

EXPLORANDO NUESTRAS IDEAS: EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL CON NIÑAS Y NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES


Exploring our ideas: arts education for human and social development with children with high abilities

Stella Maldonado Esteras

Universidad Isabel I. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. C/ de Fernán González

Burgos

stella.maldonado@ui1.es

 <https://orcid.org/0000-0002-4984-9625>

pp:179-193

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5980037>

RESUMEN

La diversidad de las personas en los procesos educativos es una realidad de necesaria atención ¿Qué atendemos dentro de ella? Al visibilizar una campana donde el pico es la “normalidad”, la atención a la diversidad se viene haciendo a lo que está por debajo. Pero ¿qué ocurre con aquellas personas que se encuentran por encima? Es una realidad que viene, lentamente, teniéndose en cuenta: los niños y niñas con altas capacidades existen dentro de nuestras sociedades diversas, y hay que brindarles un mundo de posibilidades para que su talento, interés y motivación no caiga en saco vacío. Una de las formas de mantener viva su llama es a través de la interacción con las artes y en procesos educativos creativos que sirvan para su desarrollo humano. En este artículo se muestra el trabajo realizado con un grupo de entusiastas y curiosos que están aprendiendo a pensarse a través del arte.

Palabras claves: altas capacidades; educación artística; creatividad; desarrollo humano

ABSTRACT

The diversity of people in educational processes is a reality that needs to be taken into account. By making visible a bell where the peak is “normality”, attention to diversity is given to what is below. But what happens to those people who are above? It is a reality that is slowly being taken into account: children with high abilities exist within our diverse societies, and we must offer them a world of possibilities so that their talent, interest and motivation do not fall on deaf ears. One of the ways to keep their flame alive is through interaction with the arts and creative educational processes that serve their human development. This article shows the work done with a group of enthusiastic and curious people who are learning to think about themselves through art.

Keywords: high abilities; artistic education; creativity; human development



1. INTRODUCCIÓN

«Las personas son como las aves, diferentes en su vuelo, pero iguales en su derecho a volar» (Tovar y Fernández Castillo, 2005:5).

Desde el año 2016 se vienen desarrollando una serie de programas educativos dirigidos a niñas y niños identificados “con altas capacidades” que utilizan las artes como recurso. No se trata solo y exclusivamente de hablar de arte, sino que este sirva de medio o herramienta para la expresión. Una forma de ampliar el conocimiento histórico, social y cultural y, a la par, utilizar otros lenguajes para el desarrollo personal.

Por lo general, las artes están insuficientemente presentes en la vida escolar de los niños y niñas. Los currículos las contemplan poco y, en muchas ocasiones, de manera muy puntual, para trabajar un día o una fecha en el calendario. Por lo que se presentan algo vacías de contenido y de justificación. Se utilizan las artes para resolver conmemoraciones porque queda curioso, bonito y “está de moda”. Como indicaba Elliot Eisner (2004), si el único objetivo que tienen las artes [plásticas] es que el alumnado haga cosas para colgar en la puerta de la nevera, estas ocuparán un lugar marginal en las escuelas. Y esto, siendo pesimista, es lo que se viene produciendo a lo largo de demasiado tiempo en los contextos educativos. Se utilizan, sin ánimo de generalizar, como adorno.

Las diferentes planificaciones realizadas a lo largo del tiempo recalcan la consideración del arte como un medio de expresión y así es como, fundamentalmente, se han utilizado en los

programas. Y al hablar de expresión se atiende a muchos tipos y formas: plástica, verbal, no verbal, escrita... Ya que las representaciones gráficas que realizan los niños y niñas no son más que el resultado de un lenguaje, el de su pensamiento, el de la realidad que viven, sus preocupaciones e intereses, el de sus manos y su cuerpo, el de su imaginación. Mediante actividades, predominantemente, creativas trabajan tanto lo subjetivo como lo objetivo, desarrollando no solo sus capacidades, habilidades y destrezas, sino también su intelecto y su emotividad, siendo conscientes de sus propias necesidades e intereses.



Imagen 1. Cuadros por teléfono. Inspirándonos en el maestro Rodari. Fotografía de elaboración propia.

Habitualmente se ha venido caracterizando con el término “necesidades educativas especiales y/o específicas” (NEE) y concretando en los currículos educativos bajo los epígrafes de atención a la diversidad.



Esta atención ha hecho hincapié, por lo general, en el déficit, el trastorno o el problema que presentaban las personas. Pero la diversidad va más allá. Y como indica Alegre de la Rosa (2000:17) hay que:

Asumir la diversidad para desarrollar las capacidades y habilidades básicas de todos los alumnos, respetando sus características personales y referencias socioculturales.

Admitir la variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, así como la diversidad de resultados, para compen-sar donde sea preciso.

Aceptar la diversidad para favorecerla en lo que suponga de riqueza colectiva.

A este respecto, bastaría con incidir que hace falta atender las capacidades y habilidades de forma positiva y, claro está, también aquellas que están por encima de la media, así como aquellas necesidades que vienen por las características económicas y culturales. Es decir, es fundamental facilitar y apoyar el derecho a la diversidad (Alegre de la Rosa, 2000). Por tanto, se deben tener en cuenta, dentro del marco de las NEE, las necesidades del alumnado con capacidades excepcionalmente superiores (Rodríguez, 2001) y, además, procurar una atención educativa individualizada y/o personalizada. Abrir los ojos a otras realidades y a una nueva “ecología del aprendizaje” donde el aprendiz dé un sentido personal a lo aprendido (Coll, 2018).

En ese sentido de individualidad, el trabajo realizado se ha caracteriza-

do por la inmensa suerte de trabajar con grupos reducidos (nunca ha habido más de 8 menores), facilitando la acción educativa personalizada, brindando tiempos de atención no solo en cuanto a tarea artístico-creativa, sino también de apoyo y escucha personal.

Los diferentes y sucesivos proyectos educativos desarrollados en el periodo que va desde 2016 hasta el segundo trimestre de 2020 fueron auspiciados por ARCA Asociación para la Reflexión y el Desarrollo de la Creatividad y de las Altas Capacidades. Debido a la crisis sanitaria provocada por la Covid-19, las sesiones a partir de marzo de 2020 fueron interrumpidas y retomadas, poco después, en formato online, hasta la actualidad y de manera independiente con respecto a la citada entidad. Agradecer, desde estas líneas, la confianza depositada por la dirección a lo largo de estos años, así como también por las madres y padres de los niños y niñas que, de una u otra forma, han estado vinculados a los talleres en sus diferentes fórmulas, formatos y contextos.

A través de las dinámicas generadas se ha tratado de fomentar, preferentemente, las experiencias y habilidades creativas, en conjunción con una educación de la percepción, del juicio, del razonamiento crítico, la opinión y la comunicación. Los niños y niñas lo han conseguido con creces, siendo testigos de su evolución y crecimiento, por lo que se puede afirmar que los procesos educativos en los que median las artes son apropiados y significativos para un desarrollo integral de las personas.



Pero a esta conclusión no se puede llegar única y exclusivamente por afirmación y convicción personal. Es fundamental una evaluación, sino sistemática, al menos que deje constancia de los logros conseguidos. No existen datos cuantitativos porque la metodología de investigación/evaluación ha sido cualitativa, empleando como instrumentos el diario de campo, las fotografías y videos, y reflexiones de los participantes. El programa, en sus diferentes años, ha contado con un registro de campo, a través de la anotación posterior a cada taller, así como con la interrogación valorativa a los propios involucrados, buscando los puntos positivos y los negativos, en beneficio de un análisis y evaluación más cualitativo que cuantitativo. Porque, al fin y al cabo, el trabajo con personas, expresiones y momentos reporta más significatividad si se va más allá del dato numérico.

2. DESARROLLO

2.1. La educación artística como medio de conversación

*«La educación debería organizarse a partir de conversaciones: con uno mismo, con los demás, con la naturaleza»
Jorge Wagensberg (2002; citado en López, 2013:7)*

La acción educativa está, o debería estar, en continuo debate, conversación, problematización, en búsqueda activa de las mejores fórmulas tanto de enseñanza como de aprendizaje, de cara a favorecer procesos de desarrollo más significativos en las personas. Es necesario transformarla y/o resituirla en busca de la construcción del conocimiento y autoconocimiento de manera más efectiva y afectiva. Y

esta tarea incumbe tanto al docente como al discente en un proceso de co-aprendizaje conectado.

Nuevos procesos, nuevas herramientas, nuevas fórmulas, pueden ayudar a generar motivación hacia la educación y formación. La búsqueda y el fomento de la motivación intrínseca y extrínseca es fundamental, así como dejar de lado una enseñanza bancaria que no ayuda a la conformación de aprendizajes realmente valiosos. Una de esas fórmulas son las artes, consideradas ya no solo como disciplina de conocimiento, sino también como un recurso transversal que atraviese el resto de elementos constituyentes del ser (López Fernández Cao, 2013). Una educación a través de las artes que incentive la transferencia positiva entre unas áreas y otras.



Imagen 2. Taller sobre sombras. Fotografía de elaboración propia.



La educación artística va más allá de la enseñanza de la historia del arte y la práctica de las bellas artes; se podría afirmar que es la coalición de ambas disciplinas, que necesita de ambas para florecer, en busca de una educación del sentimiento como afirmaría Suzanne Langer (1966; citado en Sánchez, 2010), germen de la parte más humana. Una educación artística sensible (Mesías-Lema, 2019a) que atiende a lo que afecta a la persona, persiguiendo lo subjetivo a través de las manifestaciones artísticas.

La educación artística se construye, así, como una conversación, primeramente, con uno mismo y, a posteriori, con las piezas o creaciones, con el otro y el medio o entorno que se habita. Y a raíz de toda conversación, de todo diálogo y acción, se genera y crea algo, algún elemento, ya sea material o intangible, ya sea objetivo o de pensamiento.

«Uno de los objetivos de la educación artística es generar pensamiento crítico y reflexión a través del conocimiento de la cultura visual y desde los medios creativos que ofrece la propia cultura y el arte. Lejos de dar respuestas objetivas y claras, se trata de auto-cuestionarse a sí mismo, reelaborando las estructuras del pensamiento propio» (Ramón, 2013:13).

Porque, más allá de buscar respuestas, la educación a través de las artes, facilita procesos de pensar y pensarse; observar, descubrir, reflexionar, preguntarse y, a partir de esto, generar respuestas que, posiblemente, con otras fórmulas más rígidas, más encorsetadas, no se encontrarían.

2.2. Atender las altas capacidades

intelectuales: para una educadora, un reto; para una niña o un niño, una necesidad

Todos estos procesos son esenciales para trabajar con unos protagonistas que están presentes en el día a día de las aulas, de la sociedad: las niñas y niños con altas capacidades. Su existencia es real y, en demasiadas ocasiones, se invisibiliza, incluso, por ellos mismos, “etiquetados” bajo esta denominación o tipología de diversidad, conscientes de que puede resultar una desventaja a nivel social destacar, no solo por su inteligencia, sino por su motivación, curiosidad e interés por las cosas.

Afortunadamente, el estudio de la inteligencia humana ha ido evolucionando y esta no se ha quedado anclada en el cociente intelectual y en su consideración como un constructo cerrado y limitado a un número y una media. La investigación en torno a la mente humana, sus características y su comportamiento es continua y mucho de ello se debe a la teoría de las inteligencias múltiples enunciada por Howard Gardner en 1983. Otras personas, antes que él, ya habían procurado un viraje en la conceptualización de la inteligencia para sacarla de su estancamiento y valorar como necesarios otros factores influyentes como el entorno.

Gardner concebía la inteligencia como algo que cambia y se desarrolla en función de las experiencias que el individuo pueda tener a lo largo de su vida, siendo resultado de la interacción entre los factores biológicos y ambientales y, por ello, educable (Pé-



rez Sánchez, 2014). Originariamente, Gardner hablaba de ocho inteligencias que todo individuo puede tener, que son independientes pero actúan conjuntamente. A las ocho, el sociólogo y psicólogo estadounidense ha ido, con el tiempo, sumando nuevas posibilidades, lo que hace ver que “la ciencia de la inteligencia” está en constante estudio y cambio.

La costumbre ha querido relacionar la inteligencia con los test de medición pero este tipo de pruebas no muestran todas las formas de inteligencia posibles. Con el modelo propuesto por Gardner se atiende a la multidimensionalidad de la inteligencia, haciendo hincapié, no solo en los aspectos lingüísticos y lógico-matemáticos, sino también en lo espacial, corporal, musical, natural, intrapersonal e interpersonal, elementos todos ellos que conforman y están presentes, de una u otra forma, en la personalidad humana.

Uno de los puntos fuertes del modelo de inteligencias múltiples y su aplicación curricular es que va más allá de ella y permite al docente ampliar las formas de aprendizaje y adquisición de conocimientos hacia nuevos estilos no considerados (Carrero, Cabezas y Pérez, 2009: 9).

La teoría formulada por Gardner ve la inteligencia como algo no unitario, sino que se describe mejor como un conjunto de capacidades o talentos a los que se denominan inteligencias. Por tanto, este modelo tiene mucha influencia en la atención a las altas capacidades. Otros modelos fundamentales para el estudio

del comportamiento y características de los individuos son los formulados por Joseph Renzulli (Modelo de los Tres Anillos) y el de Robert Sternberg (Teoría Triárquica de la Inteligencia). Todos ellos hablan de la pluralidad de la inteligencia, de su medición y atención. Por tanto, se podría aplicar, igualmente, al resto de estudios sobre las capacidades diversas.

Por lo general, la atención de las altas capacidades se suele realizar de tres formas diferentes: aceleración (de curso, habitualmente, avanzando en el nivel y contenidos educativos), agrupamientos y enriquecimiento. Con el estudio de cada caso en la mano, la adaptación se debe procurar favoreciendo siempre el desarrollo de la persona, teniendo en cuenta factores y variables que no atiendan solo a lo cognitivo, sino también a lo socioemocional. Siguiendo a Carpintero, Cabezas y Pérez (2009: 6), una de las alternativas más propicias es el enriquecimiento ya que no solo atiende a lo curricular, sino también a lo afectivo, social y emocional, puesto que,

«Las experiencias de enriquecimiento permiten al estudiante profundizar sobre un tópico o un área determinada en mayor medida de lo que el currículo ordinario y, cómo no, el día a día en el aula, permite. Esta estrategia puede desarrollarse de forma cotidiana en el aula, o bien a través de programas extraescolares que ofrecen el desarrollo de aprendizajes que la dinámica diaria no siempre favorece».

La intervención desarrollada con el grupo de niñas y niños con altas capacidades tomando las artes como recursos relacionales dentro del marco de la educación artística, y presentada a continuación, se enmarca dentro de



la vía de enriquecimiento, una opción que intenta proporcionar experiencias de aprendizaje ricas y variadas y que como indican Southern, Jones y Stanley (1993; citado en Tourón, 2020) se erige como «proceso que les alivia de la monotonía permitiendo un aprendizaje activo o proceso que extiende la instrucción más allá de los límites del currículo». Como la educación a través de las artes que, en su esencia, se mueve en las fronteras de lo escolar.

2.3. Laboratorios de artes: explorando ideas, ampliando horizontes

Todo proceso educativo, en el cual la investigación personal y compartida forma parte de su núcleo, debe comenzar con una reflexión, con la interrogación: ¿Para qué las artes dentro de la educación? (López Fernández Cao, 2013) ¿Cómo pueden servir para que las personas crezcan y se desarrollen integralmente? ¿Somos capaces de hablar de nosotros mismos, de lo que nos preocupa, a través de las artes? Preguntas y más preguntas ante el reto de mostrar lo que las personas son capaces de hacer a través de las artes, intentando huir de lo certero y cerrado porque como afirma el artista plástico Bernardí Roig «el arte no da respuestas, pero puede mejorar la calidad de las preguntas» (Díaz, 2013).



Imagen 3. Se hace camino al andar. Taller-performance partiendo de Esther Ferrer. Fotografía de elaboración propia.



Imagen 4. Habitando el espacio. Fotografía de elaboración propia.



Imagen 5. Caminos personales a través del arte. Fotografía de elaboración propia.

La relación de artes y vida favorece acciones experienciales y transformativas; este juego a dos ayuda a comprender la realidad de la que se forma parte (Mesías Lema, 2019b), imbuyéndola de un espíritu divergente a lo acostumbrado.

Los laboratorios desarrollados a lo largo del tiempo (cinco años), fuera de lo reglado, de lo oficial, de lo convergente y normativo, han procurado **trabajar** sobre estas bases, **sobre los modos de hacer, de expresar y de comunicar**, de forma diferente a como se hace dentro de lo ordinario.

Y de pensar, elemento fundamental de la acción que se pretende. No desde la perspectiva de qué es lo que tienen que pensar los niños y niñas, sino que estos tienen derecho y capacidad para hacerlo y que existen diferentes formas válidas de hacerlo. Con esto, se quiere afirmar que uno de los propósitos de la intervención ha sido generar pensamiento artístico, con y a través de las artes.

En los diferentes proyectos implantados se ha trabajado con diversas herramientas creativas y artísticas para ahondar en temas complejos como la identidad, el autoconcepto y la autonomía; la improvisación, la resolución de situaciones, el conocimiento del espacio, el abordaje de temas socialmente relevantes, los vínculos con las personas, los contextos y con nosotros mismos... Todo ello dentro de una planificación de sesiones que, desde el inicio, buscaban un nexo o hilo conductor, no eran un mero pretexto para trabajar las artes.

El hecho de denominar el proyecto, con sus distintas intervenciones dependiendo del grupo y del espacio de acción, como “laboratorio” imprimía, ya de por sí, una declaración de intenciones: la segunda acepción del concepto recogido por la Real Academia Española de la Lengua habla de «realidad en la cual se experimenta o se elabora algo» (2020), coincidiendo con la motivación de **crear un espacio amable, de experimentación, de valor de la espontaneidad, de aprendizajes, de compartición** de tiempo, ideas y experiencias, libre de prejuicios, abierto a la sorpresa (Bosch, 2003)...

Los laboratorios de creatividad y artes se han erigido en base a tres aspectos fundamentales dentro de la construcción de la persona:

- la **identidad**: ahondando en las diferentes formas que componen el ser, el individuo.
- la **creación**: con la construcción de experiencias indivi-

duales y colectivas, invстиgando y comunicando.

- y, finalmente, la **reflexión** en torno a las mismas: evaluándonos y aprendiendo desde la acción y el pensamiento.

Estas tres líneas han convergido en un elemento fundamental en la educación: el juego. Plantear nuestro aprendizaje como un juego es, como se dice que afirmaba Albert Einstein, la forma más elevada de investigación. Al aprendizaje se llega investigando ¿cómo?

- **Experimentando** con técnicas creativas como Design thinking, Los seis sombreros para pensar de Edward de Bono o el pensamiento visual, en base a teóricos como Rudolph Arnheim y Abigail Hounsen.
- Como afirma Bosch (2003:74) «la experimentación tiene la fórmula básica de un juego, ¿y sí?, que es al mismo tiempo la formulación básica de casi todas las formas de aprendizaje». Por tanto, todo enlazado.
- **Filosofando** a través de disparadores expresivos de personalidades de la filosofía y relacionándolos con ejemplos artísticos. Haciéndonos preguntas y formulándonoslas al resto. En el curso 2019-2020 se trabajó, específicamente, con la filosofía como marco iniciador de cada sesión, y la creación de un portafolio ar-

tístico-creativo que reuniera las reflexiones y creaciones de las niñas y niños.

- **Construyendo** espacios de confort, de seguridad y de confianza en los que se socialice. A lo largo de los diferentes cursos, los miembros de los grupos con los que se ha trabajado han ido repitiendo, habiendo nuevas incorporaciones cada año. Estas nuevas bienvenidas no han supuesto una disrupción en la marcha de los equipos, todo lo contrario, se han creado climas de complicidad que, a día de hoy, se mantienen.
- **Imaginando** que otros mundos son posibles y que las ideas y pensamientos que se tienen pueden ayudar a crecer. Se les ha dado la oportunidad de crear sin miedo y sin límites, respondiendo a “¿y qué hago?” “¿Cómo lo hago?” Con “lo que tú quieras”, “como tú quieras”, “prueba y ve cómo funciona”, con libertad y valorando cada paso y, aunque algunos de estos fueran erróneos, aprender de ellos; promoviendo el pensamiento y reflexión para actuar.
- Como afirma, Garcés (2020:164), la imaginación es una actividad inquietante desarrolla entre mundos, aparentemente, incompatibles: «la sensibilidad y el entendimiento, el cuerpo y la mente, la imagen y el concepto, la



sensación y la razón, sí como los tiempos diversos de la experiencia». En estas fronteras tan ilusionantes se han movido los participantes de los talleres realizados.

- **Creando** a partir de una o varias obras artísticas, poniéndonos, desde nuestra individualidad y nuestras circunstancias, en la piel del artista. Se ha trabajado con muchos artistas, incluso con una sola obra por sesión. Y uno de los elementos más importantes llevados a cabo es la introducción de la figura femenina en la historia del arte, escapando de clichés, abriendo el abanico de posibilidades, mostrando que la creación no ha tenido género, ni raza, ni incapacidad, pero sí se ha velado en muchas situaciones.

Se quiere destacar aquí el hecho de haber trabajado, ampliamente, con ejemplos artísticos y filosóficos femeninos por varios motivos: en general, todos los niños y niñas están faltos de referentes diversos y, sobre todo, se les ha privado del conocimiento del papel de la mujer a lo largo de la historia, por lo que es fundamental mostrarles que el mundo de la creación y del pensamiento también es suyo. Por otro, la mayor parte de las integrantes de los grupos de trabajo son niñas, a lo que se suma, que sean niñas con altas capacidades, con lo que ha tenido de “cierto estigma” e invisibilización para ellas en el mundo socioeducativo. Y, finalmente, por convicción feminista de la educadora.

La artista Esther Ferrer afirmaba en una entrevista que es fundamental «desarrollar la capacidad del niño para crear y sobre todo para pensar lo que hace y ser consciente de lo que hace» (citado en Castro, 2017). En el caso de las niñas y niños con altas capacidades este hecho es esencial porque están hambrientos de conocer, explorar, verbalizar y expresar todo lo que llevan dentro y generar procesos de educación artística que les ayuden a canalizar todo su potencial, de diferentes formas y modos, es una tarea obligatoria que tiene mucho de reto, tanto para ellos como para la educadora, como de satisfacción al ver y asumir la evolución desarrollada. Por tanto, ¿quién ha educado a quién? (Bosch, 2003).

La evolución de los participantes, así como de los engranajes de cada acción, de cada sesión, se han ido considerando y analizando, a modo de reflexión evaluativa, tal vez poco sistemática, pero que ha influido en la programación de dinámicas, en la incidencia en posibles problemáticas surgidas, bien de manera individual, bien de manera colectiva. Porque, sin evaluación no hay educación y viceversa, no se puede pasar por alto este punto esencial de los procesos formativos.

La evaluación es un constructo



esencial pero, demasiadas veces, confuso porque se enmaraña con calificación. Pero aquí no cabe asignar número. Se está trabajando fuera de los procesos educativos formales, promoviendo una co-construcción de los espacios y acciones, involucrando a las personas que participan, valorándolas en toda su extensión; todo ello hace imposible asignar un dato, así como evaluar cuantitativamente. Y como se les repite, de manera reiterada, a los miembros del grupo: “sois más que un número”.

Por este y otros motivos, la evaluación que se ha llevado a cabo en relación con los programas realizados, sin ser dirigida y sistemática, ha atendido más a exponer impresiones, situaciones y progresos a lo largo de los diferentes talleres. Si a esto se suma que se está trabajando con personas (menores en el caso que ocupa estas líneas) y con recursos artísticos y creativos, se antoja una evaluación de los aprendizajes con matices más subjetivos y personales.

La evaluación realizada, por tanto, ha sido formativa, teniendo lugar a lo largo de todo el curso, y permitiendo ir modificando acciones en función de problemáticas surgidas (entre personas, espacios, materiales...) (Alvira Martín, 2002). Y, eminentemente cualitativa ya que las acciones se desarrollan en entornos vivos, como afirma Chavarría (2009; citado en

Ugalde y Balbastre, 2013), en los que las personas tienen mayor involucración; para ello se ha hecho uso de:

- Un **diario de anotaciones**, sesión por sesión, atendiendo a cada uno de los participantes, así como al funcionamiento de la actividad diaria; también se ha valorado lo que ha funcionado y lo que no, así cómo se ha sentido la educadora, incidiendo, sobre todo, en aspectos a mejorar.
- La **observación y valoración participante**, preguntando a cada miembro del grupo, al final de cada sesión, lo bueno y lo malo, lo que cambiaría, de cómo se ha sentido, y qué haría para mejorarlo.
- Una **evaluación “por cajones”**, destacando lo positivo y lo negativo, tanto de uno mismo, como del curso. Como en cada sesión, se ha trabajado con una obra u obras, o artista/s, también la evaluación podía y debía ser artística. Así que, partiendo de la obra de Susana Solano Mueble de múltiples usos (1997-1998), y una sencilla plantilla de un mueble, debían depositar en ella lo bueno y lo malo.

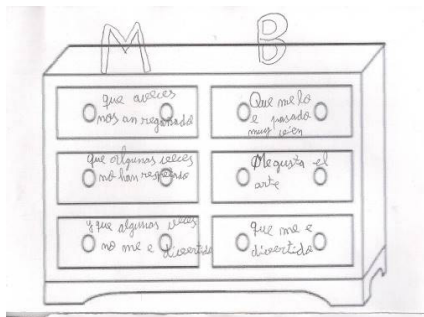


Imagen 6. Evaluación del curso de arte. Imagen de elaboración propia.



Imagen 7. Evaluación de curso de arte. Imagen de elaboración propia.

Uno de los recursos que también se han utilizado y que podría servir o conceptualizarse como evaluación, ha sido la **asamblea pre y post taller**: al principio y al final de cada sesión se ha dedicado un tiempo para que cada participante hablara, bien de su semana, bien de cómo ha ido la actividad. Destinar un tiempo para el diálogo y la compartición de sentimientos, libres de ataduras, es una necesidad educativa para todos.

En cada una de las sesiones finales, con uno de los grupos más estable, se ha utilizado la

performance como canal de auto-reflexión: Se hace camino al andar de Esther Ferrer y Roadworks de Mona Hauton han sido mecanismos evaluativos para trabajar sobre nosotras y las artes. Partiendo de Ferrer debían trazar primero el camino y luego ir apuntando en él sus impresiones y pensamientos; en cuanto a Hauton, tras llenar cada una de sus zapatillas con lo bueno y lo malo, debían andar su camino. Estas intervenciones ahondan en lo importante que es construir nuestra identidad, tanto con lo positivo como con lo negativo, y reflexionar sobre ello. Se piensa y se crea arte y desde él. La mejor forma de darle valor.



Imagen 8. Performance "Seguimos caminando" reinterpretando la pieza Roadworks de Mona Hauton. Fotografía de elaboración propia.

3. CONCLUSIÓN

«... Y es verdad, parecía que no lo pudiesen tocar. Lo mejor de todo fue que descubrieron que ¡nunca habían dejado de ser ligeras como plumas! ¡Nunca!. De hecho, para subir a lo alto de la montaña de piedras, solo habían tenido que hacer una cosa: desplegar sus alas, esas alas tejidas cuidadosamente por el señor SIQUIERESPUEDES, con las que todo el mundo puede llegar



tan alto como quiera» (Díaz Reguera, 2017:43).

Raquel Díaz Reguera, en su cuento Cuando las niñas vuelan alto, traza estas líneas tan esclarecedoras que ayudan a concluir la exposición del proyecto de educación artística dirigido a niñas y niños con altas capacidades.

La educación y, más concretamente, la educación artística ayuda a tejer esas alas de libertad, a desplegarlas, a enseñar a los más pequeños y pequeñas que pueden ser y pensar como quieran, que pueden tener miedo a equivocarse porque de ello aprenderán, que aprender haciendo es tan importante como reflexionar sobre lo que hacen.

La educación artística tiende los puentes necesarios para que todas las personas, sean cuales sean sus capacidades, descubran caminos llenos de posibilidades que transitar, acciones por crear. Y confianza, mucha confianza, en sus talentos y capacidades, y en que encontrarán a personas que les retaran y a las que ayudaran en su exploración y desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRE DE LA ROSA, Olga M^a. (2000). Diversidad humana y educación. Málaga: Aljibe.

ALVIRA MARTÍN, Francisco. (2002). Metodología de la evaluación de programas. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

BOSCH, Eulàlia. (2003) ¿Quién educa a quién? Educación y vida cotidiana. Barcelona: Laertes.

CALLAHAN, Carolyn M. (2011). The “multiples” of Howard Gard-

ner, Joseph Renzulli, and Robert Sternberg. **Gifted child quarterly**, Vol. 55 N° 44, pp. 300-301.

CARPINTERO, Elvira, CABEZAS, Diana y PÉREZ, Luz. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. **Fáisca**, Vol. 14 N° 16, pp. 4-13.

COLL, César. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. **Dossier Graó**, 3, pp. 5-11.

DÍAZ REGUERA, Raquel. (2017). Cuando las niñas vuelan alto. Barcelona: Lumen.

EISNER, Elliot. (2004). El arte y la creación de la mente. Barcelona: Paidós Arte y Educación.

GARCÉS, Marina. (2020). Escuela de aprendices. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

GARDNER, Howard. (2016). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Europea.

LÓPEZ, José Manuel. (2013). Atención a la diversidad y práctica educativa en Educación Secundaria Obligatoria: una contribución a la identificación de los estilos de aprendizaje en función de las capacidades y aptitudes cognitivas, motivación, destrezas de aprendizaje y técnicas y hábitos de estudio. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/119648#page=1>.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, Ma-



rián. (2013). Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis. Madrid: Caracas.

MESÍAS LEMA, José M^a. (2019a). Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores. Barcelona: Graó.

MESÍAS LEMA, José M^a. (2019b). Artivismo y educación: cooperar, expandir y transformar la vida a través de las artes; en ESCAÑO, Carlos (coord.), **Lo que no se ve no existe: artes, imagen y educación para el desarrollo**. (pp. 59-78). Madrid: UNED.

PÉREZ SÁNCHEZ, Luz. (2014). Inteligencia humana ¿evolución o revolución? **Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas**, Vol. 16 N° 2, pp. 184-213.

RAMÓN, Ricard. (2013). Entorno multidimensional y construcción identitaria en las prácticas de educación artística. **Arte y movimiento**, N° 8, pp. 9-20.

RODRÍGUEZ, Rosa Isabel. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. **Enginy. Revista del Col.legi Oficial de Psicòlegs a Balears**, N° 11, pp. 95-109.

SÁNCHEZ, Galo. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. **Aula**, N° 16, pp. 21-32.

UGALDE, Nadia y BALBASTRE, Francisco (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investi-

gación. **Ciencias Económicas**, Vol. 31, N° 2, pp. 179-187.

Hemerográficas

DÍAZ, H. (30 de diciembre de 2013). «El arte no da respuestas, pero puede mejorar la calidad de las preguntas». [Entrevista a Bernardí Roig]. ABC Castilla y León. <https://www.abc.es/local-castilla-leon/20131230/abci-arte-respuestas-pero-puede-201312300905.html>

Esther Ferrer, realizada el 1 de agosto de 2017, en Revista Artishock. Recuperado de <https://artishockrevista.com/2017/08/01/esther-ferrer-entrevista-ernes-to-castro/>

TOURÓN, Javier. (8 de octubre, 2020). ¿Qué es el enriquecimiento? <https://www.javiertouron.es/que-es-el-enriquecimiento/>. Consultada 30/05/2020.

TOVAR, Teresa y FERNÁNDEZ CASTILLO, Patricia. (Enero, 2005). Aprender vida. La educación de las personas con discapacidad. Trabajo presentado en Comisión de Estudios de Discapacidad, CEEDIS, Congreso de la República de Perú, Lima (Perú). Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/304/Inf_Tovar_SamanezT_AprenderVida_Educacion_224005.pdf?sequence=1

Electrónicas

Centro Renzulli para el desarrollo del talento (s.f.). <https://centro-renzulli.es/es/>

Real Academia Española. (2020). Diccionario de la lengua es-



pañola. (23° edición). RAE. <https://dle.rae.es/laboratorio>.

Stella Maldonado Esteras

Doctora en Educación Artística por la Universidad de Valladolid (2016), Graduada en Educación Social (UNED, 2016) y Licenciada en Historia del Arte (UCM, 2003). Desde el curso académico 2017-2018, hasta la actualidad, es docente en la Universidad Isabel I de Burgos, en el Grado de Educación Primaria y en el Máster de Formación del Profesorado, generando contenidos en áreas como Educación Artística, Creatividad e Interdisciplinariedad e Investigación educativa. Desde 2004, como profesional autónoma lleva vinculada al campo de la educación artística y patrimonial, diseñando, desarrollando y evaluando proyectos educativos dirigidos a diferentes entidades públicas (museos) y privadas (empresas del sector) especializados.