieron Bergmann (1995) y Chen y Cone (2003), los profesores pueden sugerir ideas o sentimientos concretos que quieran que los niños expresen a través de movimientos, ofrecerles como estímulo una obra musical, un poema u otras claves verbales o un dibujo, y formular preguntas abiertas para fomentar la exploración, la comprensión y el perfeccionamiento del movimiento. También se afirma que es importante que los niños de preescolar y primaria desarrollen conocimientos de danza tales como realizar movimientos cortos y largos, movimientos simétricos y asimétricos, moverse de forma coordinada con los demás y con la música, distinguir entre realizar un movimiento de forma simultánea con los demás y repetir el movimiento una vez que el compañero ya ha empezado a hacerlo. Todas estas habilidades constituyen objetivos didácticos importantes en la enseñanza de la danza a niños (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling y Wallerstedt, 2009). Por su parte, el Análisis de Movimiento de Laban (LMA), teoría desarrollada por Rudolph Laban, permite a los profesores de danza enseñar desde un enfoque holístico los principales componentes del movimiento (el cuerpo, el esfuerzo, la forma y el espacio), que constituyen el punto de partida para analizar cualquier género, como por ejemplo el *hip hop* (Rhodes, 2006).

Además de la formación en danza a nivel profesional o danza creativa, la danza y el movimiento también han sido utilizados como herramientas de enseñanza en la educación convencional. Se ha demostrado que el movimiento físico acompañado de visualizaciones mentales puede ayudar a mejorar la atención, la velocidad, la retentiva y el disfrute del aprendizaje (Lorenzo-Laza, Ideishi

e Ideishi, 2007). La danza se ha impartido de forma interdisciplinar junto con otras materias, como la poesía, la historia y los idiomas (Bowie y Soriano, 2011; Harding, 2006; Rhodes, 2006).

El tipo de danza que ofrece un entorno lúdico de aprendizaje donde se estimula la espontaneidad y se impulsa especialmente el desarrollo y bienestar general del niño (Jefferson-Buchanan, 2012), se ha utilizado también en la enseñanza para promover el desarrollo al margen del aspecto académico. Thom (2010) sostiene que ofrecer experiencias afectivas gratificantes mientras se experimenta con movimientos expresivos desarrolla la conciencia somática y social de los niños en edad preescolar y su habilidad para reconocer, regular y expresar emociones. Por otro lado, a través de un estudio empírico llevado a cabo con niños en edad preescolar durante ocho semanas, se demostró que su participación en un programa de movimiento/danza creativa mejoraba su competencia social y disminuía sus problemas de internalización (por ej. la depresión, la renuncia y la ansiedad) y los trastornos de conducta externos (por ej. la agresión) (Lobo y Winsler, 2006). En última instancia, la grandeza de la danza como herramienta educativa reside en que las emociones que suscita resultan muy útiles para abordar problemas educativos de mayor alcance, tales como la violencia física, la homofobia, la expresión de género, las diferencias y la diversidad (Gard, 2008; Risner, 2007).

#### **LA DANZA Y EL MOVIMIENTO COMO TERAPIA: MODOS DE RECONECTAR CON NUESTRO YO CREATIVO**

Desde los inicios de la humanidad siempre se ha utilizado la danza con fines terapéuticos y curativos. Ya en la prehistoria, las danzas rituales estaban interconectadas con los acontecimientos e hitos más significativos de nuestra vida: la fertilidad, los nacimientos, la enfermedad, la guerra, la sequía, el hambre y la muerte. En la actualidad, el uso psicoterapéutico de la danza y el movimiento creativo y expresivo por el que una persona se implica en el proceso de integración y crecimiento personal, recibe generalmente la denominación de *danzaterapia*, *Danza-Movimiento Terapia*, o *danza-movimiento*

psicoterapia. Por un lado, se ha considerado la Danza-Movimiento Terapia como parte de las llamadas terapias artístico expresivas (Federman, 2011) o terapias artístico creativas, centrándola únicamente en los aspectos físicos del movimiento y los aspectos creativos de la danza (Travaglia y Treefoot, 2010). Sin embargo, la Danza-Movimiento Terapia también forma parte de la heterogénea familia de psicoterapias corporales, junto a la terapia de concentración apoyada en el movimiento o la relajación funcional, por ejemplo, que generalmente modulan los procesos emocionales, la regulación de emociones, la conducta motriz y la autoconciencia corporal para influir en los problemas y procesos psicológicos (Röhrlich, 2009). No obstante, el hecho de considerar la danza y el movimiento como herramientas terapéuticas se basa, en principio, en la idea de que existe una estrecha relación entre la personalidad/mente y el modo en que el individuo se mueve, junto con la creencia de que introducir cambios en el movimiento aporta cambios de carácter emocional, intelectual y físico, mejorando la salud personal.

Según Panagiotopoulou (2011), la Danza-Movimiento Terapia (DMT) es distinta de la denominada *Expresión primitiva*. Influida por la danza moderna, la DMT se fundó en EE.UU. en la década de 1940 tras comprobar sus efectos curativos

en pacientes hospitalizados con trastornos psiquiátricos. La DMT y sus numerosas variantes tienen por objeto mejorar, desde una perspectiva holística, el bienestar físico y mental del individuo a través de la improvisación creativa. Dado que el cuerpo actúa como herramienta terapéutica, la DMT aborda distintos aspectos, como la percepción consciente, el equilibrio y el movimiento del cuerpo (esto es, la habilidad Kinestésica;

**SE CONSIDERA QUE AL INTRODUCIR MODIFICACIONES EN LOS PATRONES DE MOVIMIENTO, PUEDE PRODUCIRSE UN CAMBIO A NIVEL PSÍQUICO, QUE A SU VEZ, INFLUYA EN LOS PATRONES DE MOVIMIENTO Y LA POSTURA CORPORAL DEL INDIVIDUO EN CUESTIÓN (FEDERMAN, 2011)**

Federman, 2011), experiencias de improvisación de movimientos, la expresión creativa y la incorporación de técnicas de relajación y visualización (Ginsburges y Goodill, 2009). Se considera que al introducir modificaciones en los patrones de movimiento, puede producirse un cambio a nivel psíquico, que a su vez, influya en los patrones de movimiento y la postura corporal del individuo en cuestión (Federman, 2011). La DMT no solo se apoya en las interconexiones entre cuerpo y mente y entre acción y emoción, sino también en la interacción social entre las personas que participan en la terapia. Por lo general, en las sesiones de DMT a nivel individual o de grupo, el terapeuta se limita a observar la expresión creativa de los participantes (con o sin música) en el llamado movimiento auténtico. El movimiento auténtico es aquel que los alumnos hallan en su interior al cerrar los ojos y moverse respondiendo únicamente a sus sensaciones, emociones, recuerdos e impulsos motores.

Aunque en un principio esta terapia se creó en EE.UU. en la década de 1950, *la Expresión primitiva* se sometió a un desarrollo aún mayor en Francia en las décadas de 1970 y 1980. A diferencia de los géneros de danza occidental, considerados entonces demasiado egocéntricos (Schott-Billmann, 1992), *la Expresión primitiva*, más antropológica, se inspira en las danzas de los pueblos indígenas y afianza sus raíces en las danzas rituales caribeñas y las tradiciones chamánicas. En consecuencia, *la Expresión primitiva* se usa como danzaterapia solo en sesiones grupales, donde los participantes huyen del narcisismo a través de la vocalización, siguiendo y repitiendo las instrucciones físicas o verbales del terapeuta

al son de un tambor que evoca los latidos del corazón humano (Schott-Billmann, 2005).

Aunque estos dos modelos de danzaterapia fueron desarrollados en contextos culturales diferentes y se basan en ideologías

**SE HA DEMOSTRADO QUE EL MOVIMIENTO FÍSICO ACOMPAÑADO DE VISUALIZACIONES MENTALES PUEDE AYUDAR A MEJORAR LA ATENCIÓN, LA VELOCIDAD, LA RETENTIVA Y EL DISFRUTE DEL APRENDIZAJE (LORENZO-LAZA, IDEISHI E IDEISHI, 2007)**



distintas, ambos han demostrado ser efectivos (Panagiotopoulou, 2011). Se ha comprobado que la DMT aumenta, por ejemplo, la calidad de vida en relación a la salud, la conciencia corporal (por ej. la postura, la tensión, la marcha consciente), así como las representaciones mentales vinculadas a la imagen del propio cuerpo en mujeres obesas (Muller-Pinget, Carrard, Ybarra y Golay, 2012); que mejora la calidad de vida en enfermos de cáncer (Bradt, Goodill y Dileo, 2011; Kiepe, Stöckigt y Keil, 2012); reduce la angustia psicológica en pacientes con depresión (Kiepe et al., 2012); aumenta la aceptación de sus rasgos físicos y la seguridad en sí mismos en adolescentes (Fourie y Lessing, 2010) y facilita el desarrollo de una sexualidad sana (Kierr, 2011). *La Expresión primitiva* ha demostrado además producir claros efectos positivos en el estado de salud psicológica (una mayor felicidad) y en la fisiología cerebral (un mayor nivel de actividad electroencefalográfica, relacionada con un estado de vigilia relajado) en pacientes con trastornos psicóticos y depresivos (Margariti et al., 2012). Strassel y colaboradores (2011), en su análisis sistemático de la eficacia de la danzaterapia, identificaron los siguientes factores multisensoriales, emocionales, cognitivos y somáticos, de valor terapéutico, que podrían explicar los beneficios aportados a la salud por la danzaterapia: una interacción social permanente y el aprendizaje de una nueva actividad, la música, el ejercicio físico, la implicación y el disfrute del ejercicio, y la expresión no verbal de emociones. Por lo general, hoy en día se recomienda la *Danza-Movimiento Terapia* como terapia adicional en trastornos y enfermedades que no mejoran con los tratamientos médicos convencionales (Strassel et al., 2011).

No obstante, parece que el componente de la danza como tal no es necesario para lograr beneficios terapéuticos. El bienestar personal se puede aumentar simplemente prestando atención a las sensaciones corporales durante el movimiento. Es el llamado movimiento somático, esencial en el campo de la Educación y Terapia Somática del Movimiento (SMET), que tiene como fin escuchar al cuerpo y responder a estas sensaciones modificando conscientemente los hábitos y las opciones de movimiento (Eddy, 2009). A través de

movimientos sutiles, como la respiración o un leve contacto físico, y de movimientos amplios, se pretende reforzar la conexión entre cuerpo y mente, aumentar la conciencia sensorial y motora y, fomentar de este modo la organización personal interna (Bastón y Schwarz, 2007).

### CONCLUSIÓN

El psicólogo estadounidense Robert Sternberg (2006, pp. 95-96), experto en funciones mentales superiores, afirmó que «la creatividad es, por naturaleza, propulsión. Mueve una esfera de actividad de un punto a otro». Expresado de un modo incluso más literal, la danza y el movimiento nos transportan a lugares nuevos. A través de ellos, las personas se implican de manera creativa en un proceso integrador para fomentar su bienestar emocional, cognitivo, físico y social, el aprendizaje y el crecimiento. Tanto la práctica como la observación de la danza y el movimiento nutren la creatividad, evocan emociones y ofrecen a las personas una forma ancestral de experimentar y expresar de forma no verbal emociones. Permiten tener ideas creativas y percibir la conexión entre cuerpo y mente, fomentando desde una perspectiva holística la salud y el aprendizaje. Dado que lleva inherente un componente lúdico, que se puede practicar independientemente del nivel de experiencia, y que se puede combinar con cualquiera de las restantes disciplinas artísticas, la danza tiene el potencial de despertar el interés y la motivación de personas de cualquier edad, resultando especialmente atractiva para aquellos que desean analizarse a sí mismos, capa a capa, en su anhelo de llegar a la esencia de la humanidad.

**«LA CREATIVIDAD ES, POR NATURALEZA, PROPULSIÓN. MUEVE UNA ESFERA DE ACTIVIDAD DE UN PUNTO A OTRO» (STERNBERG, 2006) EXPRESADO DE UN MODO INCLUSO MÁS LITERAL, LA DANZA Y EL MOVIMIENTO NOS TRANSPORTAN A LUGARES NUEVOS**

El principal objetivo de **Tero Saarinen Company** (TSC; [www.terosaarinen.com](http://www.terosaarinen.com)), compañía fundada en 1996 por el bailarín y coreógrafo Tero Saarinen, es fomentar una visión humana del mundo y los valores humanos básicos a través del lenguaje de la danza, profundizando al mismo tiempo en comprender la faceta física de cada uno y su trascendencia para conseguir una vida plena. La formación de Saarinen en las técnicas de la danza *butoh*, *ballet* clásico, danza contemporánea occidental y artes marciales, se refleja en su singular lenguaje del movimiento «orgánico», que juega con el equilibrio y su ausencia. La compañía ha representado sus obras en casi 40 países. El programa de enseñanza internacional de TSC se basa en clases magistrales dirigidas a bailarines profesionales y estudiantes de danza, pero también cuenta con talleres de técnica del movimiento de Saarinen, dirigidos a públicos más variados, con muy buena aceptación. **Maria Nurmela**, bailarina de TSC desde 2003, es la encargada de los proyectos de alcance general de la compañía, donde se utiliza la danza como herramienta pedagógica. Ha trabajado con niños de 4 a 6 años (Scuola Allende Elementare, Reggio Emilia, Italia) en 2013, así como con adolescentes en proyectos de la Apollo School de Helsinki, durante el curso 2012-2013. En el proyecto *Apollo*, María y su compañero Mikko Lampinen, también bailarín de TSC, dirigieron una serie de talleres en torno al tema titulado *Estoy presente*, destinados a aumentar, a través de la danza contemporánea, la interacción, el espíritu de pertenencia a una comunidad, la conciencia corporal y la creatividad de alumnos de secundaria y bachillerato. La mitad de los alumnos participantes en el proyecto son inmigrantes, de modo que también se pretende mejorar la integración de este colectivo en la sociedad y el sistema escolar finlandeses. «El punto

de partida reside en las fortalezas de cada uno, pero la formación y el trabajo y la experimentación en grupo tienen también una extraordinaria importancia», explica María, añadiendo que «Tero Saarinen valora profundamente la eterna conexión entre danza y música en directo. En el proyecto *Apollo* es importante que los niños experimenten la idea de trabajar con dos músicos que improvisan y crean mientras ellos bailan. Escuchamos la música y nos escuchamos los unos a los otros, de modo que las ideas de nuestro movimiento alimentan la música que ellos interpretan y, al mismo tiempo, esa música nos alimenta a nosotros. En mi opinión, es importante que los niños vivan este proceso de cambio continuo, de colaboración cada vez más profunda, estando presentes al 100%, escuchando al prójimo y siendo tolerantes». Se trata de acciones (escuchar, estar presente, aceptar) que María considera esenciales en la filosofía didáctica del proyecto *Apollo*, que finalizó en 2013 con una obra de danza titulada *Tapestry of Dreams from Those who Throw Themselves into the Moment* en el Teatro Aleksanterin de Helsinki. Este espectáculo reunió a los alumnos, las familias y el personal docente que había participado en el proyecto. A juicio de María, lo mejor de su trabajo como profesora de danza ha sido comprobar cómo los alumnos practicaron la danza contemporánea, que desconocían por completo, con la cabeza bien alta.

**«ESTE CORAJE UNIÓ A LOS JÓVENES PARA LANZARSE HACIA LO DESCONOCIDO, PARA MOSTRAR SU SENSIBILIDAD HACIA LO NUEVO, PARA CONFIAR EN SÍ MISMOS Y PARA ANIMAR A SUS COMPAÑEROS»  
(MARIA NURMELA)**

# TERO SAARINEN

«En el proyecto *Apollo*», apunta, «este coraje unió a los jóvenes para lanzarse hacia lo desconocido, mostrar su sensibilidad hacia lo nuevo, confiar en sí mismos y animar a sus compañeros. La belleza del momento en que el movimiento comenzó a hablarles y a inspirarles nuevas imágenes mentales, no se puede expresar con palabras». Gracias a la ampliación del programa original con otras 18 horas, las chicas musulmanas tuvieron la oportunidad de abordar, a través de la danza, su despertar como mujeres y los cambios físicos que esto conllevaba.

En lo que respecta al uso de la danza como herramienta pedagógica, Tero cree en la honestidad de las fuentes de las que proviene. «A través de la danza, nos sumergimos en la fuerza primigenia que reside en cada uno de nosotros, el auténtico, puro e intuitivo eje de nuestra existencia», nos aclara. Y según María, «la danza nos permite conectar con aquellas emociones que permanecen en la sombra, nos hace conscientes de ellas, nos permite comprenderlas. A través de la danza se pueden adquirir también muchas habilidades, como el reconocimiento de emociones, la consideración, la aceptación, la tolerancia y la comunicación intercultural sin necesidad de palabras. La danza también es una excelente herramienta para mantener despierto el carácter lúdico propio de la infancia, con independencia de nuestra edad y sexo».

**«A TRAVÉS DE LA DANZA,  
NOS SUMERGIMOS EN LA  
FUERZA PRIMIGENIA QUE  
RESIDE EN CADA UNO DE  
NOSOTROS, EL AUTÉNTICO,  
PURO E INTUITIVO EJE DE  
NUESTRA EXISTENCIA»  
(TERO SAARINEN)**

### **Kaari Martin – Flamenco como arte contemporáneo**

La bailarina y coreógrafa Kaari Martin (nacida en 1972), siempre quiso ser pianista hasta que, a la edad de 16 años, vio la película *Bodas de sangre* de Carlos Saura. Quedó embriagada por los efluvios surrealistas de la película y, sin pensárselo dos veces, se apuntó a clases de danza. Más adelante, estudió flamenco bajo la dirección de los bailaores más sobresalientes del momento, como Antonio Canales, Ángel Rojas y Rafaela Carrasco.

En 2002, creó junto a su marido Roni Martin (músico y compositor) la Compañía Kaari & Roni Martin, una compañía de danza caracterizada por su manifiesto y contundente estilo nórdico ([www.compania.fi](http://www.compania.fi)) que ha difundido la idea del flamenco como forma de arte contemporáneo de alcance internacional, eliminando las barreras existentes entre las diferentes disciplinas artísticas. Entre sus principios está el de trabajar sólo con profesionales de primera fila del mundo del flamenco, lo que se ha traducido en prolongadas colaboraciones a largo plazo con los músicos y bailaores más prestigiosos de España.

«En nuestras coreografías se funden los influjos de la danza moderna con el duende flamenco. De esta combinación nace un lenguaje cinético propio, acompañado de la música que compone Roni para nuestras obras y que, a pesar de ser contemporánea, respeta el estilo flamenco. Nosotros entendemos el flamenco como un medio de autoexpresión y una herramienta para crear un arte contemporáneo fresco», explica Kaari.

### **«LA PROTAGONISTA EN NUESTRAS CREACIONES ES LA DRAMATURGIA QUE SURGE DE LA UNIÓN ENTRE DANZA Y MÚSICA» (KAARI MARTIN)**

Kaari antepone la expresión artística a la técnica individualizada. «En ningún momento elegí conscientemente combinar la danza contemporánea con el flamenco; mi estilo fue fruto del deseo de expresarme con total libertad», nos comenta Kaari. «No creo que en un momento dado esté bailando flamenco, para acto seguido pasar a danza contemporánea, se trata de una combinación de ambos estilos. Otra cosa son las clases de danza: ahí sí se distinguen más claramente las distintas técnicas. Sin embargo, en el escenario, nuestro principal objetivo es presentar a través de nuestra creación una obra de arte completa, no una técnica en particular».

En las obras de Kaari y Roni, tan integrales a nivel visual, danza y música están tan entrelazadas que es imposible distinguir dónde acaba el trabajo de Kaari y dónde empieza el de Roni. «La protagonista en nuestras creaciones es la dramaturgia que surge de la unión entre danza y música. Es maravilloso trabajar con Roni porque, entre otras cosas, comparte mi manera de ver las cosas y ofrece una buena perspectiva del mundo de la danza», señala Kaari.

# KAARI MARTIN

La Compañía Kaari & Roni Martin cuenta con el reconocimiento internacional por su trabajo. En diciembre de 2012, su obra *El cuervo y el reloj* fue la ganadora del primer premio en todas las categorías de la modalidad de solo en el *Certamen de Coreografía de Flamenco y Danza Española*, siendo la primera compañía extranjera que consigue el primer premio en los 20 años de andadura de este concurso. Kaari ganó el premio a la mejor coreografía, Roni a la mejor composición musical original para danza, y Erika Turunen ganó el premio al mejor diseño de vestuario. «El flamenco me brinda el mejor de los escenarios para mi arte. En él puedo combinar mis ideas de la danza y la música y utilizar mi creatividad con total libertad, precisamente porque no soy española», reflexiona Kaari. «Para muchos españoles, la tradición ligada a esta disciplina puede ser una compañera de viaje de la que resulta difícil desprenderse. Sin embargo, el flamenco es el fruto de la colisión de una multiplicidad de culturas, de modo que, ¿por qué no dar un paso más y contemplarlo desde una perspectiva nórdica?»

En opinión de Kaari, el flamenco exige desarrollar una creatividad espontánea. La improvisación típica del flamenco se basa en la interacción creativa entre bailarines y músicos. «La improvisación en el escenario adquiere un protagonismo absoluto y exige unas habilidades profesionales y plena confianza en los demás artistas», explica. «El baile flamenco es extraordinariamente expresivo, pero al mismo tiempo es abstracto, de manera que deja la puerta abierta a la interpretación. En este sentido, nutre la imaginación tanto del espectador, como del bailarín. Además, las letras tradicionales de la música flamenca están llenas de metáforas: con unas pocas frases se puede condensar la vida entera de una persona», concluye Kaari.

**LA IMPROVISACIÓN  
TÍPICA DEL FLAMENCO SE  
BASA EN LA INTERACCIÓN  
CREATIVA ENTRE  
BAILAORES Y MÚSICOS.  
«LA IMPROVISACIÓN EN EL  
ESCENARIO ADQUIERE UN  
PROTAGONISMO ABSOLUTO  
Y EXIGE UNAS HABILIDADES  
PROFESIONALES Y PLENA  
CONFIANZA EN LOS DEMÁS  
ARTISTAS»  
(KAARI MARTIN)**

## **DOS PROFESIONALES DE LA DANZA-MOVIMIENTO TERAPIA**

**Maarit Ylönen**, que lleva practicando la danza desde que era niña, recuerda tres momentos decisivos en su vida que le hicieron cambiar su actitud frente a la danza y el movimiento. El primero de ellos tuvo lugar mientras trabajaba en Nicaragua en el ámbito de la cooperación al desarrollo, al comprobar la vitalidad que adquirirían los niños a través de la danza. Posteriormente, al adoptar a dos niños de Centroamérica y someterse a varias operaciones de espalda, le quedó aún más patente el papel que desempeñaba la danza y el movimiento en el bienestar de las personas. Y, por último cuando ella misma, que en aquel momento trabajaba como profesora de educación física, empezó a estudiar Danza-Movimiento Terapia durante el mismo año que **Marko Punkanen**, músico y musicoterapeuta, no sólo interesado en la música, sino también en el movimiento, ya que había practicado artes marciales durante muchos años. Desde que ambos se graduaron en el año 2000, se han dedicado activamente a la formación en Danza-Movimiento Terapia y, más recientemente, han llevado a cabo proyectos de investigación sobre sus efectos en la depresión. En su praxis profesional, Marko, que trabaja también como psicoterapeuta, obtiene buenos resultados al practicar Danza-Movimiento Terapia con personas con traumas graves cuyas primeras relaciones de apego se han visto cercenadas. «Estos traumas se produjeron hace tanto tiempo que no se recuerdan como tal. Se han restablecido a través de la memoria somática, de modo que la danza y el movimiento sirven para conectar el cuerpo y la mente, que quedaron desvinculados en la primera infancia», explica Marko. Los clientes de Maarit padecen en su mayoría trastornos bipolares o de personalidad, ansiedad, o tienen una imagen distorsionada de su cuerpo. También ella tiene experiencia en el uso de la Danza-Movimiento Terapia con grupos de niños, y grupos familiares.

**MAARIT  
YLÖNEN**

El resto de especialidades e intereses vitales de Maarit y Marko también aportan su granito de arena al planteamiento que tienen respecto a la Danza-Movimiento Terapia. Como experto en terapia vibroacústica, Marko considera que el movimiento es eficaz también en casos de hiper e hipoexcitación del sistema nervioso autónomo. «En cualquier caso», añade, «no existen respuestas generales para las necesidades de cada cuerpo, de modo que lo que hay que hacer es escucharse a uno mismo a través de la danza y el movimiento». Maarit, que también se ha especializado en psicoterapia para encontrar soluciones y en terapia artística expresiva, enfatiza el significado de lo que no se expresa en palabras: «En mi opinión, la danza y el movimiento tienen este nivel de capacitación porque se trata de escuchar y ser conscientes de nuestro cuerpo, porque son actos de comunicación no verbal y actos simbólicos. El poder simbólico de la danza como disciplina artística también llega a las emociones y al ámbito cognitivo». A juicio de Marko y Maarit, la creatividad es una necesidad humana fundamental: «Cuando la vida se convierte en un teatro es cuando se produce la angustia. Cuando se deja espacio a la autoexpresión creativa, nos sentimos mejor. El cuerpo se convierte en herramienta cuando existe un impulso creativo, una necesidad creativa. Pero también ocurre a la inversa: cuando se bloquea la creatividad, pero uno sigue moviéndose, el movimiento empieza a cambiar y pasa a ser creativo», explica Marko.

**«CUANDO SE BLOQUEA LA CREATIVIDAD, PERO UNO SIGUE MOVIÉNDOSE, EL MOVIMIENTO EMPIEZA A CAMBIAR Y PASA A SER CREATIVO»  
(MARKO PUNKANEN)**

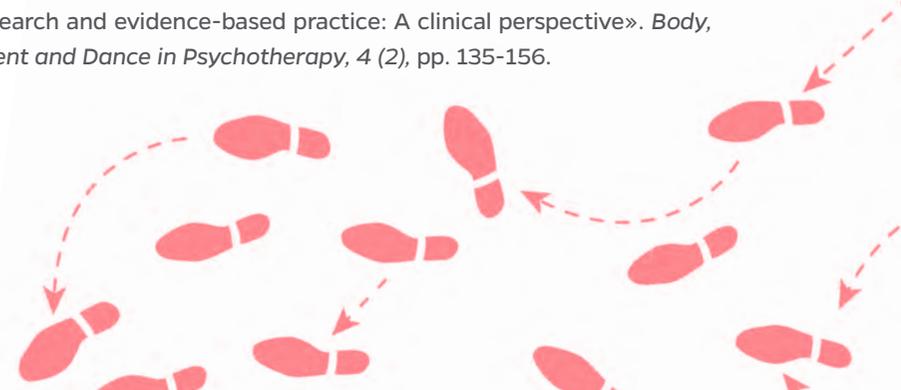
**MARKO  
PUNKANEN**

## BIBLIOGRAFÍA

- Aldemir, G. Y., Ramazanoğlu, N., Çamlıgüney, A. F. y Kaya, F. (2011). «The effects of dance education on motor performance of children». *Educational Research and Reviews*, 6(19), pp. 979-982.
- Alpert, P. T. (2011). «The health benefits of dance». *Home Health Care Management & Practice*, 23(2), pp. 155-157.
- Anderson-Hanley, C., Tureck, K. y Schneiderman, R.L. (2011). «Autism and exergaming: Effects on repetitive behaviors and cognition». *Psychology Research and Behavior Management*, 4, pp. 129-137.
- Ashley, L. (2012). *Essential Guide to Dance*. 3ª edición. Róterdam, Holanda: SensePublishers.
- Batson, G. y Schwartz, R. E. (2007). «Revisiting the value of somatic education in dance training through an inquiry into practice schedules». *Journal of Dance Education*, 7(2), pp. 47-56.
- Behrends, A., Müller, S. y Dziobek, I. (2012). «Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance». *The Arts in Psychotherapy*, 39, pp. 107-116.
- Bergmann, S. (1995). «Creative dance in the education curriculum: Justifying the unambiguous». *Canadian Journal of Education*, 20(2), pp. 156-165.
- Bowie, R. y Soriano, C. T. (2011). «Poetic steps: Fusing African American poetry and choreography in classroom practice». *Journal of Dance Education*, 11(2), pp. 45 - 52.
- Bradt, J., Goodill, S.W. y Dileo, C. (2011). «Dance/movement therapy for improving psychological and physical outcomes in cancer patients». *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2011, Publicación 10. Art. n°: CD007103. DOI: 10.1002/14651858.CD007103.pub2.
- Bremer, Z. (2007). «Dance as a form of exercise». *The British Journal of General Practice*, 57, p. 166.
- Burger, B., Thompson, M. R., Saarikallio, S., Luck, J. y Toiviainen, P. (2013). «Oh happy dance: Emotion recognition in dance movements». En: G. Luck, O. Brabant y M. Pöyhönen (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Music & Emotion*. Jyväskylä, Finlandia.
- Chappell, K. (2007a). «Creativity in primary level dance education: Moving beyond assumption». *Research in Dance Education*, 8(1), pp. 27-52.
- Chappell, K. (2007b). «The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers». *Thinking Skills and Creativity*, 2, pp. 39-56.
- Chappell, K., Craft, A., Rolfe, L. y Jobbins, V. (2009). «Dance partners for creativity: Choreographing space for co-participative research into creativity and partnership in dance education». *Research In Dance Education*, 10(3), pp. 177-198.
- Chen, W. y Cone, T. (2003). «Links between children's se of critical thinking and an expert teacher's teaching in creative dance». *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, pp. 169-185.
- Christensen, J.F. y Calvo-Merino, B. (2013). «Dance as a subject for empirical aesthetics». *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(1), pp. 76-88.
- Cross, E. S. y Ticini, L. F. (2012). «Neuroaesthetics and beyond: New horizons in applying the science of the brain to the art of dance». *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(1), pp. 5-16.
- Dale, J. A., Hyatt, J. y Hollerman, J. (2007). «The neuroscience of dance and the dance of neuroscience: Defining a path of inquiry». *Journal of Aesthetic Education*, 41(3), pp. 89-110.
- Eddy, M. (2009). «A brief history of somatic practices and dance: Historical development of the field of somatic education and its relationship to dance». *Journal of Dance and Somatic Practices*, 1(1), pp. 5-27.
- Edinburgh, C. (2012). «Somatic sensibilities: Exploring the dialectical body in dance». *Journal of Dance & Somatic Practices*, 4(2), pp. 257-266.
- Enghauser, R. (2007). «Developing listening bodies in the dance technique class». *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), pp. 33-37.
- Federman, D. J. (2011). «Kinaesthetic change in the professional development of dance movement therapy trainees». *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 6(3), pp. 195-214.

- Fink, A., Graif, B. y Neubauer, A.C. (2009). «Brain correlates underlying creative thinking: EEG alpha activity in professional vs. novice dancers». *Neuroimage*, 46, pp. 854-862.
- Fink, A. y Woschnjak, S. (2011). «Creativity and personality in professional dancers». *Personality and Individual Differences*, 51, pp. 754-758.
- Fourie, J. y Lessing, A.C. (2010). «The influence of dance and movement therapy (DMT) on the body image of female adolescents». *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 16(2), pp. 297-315.
- Gard, M. (2008). «When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures». *Sport, Education and Society*, 13(2), pp. 181-193.
- Ginsburgs, V. H. y Goodill, S. W. (2009). «A dance/movement therapy clinical model for women with gynecologic cancer undergoing high dose rate brachytherapy». *American Journal of Dance Therapy*, 31, pp. 136-158.
- Giguere, M. (2011). «Dancing thoughts: An examination of children's cognition and creative process in dance». *Research in Dance Education*, 12(1), pp. 5-28.
- Harding, C. (2006). «Learning through literature and dance: Lessons for English as a second language (ESL) students». *TAHPERD Journal*, 75(1), pp. 8-12.
- Hagendoorn, I.G. (2010). «Dance, choreography and the brain». En: D. Melcher and F. Bacci (Eds.), *Art and the Senses* (pp. 499-514). Oxford: Oxford University Press.
- Hanna, T. (1970). *Bodies in revolt: A Primer in somatic thinking*. Novato, CA: Freeperson Press.
- Hanna, J. L. (2006). *Dancing for health: Conquering and preventing stress*. Lanham, MD: AltaMira.
- Hanna, J. L. (2008). «A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K-12 curriculum». *Educational Researcher*, 37(8), pp. 491-506.
- Heiberger, L., Maurer, C., Amtage, F., Mendez-Balbuena, I., Schultze-Mönting, J., Hepp-Reymond, M.C. y Kristeva, R. (2011). «Impact of a weekly dance class on the functional mobility and on the quality of life of individuals with Parkinson's disease». *Frontiers in Aging Neuroscience*, 3(14), pp. 1-15.
- Jackson, J. (2005). «My dance and the ideal body: Looking at ballet practice from the inside out». *Research in Dance Education*, 6(1-2), pp. 25-40.
- Jay, D. (1991). «Effect of a dance program on the creativity of preschool handicapped children». *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, pp. 305-316.
- Jefferson-Buchanan, R. (2012). «Dance teaching and learning possibilities within the early years and primary school context». En: G. Griggs (Ed.), *Physical Education in the Primary School* (pp. 135-150). NY: Routledge.
- Jola, C., Abedian-Amiri, A., Kuppuswamy, A., Pollick, F.E. y Grosbras, M-H. (2012). «Motor simulation without motor expertise: Enhanced corticospinal excitability in visually experienced dance spectators». *PLoS ONE* 7(3): e33343. doi:10.1371/journal.pone.0033343
- Jola, C., Ehrenberg, S. y Reynolds, D. (2012). «The experience of watching dance: Phenomenological - neuroscience duets». *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(1), pp. 17-37.
- Kattenstroth, J., Kalisch, T., Holt, S., Tegenthoff, M. y Dinse, H. R. (2013). «Six months of dance intervention enhances postural, sensorimotor, and cognitive performance in elderly without affecting cardio-respiratory functions». *Frontiers in Aging Neuroscience*, 5 doi:http://dx.doi.org/10.3389/fnagi.2013.00005
- Kassing, G. y Jay, D. M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Keogh, J. W. L., Kilding, A., Pidgeon, P., Ashley, L. y Dawn, G. (2009). «Physical benefits of dancing for healthy older adults: A Review». *Journal of Aging and Physical Activity*, 17, pp. 479-500.
- Keun, L. L. y Hunt, P. (2006). «Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses». *Research in Dance Education*, 7(1), pp. 35-65.
- Kiepe, M., Stöckigt, B. y Keil, T. (2012). «Effects of dance therapy and ballroom dances on physical and mental illnesses: A systematic review». *The Arts in Psychotherapy*, 39(5), pp. 404-411.
- Kierr, S. (2011). «Is dance/movement therapy relevant to the process of achieving a healthy sexuality?». *American Journal of Dance Therapy*, 33, pp. 42-56.
- Kim, S.-H., Kim, M., Ahn, Y.-B., Lim, H. - K., Kang, S.-G., Cho, J.-H., Park, S.-J.

- y Song, S.-W. (2011). «Effect of dance exercise on cognitive function in elderly patients with metabolic syndrome: A pilot study». *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, pp. 671-678.
- Knestaut, M., Devine, M. A. y Verlezza, B. (2010). «It gives me purpose: The use of dance with people experiencing homelessness». *Therapeutic Recreation Journal*, 44(4), pp. 289-301.
- LaPointe-Crump, J. (2006). «Dance movement and spirit: Issues in the dance education curriculum». *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 77(5), pp. 3-12.
- Lobo, Y.B. y Winsler, A. (2006). «The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers». *Social Development*, 15 (30), pp. 501-19.
- Lorenzo-Lasa, R., Ideishi, R.I. y Ideishi, S. K. (2007). «Facilitating preschool learning and movement through dance». *Early Childhood Educational Journal*, 35 (1), pp. 25-31.
- McLean, D. D. y Hurd, A. R. (2011). *Kraus' recreation and leisure in modern society*. 9<sup>th</sup> edition. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Malkogeorgos, A., Zaggelidou, E. y Georgescu, L. (2011). «The effect of dance practice on health: A Review». *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 8(1), pp. 100-112.
- Malnig, J. (2009). «Introduction». En: J. Malnig (Ed.), *Ballroom Boogie, Shimmy Sham, Shake: A Social and Popular Dance Reader*. Urbana: University of Illinois Press, pp. 1-15
- Margariti, A., Ktonas, P., Hondraki, P., Daskalopoulou, E., Kyriakopoulos, G., et al. (2012). «An application of the Primitive Expression form of dance therapy in a psychiatric population». *The Arts in Psychotherapy*, 39 (2), pp. 95-101.
- Moffett, A.-T. (2012). «Higher order thinking in the dance studio». *Journal of Dance Education*, 12 (1), pp. 1-6.
- da Mota, G. R., Neto, O. B., Faleiros, A. C. G., Julianetti, A., da Silva, L., Lopes, C. R., de Oliveira, A. y Marocolo, M. Júnior (2011). «Street-dance: Physiological demands and effect of endurance training». *Journal of Physical Education and Sports Management*, 2 (5), pp. 53-57.
- Muller-Pinget, S., Carrard, I., Ybarra, J. y Golay, A. (2012). «Dance therapy improves self-body image among obese patients». *Patient Education and Counseling*, 89, pp. 525-528.
- Olszewski, B. (2008). «El Cuerpo del Baile: The kinetic and social fundaments of tango». *Body & Society*, 14 (2), pp. 63-81.
- Olvera, A. E. (2008). «Cultural dance and health. A review of the literature». *American Journal of Health Education*, 39 (6), pp. 353-359.
- Panagiotopoulou, E. (2011). «Dance therapy models: An anthropological perspective». *American Journal of Dance Therapy*, 33 (2), pp. 91-110.
- Petersen, D. (2008). «Space, time, weight, and flow: Suggestions for enhancing assessment of creative movement». *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), pp. 191-198.
- Pinniger, R., Thorsteinsson, E. B., Brown, R. F. y McKinley, P. (2013). «Tango dance can reduce distress and insomnia in people with self-referred affective symptoms». *American Journal of Dance Therapy*, doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10465-012-9141-y
- Quiroga Murcia, C., Kreutz, G., Clift, S. y Bongard, S. (2010). «Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being». *Arts & Health*, 2 (2), pp. 149-163.
- Rhodes, A. M. (2006). «Dance in interdisciplinary teaching and learning». *Journal of Dance Education*, 6 (2), pp. 48-56.
- Risner, D. (2007). «Rehearsing masculinity: Challenging the 'boy code' in dance education». *Research in Dance Education*, 8 (2), pp. 139-153.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. y Wallerstedt, C. (2009). «The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2-8 years old». *International Journal of Early Years Education*, 17 (2), pp. 119-135.
- Röhrich, F. (2009). «Body oriented psychotherapy. The state of art in empirical research and evidence-based practice: A clinical perspective». *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 4 (2), pp. 135-156.



- Schott-Billmann, F. (1992). «Primitive expression: An anthropological dance therapy method». *The Arts in Psychotherapy*, 19 (2), pp. 105-109.
- Schott-Billmann, F. (2005). «Dance therapy and the ritualization of violence». En: L. Kossalapoco, S. Scoble y D. Waller (Eds.), *Arts-Therapies-Communication: European Arts Therapy: Different approaches to a unique discipline opening regional portals*. Munster: Lit Verlag, pp. 168-177.
- Shobe, E. R., Ross, N. M. y Fleck, J.I. (2009). «Influence of handedness and bilateral eye movements on creativity». *Brain and Cognition*, 71 (3), pp. 204-14.
- Siljamäki, M., Perttula, J., Sääkslahti, A. y Anttila, E. (2012). «Tanssikulttuurisia kohtaamisia. Länsiafrikkalaisten tanssien, itämaisen tanssin ja flamencon kulttuuritaustan merkitys suomalaisten harrastajien kokemana». *Kulttuurintutkimus*, 29 (3), pp. 15-27.
- Slepian, M. L. y Ambady, N. (2012). «Fluid movement and creativity». *Journal of Experimental Psychology: General*, 141 (4), pp. 625-629.
- Sternberg, R. J. (2006). «The nature of creativity». *Creativity Research Journal*, 18 (1), pp. 87-98.
- Stevens, C. (2005). «Trans-disciplinary approaches to research into creation, performance and appreciation of contemporary dance». En: R. Grove, C. Stevens y S. McKechnie (Eds.), *Thinking in four dimensions: Creativity and cognition in contemporary dance*. Carlton: Melbourne University Press, pp. 154-168.
- Stevens, C., Malloch, S., McKechnie, S. y Steven, N. (2003). «Choreographic cognition. The time-course and phenomenology of creating a dance». *Pragmatics & Cognition*, 11 (2), pp. 297-326.
- Strassel, J. K., Cherkin, D. C., Steuten, L., Sherman, K. J. y Vrijhoef, H. J. M. (2011). «A systematic review of the evidence for the effectiveness of dance therapy». *Alternative Therapies*, 17 (3), pp. 50-59.
- Thom, L. (2010). «From simple line to expressive movement: Use of creative movement to enhance socio-emotional development in the preschool curriculum». *American Journal of Dance Therapy*, 32, pp. 100-112.
- Thomas, L. E., Lleras, A. (2009). «Swinging into thought: Directed movement guides insight in problem solving». *Psychonomic Bulletin & Review* 2009, 16 (4), pp. 719-723.
- Travaglia, R. y Treefoot, A. (2010). «Exploring the dance and music dialogue: Collaboration between music therapy and dance movement therapy in Aotearoa/New Zealand». *New Zealand Journal of Music Therapy*, 8, pp. 34-58.
- Twitchett, E., Angioi, M., Koutedakis, Y. y Wyon, M. (2011). «Do increases in selected fitness parameters affect the aesthetic aspects of classical ballet performance?» *Medical Problems of Performing Artists*, 26 (1), pp. 35-8.
- Verghese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., Ambrose, A. F., Sliwinski, M. y Buschke, H. (2003). «Leisure activities and the risk of dementia in the elderly». *New England Journal of Medicine*, 348 (25), pp. 2508-2516.
- Vukadinović, M. y Marković, S. (2011). «Aesthetic experience of dance performances». *Psihologija*, 45 (1), pp. 23-41.
- Ward, S. A. (2008). «Health and the power of dance». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79 (4), pp. 33-36.
- Wiltermuth, S. S. y Heath, C. (2009). «Synchrony and cooperation». *Psychological Science*, 20, pp. 1-5.

**Marja Kokkonen** (Doctora en Psicología, Máster en Ciencias Deportivas) es profesora titular en la Facultad de Deporte y Ciencias de la Salud de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia. En los ámbitos de la psicología de la personalidad, deportiva y de educación física, ha estudiado el papel que desempeñan las habilidades emocionales y sociales, tanto en la salud psicológica y física, como en el comportamiento prosocial y en las relaciones humanas en general. Sus investigaciones en materia de educación de la danza guardan relación con el Aprendizaje Asistido entre Iguales (PAL). Está especializada en docencia dirigida para distintas audiencias (estudiantes de magisterio, maestros, entrenadores personales, profesionales sanitarios, especialistas en TIC, etc.) de áreas relacionadas con las habilidades emocionales y sociales como herramienta profesional y del desarrollo emocional de los niños. En sus talleres y en su consulta privada utiliza habitualmente métodos característicos, tales como, la *Danza-Movimiento Terapia*, la atención plena, el yoga y ejercicios de la Técnica de Alexander.



