

La educación artística plástica desde la autoexpresión creativa para atender a la diversidad en las aulas

Educação artística plástica a partir da autoexpressão criativa para atender a diversidade em sala de aula | Plastic artistic education from creative self-expression to take care of diversity in the classroom

TERESA GAMERO GARCÍA · teresa.gamerog@um.es
UNIVERSIDAD DE MURCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0009-0005-2657-965>

YONATAN DÍAZ SANTA MARÍA · yonatan.diaz@um.es
UNIVERSIDAD DE MURCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-1073-6711>

JESÚS MOLINA SAORÍN · jesusmol@um.es
UNIVERSIDAD DE MURCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-9919-0910>

Recibido · Recebido · Received: 26/07/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 24/10/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.03>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Gamero-García, T., et al. (2023). La educación artística plástica desde la autoexpresión creativa para atender a la diversidad en las aulas, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 10, 37-47. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.03>

Resumen:

Esta investigación tiene como objetivo analizar la utilidad de la autoexpresión creativa para construir ambientes de aprendizaje inclusivos. Para ello, se realiza una revisión de la literatura especializada en la atención educativa a la diversidad atendiendo a la normativa educativa nacional y de la Región de Murcia, así como también de la educación artística. Tras examinar las necesidades educativas del alumnado, en especial las propias del alumnado con bajo desempeño funcional, se establece la educación artística como una asignatura valiosa para trabajar esta diversidad. Más concretamente, se ahonda en el enfoque propuesto por Viktor Lowenfeld y Herbert Read, denominado autoexpresión creativa. Esta metodología presenta el arte como medio de expresión

del infante, trascendiendo la reproducción baladí de referencias estéticas. Siendo una actividad intelectual, la expresión artística favorece el desarrollo de la autoestima y la autonomía del sujeto. Asimismo, el niño se hace responsable de su creación, convirtiendo al profesorado en facilitador del aprendizaje, que ha de generar y preservar un ambiente propicio para la educación. Se concluye que la autoexpresión creativa es un enfoque de la educación artística que puede mejorar la atención a la diversidad y favorecer, de esta manera, la inclusión socioeducativa.

Palabras clave:

Inclusión. Diversidad. Arte. Educación artística. Autoexpresión creativa.

Resumo:

O objetivo desta investigação é analisar a utilidade da auto-expressão criativa para construir ambientes de aprendizagem inclusivos. Para tal, é efectuada uma revisão da literatura especializada na atenção educativa à diversidade, tendo em conta os regulamentos educativos nacionais e da Região de Múrcia, bem como os da educação artística. Depois de examinar as necessidades educativas dos alunos, especialmente as dos alunos com baixo desempenho funcional, a educação artística é estabelecida como uma disciplina valiosa para trabalhar esta diversidade. Mais especificamente, é explorada a abordagem proposta por Viktor Lowenfeld e Herbert Read, denominada auto-expressão criativa. Esta metodologia apresenta a arte como um meio de expressão da criança, transcendendo a reprodução trivial de referências estéticas. Sendo uma atividade intelectual, a expressão artística favorece o desenvolvimento da autoestima e da autonomia do sujeito. Da mesma forma, a criança torna-se responsável pela sua criação, fazendo do professor um facilitador da aprendizagem, que tem de gerar e preservar um ambiente propício à educação. Conclui-se que a auto-expressão criativa é uma abordagem da educação artística que pode melhorar a atenção à diversidade e, assim, favorecer a inclusão socioeducativa.

Palavras-chave:

Inclusão. Diversidade. Arte. Educação Artística. Autoexpressão criativa.

Abstract:

The aim of this research is to analyse the usefulness of creative self-expression to build inclusive learning environments. To this end, a review of the literature specialising in educational attention to diversity is carried out, taking into account the national educational regulations and those of the Region of Murcia, as well as those of arts education. After examining the educational needs of pupils, especially those of pupils with low functional performance, arts education is established as a valuable subject to work on this diversity. More specifically, the approach proposed by Viktor Lowenfeld and Herbert Read, called creative self-expression, is explored. This methodology presents art as a means of expression for the child, transcending the trivial reproduction of aesthetic references. Being an intellectual activity, artistic expression favours the development of self-esteem and autonomy of the subject. Likewise, the child becomes responsible for his or her creation, making the teacher a facilitator of learning, who has to generate and preserve an environment conducive to education. It is concluded that creative self-expression is an approach to arts education that can improve attention to diversity and thus favour socio-educational inclusion.

Keywords:

Inlusivity. Diversity. Art. Art education. Creative self-expression.

...

1. Introducción

La educación de calidad es una de las mayores preocupaciones en el ámbito de la pedagogía actual. No obstante, no existe una metodología infalible para conseguir dicha calidad (Ávalos et al., 2018). Esto es debido, principalmente, a la diversidad presente en las aulas. Una diversidad inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, al alumnado y

las circunstancias en las que se desarrolla, pues –en definitiva– es característica del ser humano. Una diversidad con la que hay que trabajar, no luchar.

Desde hace varias décadas, se ha evidenciado y defendido la importancia de atender esta heterogeneidad desde el enfoque de la inclusión, tal y como queda reflejado en el art.º 1 de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y en el art.º 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Asimismo, el modelo educativo de los derechos humanos sostiene la imperiosa relevancia de cuidar el contexto educativo de manera que las necesidades individuales del alumnado queden cubiertas (Fernández-Portero, 2020). De esta forma, al favorecer ambientes capacitantes y marcados por la igualdad de oportunidades, la calidad educativa se ve beneficiada. Es por este motivo que los maestros tienen un papel crucial en las aulas, puesto que son los encargados de propiciar estas circunstancias (Fitzgerald, 1986).

Se plantea la educación artística como una gran herramienta para la creación de ambientes educativos de calidad, en vistas de las múltiples posibilidades de expresión que ofrece. Sin embargo, esta potencialidad no siempre se aprovecha. De hecho, actualmente es más usual que se plantee como reproducción de modelos prediseñados y perfeccionamiento de técnicas artísticas, equiparable a la tradicional formación de artesanos (Barragán, 1995).

Por el contrario, el enfoque de la autoexpresión creativa, desarrollado por Viktor Lowenfeld y Herbert Read, considera el arte, no como objeto de análisis, sino como vehículo de expresión (Arribas, 2019). De esta manera, en el centro de la atención pedagógica se sitúa la necesidad expresiva del niño. Es por ello que, teniendo en cuenta la individualidad de las manifestaciones artísticas, se valora la diversidad de respuestas, no marcando la común dicotomía de correcto-incorreto (Delgado et al., 2019). En este sentido, el alumno se hace responsable total de sus creaciones, pues tiene total libertad para determinar su curso de acción, sin ninguna pretensión de llegar a un resultado prefijado (Ruiz, 2000). Por ende, se favorece el desarrollo de su autonomía y la creación de una imagen positiva de sí mismo.

En una sociedad cambiante es indispensable educar ciudadanos activos, autónomos y competentes, sin que su situación o sus necesidades se conviertan en un obstáculo para ello. La educación de calidad es, por tanto, el ineludible instrumento que permite esta inclusión efectiva de los educandos (Murillo et al., 2011). Es imperioso formar a los estudiantes para que comprendan que son importantes y lo que tienen que aportar a la sociedad es valioso. Sus creaciones, expresiones y manifestaciones cobran significado en el mundo en el que viven y, por ello la educación ha de centrarse en darles valor. Por todo ello, este estudio pretende ahondar en los beneficios que supone la autoexpresión creativa para dichos objetivos. Específicamente, la adecuada y necesaria consideración de la diversidad de expresiones artísticas se convierte en un camino idóneo para visibilizar, normalizar y apreciar la propia diversidad humana. Por tanto, la autoexpresión creativa se plantea –en este estudio– como parte de ese enfoque que favorece la inclusión del alumnado con bajo desempeño funcional en las aulas.

Así pues, el principal objetivo de esta investigación es revisar a través del análisis de la literatura especializada el valor de la autoexpresión creativa para fomentar la inclusión en el aula. Para ello, en primer lugar, se analizarán las necesidades presentes en el aula producto de la diversidad del alumnado. Asimismo, se identificarán los beneficios de la educación artística entendida desde el enfoque de la autoexpresión creativa. De esta manera, se examinarán las posibles mejoras en la atención a la diversidad derivadas de la aplicación de la autoexpresión creativa en el aula. Finalmente, se estudiará la interacción entre el enfoque de la autoexpresión creativa y la inclusión socioeducativa.

2. Desarrollo teórico

2.1. La diversidad del alumnado en las aulas del siglo XXI: un enfoque legislativo

La diversidad funcional en la educación es una realidad a la que se le ha buscado dar respuesta desde diferentes perspectivas. Tras siglos de prácticas excluyentes y segregadoras en las escuelas, siguiendo los modelos de prescindencia y rehabilitación (Alonso y De Araoz, 2011), la integración escolar consigue la participación, al menos física, del alumnado apartado del sistema educativo ordinario. No obstante, a partir de las décadas 80 y 90, comienza a ganar valor la propuesta de una educación inclusiva. Este movimiento pedagógico, que halla sus orígenes en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990, significa un enfoque más profundo y transformador que la mera integración física del alumnado previamente segregado a las aulas ordinarias. En este sentido, la educación inclusiva supone cambiar la escuela con la pretensión de que se convierta en un espacio físico, social y cultural que dé respuesta a las necesidades de todos los estudiantes (Martínez et al., 2010). En las escuelas inclusivas ya no es el niño el que se ve forzado a adaptarse al sistema, sino que es la propia estructura educativa la que debe mutar y ajustarse a las características individuales del alumnado (Alonso y De Araoz, 2011). Actualmente, de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por España en 1990, la educación se considera un derecho de todos los infantes, que no debe ser vulnerado y debe respetar su dignidad humana.

Esta tendencia hacia la educación inclusiva queda reflejada en la legislación educativa actual en España. En efecto, en el art.º 4 de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) indica – explícitamente– la inclusión educativa como principio fundamental. En su primer artículo, dedicado a los principios de la educación, ya se expone que ningún tipo de característica individual diferencial supondrá en ningún caso una razón de discriminación en términos de calidad educativa. De hecho, como país que ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas en situación de discapacidad (CDPD, 2006) España se comprometió a prestar una educación de calidad a todo el alumnado, considerando con especial atención aquellas diferencias que deriven de un bajo desempeño funcional. Asimismo, haciendo referencia al carácter compensador de la educación, en la legislación se menciona la responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades para lograr el pleno desarrollo de las capacidades y la personalidad del alumnado. Más concretamente, en el art.º 19 donde se especifican los principios pedagógicos de la etapa de primaria, se destaca la relevancia de las actuaciones preventivas y flexibles para dicha atención personalizada.

Para que la transformación educativa hacia la escuela inclusiva sea efectiva, ha de ir acompañada de un cambio en los valores de la sociedad. De esta manera, la pluralidad ha de sustituir a la homogeneidad y la uniformidad (Gallego y Rodríguez, 2014). Asimismo, a la hora de atender a la diversidad, la acción educativa se debe fundamentar en el aprendizaje competencial, puesto que prepara al alumnado para afrontar los retos de un contexto en constante cambio. Según El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, las competencias clave se pueden agrupar en tres amplias categorías, como son: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma. Esta última categoría, comportando unas competencias indispensables para cualquier futuro ciudadano, cobra especial relevancia en la educación del alumnado con bajo desempeño funcional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2003).

Además, es imperativo resaltar que hasta mediados del siglo XX el modelo imperante era el rehabilitador, en el que prima la actitud paternalista centrada en el déficit y la institucionalización. Esta óptica se mantiene presente en algunos contextos educativos en los que la educación especial constituye una sección paralela a la educación ordinaria. De acuerdo con esta perspectiva conceptual, el alumno con bajo desempeño funcional requiere asistencia, ser rehabilitado, para participar plenamente de la vida social (Cuesta y Meléndez-Labrador, 2019; González, 2009). No obstante, la educación competencial acentúa la necesidad de formar a los individuos para que sean responsables de sus vidas, capacitándoles para la toma de decisiones autónoma (OCDE, 2003). De hecho, una de las ocho competencias clave es la de aprender a aprender, en la que se trabajan los procesos metacognitivos de aprendizaje, el autocontrol y las estrategias de aprendizaje (Unión Europea [UE], 2018).

Por otro lado, con respecto a la importancia de la valoración positiva de la diversidad, ya mencionada *ut supra*, resulta imprescindible la educación del alumnado para que posean una imagen positiva de sí mismos. La autoestima actúa como regulador del comportamiento humano, así como la percepción de autoeficacia, siendo ambos ejes vertebradores de la identidad personal (Melcón y Melcón, 1991). De esta manera, educar la autoestima supone no únicamente un elemento clave para una educación integral, sino además una preparación para la incorporación social. Asimismo, esta pedagogía basada en el desarrollo positivo de la autoestima es incluso más significativa para el alumnado que se encuentra discriminado en las aulas por motivo de bajo desempeño funcional. A causa de las consideraciones negativas y discapacitantes que se les atribuye socialmente, la autoestima de este grupo se ve menoscabada (Scherbosky, 2013; Pepe, 2021).

En definitiva, el desarrollo de la autonomía y la autoestima se establece como un claro objetivo de la escuela inclusiva. Para su aplicación existen diferentes propuestas metodológicas. Sin embargo, las que adquieren mayor relevancia en el contexto pedagógico actual son las que se alinean con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), cuyas metas esenciales son el establecimiento de currículos dotados de la flexibilidad necesaria para amparar diversos estilos de aprendizaje y la generación de entornos de aprendizaje accesibles. De este modo, se descartan las adaptaciones específicas para dar respuesta a las necesidades del alumnado, puesto que estas ya han sido consideradas en la planificación original. Por tanto, pese a que los objetivos y los resultados de aprendizaje se mantengan comunes, el resto de aspectos metodológicos y ambientales pueden cambiar en función de las circunstancias de cada discente, con tal de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades (Fernández-Portero, 2020). De esta manera, se planificarán actividades abiertas en las que se permitan diferentes niveles de logro y se consideren los conocimientos previos, para que resulten factibles a la vez que estimulantes (Murillo et al., 2011). Por ende, la educación especial como sistema paralelo al general, con currículos y objetivos pedagógicos diferenciados, resulta incoherente (Álvarez et. al., 2021). De hecho, el diseño universal para el aprendizaje acentúa la necesidad de atender a la diversidad desde dentro del aula, manteniendo la estructura del grupo clase en las actividades planificadas, sin segregar a ningún alumno en base a sus capacidades funcionales (Fernández-Portero, 2020).

En referencia a la labor del docente, es esencial que no sea una labor mecánica, en la que se apliquen indiscriminadamente metodologías preestablecidas por currículos estandarizados. En cambio, el maestro ha de tener la capacidad de controlar su acción y adaptarla para ofrecer experiencias educativas adecuadas para cada educando (Fitzgerald, 1986). Por tanto, el docente se convierte en mediador, siendo encargado de propiciar la construcción de ambientes de aprendizaje que beneficien el desarrollo competencial e integral del alumnado, atendiendo a todas las dimensiones del entorno,

físico, cognitivo, afectivo y social (Rodríguez, 2014). Finalmente, cabe destacar la necesidad de que los docentes, como sujetos activos y creativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajen cuidando especialmente su faceta emocional, para dotar a la enseñanza de naturalidad y sensibilidad (Fitzgerald, 1986).

2.2. Autoexpresión creativa

De acuerdo con el decreto n.º 209/2022 (de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), la educación artística es un área constituida por la educación plástica y visual y de música y danza. De igual forma, la educación plástica y visual se estructura en dos líneas generales: percepción-observación y expresión. En el primer bloque se encuadra el desarrollo de la percepción sensorial, la sensibilidad, la atención, así como la apreciación estética y el pensamiento divergente. Por otro lado, en el segundo bloque se especifica el desarrollo creativo, la conciencia del propio trazo, el conocimiento y uso de técnicas artísticas, la investigación plástica y visual y el autoconocimiento. En cuanto a las competencias clave, pese a ser una herramienta que permite el aprendizaje transversal, la educación artística queda explícitamente reflejada en la competencia cultural y artística. En ella se determina que para el desarrollo de esta competencia es preciso comprender la dinámica identidad de un mundo de diversidad cultural en el que las manifestaciones artísticas y culturales se entienden como instrumentos para contemplar la sociedad y transformarla (UE, 2018). La materia dota al alumnado de herramientas para dialogar con la cultura, entenderla y disfrutarla, desarrollando el pensamiento crítico (D 209/2022).

Evidentemente, la educación artística no solo favorece ese desarrollo cognitivo, la creatividad, la autoconfianza, las distintas habilidades comunicativas y el trabajo en equipo, sino que transforma la visión de los estudiantes permitiéndoles ver el mundo desde distintas perspectivas, cada una más original, transformando sus emociones e ideas, así como también les ayuda a desarrollar una conciencia cultural toda vez que estudian distintas culturas y tradiciones. Además, compartiendo todas esas prácticas culturales se favorece la innovación de corrientes artísticas y se visualizan importantes pensamientos reflexivos y críticos entorno a las diferentes problemáticas sociales. De este modo, el arte permite al alumnado participar activamente en la comunidad por medio de eventos comunitarios que propician la diversidad y el enriquecimiento de toda la sociedad (Acaso, 2014).

El arte, pese a estar presente –de diversas maneras– en la educación desde la Antigüedad, ganó mayor influencia con la creación de las “escuelas de arte” en el siglo XV. Estas instituciones tenían la labor de instruir al alumnado en los conocimientos necesarios para su incorporación a un oficio dentro de los emergentes gremios. En este sentido, el arte se concebía –casi exclusivamente– como la formación técnica, la artesanía y la producción, y se desarrollaba en estas escuelas-taller. Posteriormente, la formación en artes fue paulatinamente integrándose en el currículo escolar hasta quedar completamente contemplada y regulada en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Callealta, 2022). No obstante, pese a este reconocimiento legislativo, en la práctica educativa las artes son infravaloradas. A diferencia de saberes como las matemáticas, el lenguaje o la ciencia, el arte no se considera imprescindible en la educación de la infancia, siendo percibida como una actividad puramente lúdica, sin un evidente carácter educativo. Una de las principales causas de esta degradación en la educación artística es la escasez de formación

especializada del profesorado, generada –precisamente– por la mencionada valoración social negativa (Pinto, 2019). Dado que los maestros carecen de habilidades relacionadas con la sensibilidad artística, su práctica docente se enfoca en adquirir destrezas manuales formales y en la producción objetual. De esta manera, se mantiene el enfoque gremial del arte, con las manualidades como esencia de su educación (Acaso y Megías, 2017).

Por otro lado, atendiendo a las orientaciones metodológicas expuestas en el decreto n.º 209/2022 (de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), el enfoque pedagógico de la autoexpresión creativa, desarrollado por Viktor Lowenfeld y Herbert Read, puede resultar de gran valor para la educación plástica y visual. Este modelo metodológico incide en el desarrollo natural de la creatividad y la imaginación como aspecto clave de la educación, requiriendo del arte como vía de expresión. Sus autores sostienen que el impulso artístico de los estudiantes no puede ser enseñado, al tratarse de una expresión libre, sino que únicamente puede ser estimulado. Por ello, la principal tarea del maestro es transformar el aula en un ambiente óptimo que fomente la libertad creadora del alumnado. En efecto, el docente se convierte en un mediador (Arribas, 2019). En la autoexpresión creativa los estudiantes entienden el arte como vehículo de expresión que permite explorar su necesidad expresiva, dado que posibilita reflexionar y reflejar sus sentimientos, emociones, opiniones y pasiones. Asimismo, destaca la preponderancia que posee el desarrollo de la autonomía en este modelo. En modelos tradicionales en los que se valora la réplica de modelos, los estudiantes, especialmente los que sufren desajustes emocionales, se vuelven dependientes de dichas referencias, medios de expresión ajenos, perdiendo la confianza en los suyos propios (Delgado et al., 2019). En estos casos, el infante aísla sus sentimientos de los estímulos del medio al que no puede responder afectivamente. Por ello, no incorpora elementos que demuestren su relación personal con estos objetos y se apoya en representaciones inflexibles, que Lowenfeld denomina estereotipos. Estas respuestas expresivas, bajo las que incluso se amparan célebres artistas, proporcionan seguridad ante la posibilidad de equivocarse utilizando sus expresiones más personales (Lowenfeld y Brittain, 1970). En cambio, con la autoexpresión creativa el educando participa activa y directamente en su creación, apareciendo en su obra. Así, el discente se desarrolla seguro y emocionalmente libre (Delgado et al., 2019). En este sentido, la autoexpresión creativa atiende de igual manera a la línea pedagógica de la observación. El desarrollo perceptivo en este modelo se manifiesta en la influencia que poseen las propias experiencias sensoriales en la expresión, dotándola de sensibilidad y valor personal.

Cuando se entiende el arte como vehículo de expresión –como un lenguaje–, se refuerza el planteamiento de que aprendiendo a representar artísticamente una idea se está aprendiendo a pensar, no con el lenguaje oral o matemático, sino con el expresivo artístico. Este concepto tiene gran trascendencia en la teoría de Eisner, quien defiende que el sistema sensorial de los seres humanos es su primer medio de desarrollo. Al valorar el arte como lenguaje, se posibilita la exploración perceptiva desde otra perspectiva, enriqueciendo en última instancia a la propia experiencia (Eisner, 2004; Galiana, 2022). Los estudiantes poseen una diversidad de vías de comunicación –cien lenguajes, atendiendo al planteamiento de Loris Malaguzzi–, cada uno con diferentes habilidades, afinidades y predisposiciones. Por este motivo, el maestro ha de observar y potenciar estas diferentes maneras de participar, relacionarse e interpretar el mundo en la formación de sus estudiantes. De esta forma, la escuela no excluye, sino que perfecciona, los procesos a través de los que el alumnado accede y se desenvuelve en su realidad, favoreciendo su autonomía (Martínez y Ramos, 2015).

La base teórica de la autoexpresión creativa sostiene que el arte no se debe concebir como un producto final, sino como un proceso por el que el artista, de manera personal e individual, se expresa. Por tanto, la evaluación del aprendizaje no se concentra en el resultado. De acuerdo con María Acaso y Clara Megías (2017), la esencia de la educación artística no se puede hallar en reproducciones manuales –manualidades– que el maestro expone para que el alumnado imite rigurosamente. Esta actividad se enfoca más bien en el desarrollo psicomotor, más que en el artístico o en el intelectual. De hecho, es una práctica no inclusiva, pues puede resultar inaccesible para alumnado cuyo desempeño funcional no se ajuste al requerido para emular estos productos, generando frustración y sentimiento de fracaso ante actividades específicamente diseñadas para discriminar (Galiana, 2022). La pedagogía de la recepción, el conductismo y la mercantilización del conocimiento, siendo bases de este limitante enfoque de la formación artística, favorecen que la educación resulte una actividad vacía, carente de reflexión. Tanto el profesorado como el alumnado adolecen de capacidad crítica, dado que es la sociedad de consumo la que establece las necesidades, los objetivos y las pautas de actuación de la educación. No obstante, la autoexpresión creativa, como alternativa a esta pedagogía, trasciende las imitaciones de productos estéticos y forma estudiantes que entienden el arte como algo más. La expresión artística se convierte en una actividad intelectual y la educación artística en el medio para desarrollar las herramientas necesarias para su comprensión y manifestación (Acaso, 2014).

3. Conclusiones

En la sociedad actual es imperativo enfocar la educación desde la óptica inclusiva, atendiendo a todas las necesidades que existen en el aula en concreto y en la escuela en general. Para ello, es necesario diseñar una planificación flexible que se adapte a las particularidades de los individuos a los que va dirigida. Para el alumnado con bajo desempeño funcional, al igual que el resto de estudiantes, el desarrollo de la autonomía y la formación de una imagen positiva de sí mismos han de constituir dos de los objetivos principales de su educación.

Ante las necesidades coetáneas que la escuela ha de atender, la educación artística se sostiene como un área imprescindible en el currículum. De acuerdo con las teorías posmodernas y la legislación española, esta asignatura pretende formar estudiantes sensibles y críticos, conscientes del mundo en el que viven, y con las herramientas necesarias para comprender y transformar la sociedad hacia una realidad más inclusiva. Ad hoc, es preciso buscar alternativas a las prácticas educativas presentes en las aulas, basadas en la enseñanza tradicional del arte.

La autoexpresión creativa como enfoque de la educación artística plantea el arte como medio de expresión del alumnado. Conforme a esta metodología, el estudiante es responsable de su obra, pues no ha de ser expuesto a referencias anteriores y no ha de ser coartado por resultados esperados. De esta manera, se desarrolla su autonomía, decidiendo conscientemente la dirección que toma su proceso creativo en todo momento. Asimismo, al tratarse el arte como vehículo de la expresión, se fomenta el autoconocimiento y la educación emocional. Sus expresiones artísticas permiten al niño manifestar sus ideas y sentimientos de manera libre y efectiva, mejorando su autoestima.

Desde este enfoque, el arte es un lenguaje de comunicación del niño con el entorno y consigo mismo. Como consecuencia, el arte le permite expresar lo que es posible que no pueda expresar con los lenguajes más ensalzados por la educación tradicional. De este modo, no se limitan las capacidades comunicativas del alumnado, sino que cada discente

se apropia de sus lenguajes de comunicación y no depende de los ajenos. Subsecuentemente, se favorece que el infante acceda al conocimiento desde el lenguaje que le sea más eficaz, siendo precisamente valioso para aquellos estudiantes que no se amoldan a los lenguajes de comunicación tradicionales.

De esta manera, el profesor se comporta como mediador para la consecución del aprendizaje, dado que es el responsable de cuidar las condiciones necesarias para mantener un ambiente de aprendizaje en el aula. El alumno es un sujeto activo en su educación, no receptor de contenidos expuestos por el docente ni imitador de obras estéticas prefijadas. También es revelador el hecho de que enfocar la educación artística de forma holística en la escuela supondría una transformación de las aulas, de los modelos educativos existentes y, por supuesto, se tendría que tomar distinta de la educación tradicionalista, ya que el planteamiento que se da desde la propia legislación sería del todo liberador si dicho planteamiento no fuese excluyente para la promoción de los niños en ese activismo social y el desarrollo de un verdadero pensamiento crítico y reflexivo.

La diversidad es un elemento que se valora desde la autoexpresión creativa. No existen resultados a los que los estudiantes se han de ajustar, sino que se evalúan los diferentes procesos creativos que han desarrollado. No se valora el objeto estético material que producen, sino que la valía se encuentra en el significado que expresa, el camino que se ha recorrido hasta llegar a ese punto, el fragmento de sí mismo que cristaliza en esa obra. Todos los estudiantes, con desempeños funcionales diversos, pueden encontrar su lugar en la educación artística entendida desde la teoría de Lowenfeld y Read.

Finalmente, a partir de la elaboración de este estudio, se recomiendan nuevas líneas de investigación con las que poder favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, permitiendo que tanto el profesorado como el alumnado encontraran en la educación artística nuevos enfoques con los que poder alcanzar el conocimiento sin entender que esta debe ser exclusivamente una materia aislada. De modo que podría analizarse cómo el arte favorece los procesos de inclusión a través del reconocimiento de distintas culturas, sexos o capacidades, así como también el impacto que genera la educación artística en el activismo social o, por ejemplo, en el desarrollo socioemocional.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación ha sido financiada por la Unión Europea al abrigo del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia –NextGenerationEU– y en virtud de la resolución del rector de la Universidad de Murcia (R- 1539/2022) por la que se resuelve la "convocatoria complementaria de ayudas en el marco del programa de recualificación del sistema universitario español durante el trienio 2021/2023".

Referencias

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.

- Alonso, M. J. y De Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Ediciones Cinca.
- Álvarez, J. M., Díaz, Y. y Molina, J. (2021). *El Código Cuomo: Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela*. Dykinson, S. L.
- Arribas, C. (2019). *Modelos metodológicos en la expresión artística: ¿Qué ocurre con la Plástica en el trabajo por proyectos?* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid.
- Ávalos, C., Redondo, V. Rojas, D. y Salazar, J. (2018). Metodologías inclusivas de aprendizaje mediante el uso de TIC: opiniones de estudiantes y docentes costarricenses. *Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado Universidad Estatal a Distancia*, 16(1), 53-69.
- Barragán, J. M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el curriculum. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (24), 39-63.
- Callealta, L. (2022). Aproximación histórica de las enseñanzas artísticas en España, desde 1857 hasta 2006. Un periodo de cambio social, educativo y político. *Historia De La Educación*, 41(1), 177-193. <https://doi.org/10.14201/hedu2022177193>
- Cuesta, O. y Meléndez-Labrador, S. (2019). Discapacidad, ciudad e inclusión cultural: consideraciones desde la comunicación urbana. *EURE (Santiago)*, 45(135). <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612019000200273>
- Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 267, de 18 de noviembre de 2022, 39896-40128.
- Delgado, J. L., González, M. B., Rodríguez, A. y Román, N. (2019). *El desarrollo de la capacidad creadora* [Trabajo académico]. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Editorial Planeta.
- Fernández-Portero, I. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje: un paradigma para el desarrollo de las habilidades lectoras en lenguas extranjeras a través de las redes afectiva. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 32, 7-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.7>
- Fitzgerald, S. (1986). Artistry in Teaching. *Language Arts Journal of Michigan*, 2(2), 1-6. <https://doi.org/10.9707/2168-149X.1745>
- Galiana, V. (2022). Arte en educación especial. Calidad educativa, cambio social e inclusión. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 17, 165-174.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2014). El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista portuguesa de pedagogía*, 48(1), 39-54. http://dx.doi.org/10.14195/1647_8614_48_1_3
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En Berruezo, M. R. y Conejero, S. (coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del*

siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, 1, 429-440.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 340, de 30 de diciembre, 122868-122953.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Martínez, M. P. y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación, 2*, 139-151.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación inclusiva, 3(1)*, 149-164.
- Melcón, A. y Melcón, A. (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complutense de Educación, 2(3)*, 491-500.
- Murillo, F. J., Martínez, C. A. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 9(1)*, 6-27.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2003). *La definición y selección de competencias clave* [Resumen ejecutivo].
- Pepe, C., Moreno, M. del P. y Martineli, G. (2021). Bienestar Social, Autoestima y Reconocimiento: Estudio Empírico sobre Crimen y Exclusión Basado en la Categoría de Menosprecio de Axel Honneth. *Revista Colombiana de Psicología, 30(1)*. <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>
- Pinto, B. (2019). *Revisión teórica sobre la relevancia de la Educación Artística en las escuelas* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de la Laguna.
- Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla, 2(4)*. <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>
- Ruiz, C-E. (2000). *Educación por el arte, de H. Read* [Conferencia]. Cátedra UNESCO, versión Manizales, Parque del pensamiento, Manizales, Colombia.
- Scherbosky, M. F. (2013). Axel Honneth. Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas, 15(1)*, 105-109.
- Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01). *Diario Oficial de la Unión Europea, 4-6-2018, C 189, 1-13*.