

## 4.1 LA APRECIACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Es difícil actualmente diferenciar entre percepción y creación debido a que la psicología cognitiva y los estudios sobre la producción artística y la apreciación visual son reacios a desvincular los procesos perceptivos de los de elaboración creativa. Dado que no se cree ya en la existencia de una creación que se origina de la nada, mantenida por el talento del que procede de manera artística, sin tener en cuenta en la elaboración estética, la actuación del bagaje personal de cada cual, su experiencia y el entorno donde se desenvuelve.

Pero los proyectos curriculares establecidos diferencian entre los polos: expresión - apreciación, punto de vista del espectador - punto de vista del creador, producción - interpretación, y puntos parecidos. Lo que presentan en común las últimas tendencias de la Educación Artística es la inclinación por la dimensión apreciativa, en oposición a las tendencias anteriores que ponían el acento sobre la expresión, y relegan a un segundo plano la elaboración de artefactos plásticos. Se dan muchas críticas contra la idea de separar creación de percepción o conocimiento previo de invención artística, debido a los estudios con relación a la construcción del conocimiento, y los estudios y teorías sobre la percepción.

Parece una contradicción que para su análisis se separen las dos dimensiones de la Educación Artística. Pero sucede que se han abordado por separado ambas dimensiones en lo que afecta a su investigación como en la teoría curricular (un ejemplo de esto, es el diseño curricular de la Reforma Educativa).

### 4.1.1 LA APRECIACIÓN

El término apreciación recoge todas las actividades de aproximación responsiva al arte y las obras de arte, que configuran la interpretación, el análisis, el disfrute o toda manera de experiencia estética. También se puede entender como sinónimo de respuesta, interpretación, enjuiciamiento, análisis, valoración, etc.

En las investigaciones referentes a las formas y estrategias de acercamiento responsivo al arte se distinguen dos bases. Una, la determinación cultural de una nueva institución artística moderna, la crítica, que trata de categorizar la experiencia estética, con ayuda de la reflexión y objetivación de los sentimientos que refleja la obra de arte. De otro lado, la inquietud positivista, de principios del siglo XX, de convertir la consideración estética y el gusto un hecho mensurable con instrumentos objetivos de análisis y confrontación de resultados.

En la Educación Artística, en la enseñanza reglada la respuesta al arte se da en los años sesenta, con la superación el espacio dejado por la enseñanza artística centrada en la producción de artefactos y no en la reflexión sobre éstos. Se da entonces, la acción de difusión del arte y la generalización del sentido apreciativo, según Gil Almeijeiras (1995: 5): *“de llevarlo a las aulas, de ponerlo al alcance de los escolares, de darle difusión mediática y cultural para que sea descrito, analizado y estudiado, ya que forma parte, no sólo del entorno inmediato, sino de la propia vida”*. Por su parte Greer (1987) establece una categorización disciplinar que, junto a

la producción, inyecta el requisito de tener presentes en los currícula escolares la estética, la crítica y la historia del arte. Lo que ha dado lugar, a partir de los años 80, a una amplia gama de investigaciones sobre el tema en el contexto escolar. A continuación se analizan las diferentes contribuciones.

#### 4.1.2 LOS MODELOS DE LA CRÍTICA DE ARTE

No ha tenido gran incidencia la crítica de arte en la divulgación de la experiencia artística, ello puede originarse en su dificultad de acceso a sus mensajes, y su poca implicación didáctica (Gil Almeijeiras, 1995). Pero su huella se hace presente en el comentario de las obras de arte. Las tendencias más importantes son:

1. **Mimética.** Es un modelo descriptivo que considera al arte como imitación del mundo y valora las obras desde esta perspectiva. Diferencia entre tema y título.
2. **Expresiva.** Se origina con la perspectiva teórica que destaca la función expresiva del arte, y no tiene en cuenta los elementos de confrontación formal con el modelo representado. Se fundamenta en el subjetivismo de las sensaciones y en la búsqueda de las motivaciones expresivas de la génesis de la obra en el artista.
3. **Formal.** Lo importante se encuentra en la organización material y perceptual de la obra, sin tener en cuenta su significado expresivo o su adecuación al modelo. Busca y comenta la unidad de las obras, la relación entre las partes y con el conjunto. Esta tendencia es la que más ha repercutido en el estilo interpretativo de la Educación Artística.
4. **Pragmática.** Trata de los fines, objetivos y propósitos que dan entidad a la obra de arte, que pueden ser: la satisfacción sensorial, la transmisión de valores, la designación de verdades, la búsqueda de conocimiento u otros. Se manifiesta en las tendencias interpretativas de la Educación Artística que persiguen el motivo de interpretación por encima de los elementos presenciales de la obra.

#### 4.1.3 LA ESTÉTICA ESPECULATIVA EN LA APRECIACIÓN ARTÍSTICA

Para Gil Almeijeiras (1995), la apreciación artística es un “*ejercicio de búsqueda en el pasado*”, que facilita los datos y sugerencias que dan la base de cada interpretación. Por ello, la historia del arte constituye un inmejorable elemento para la educación de la apreciación artística. En la enseñanza de la apreciación artística, la estética se ha preocupado más que la historia que se ha centrado en la transmisión de información, por encima de valoraciones. De la convergencia de sus preceptos y hallazgos la Educación Artística ha producido modelos y estrategias para la divulgación del arte y la confección del juicio estético.

La apreciación artística en el ámbito educativo va unida a las corrientes estéticas y las investigaciones, así como a los cambios que se producen en el terreno del pensamiento artístico. Los primeros en apuntar la experiencia estética desligada del sentido religioso son Shaftesbury, Kant, Baumgarte y Burke, sus ideas han repercutido en la Educación Artística, y en el adiestramiento de la apreciación del arte. Ello se refleja en las ideas de Croce, Dewey, Munro, Langer, etc. Pero este apartado se centra en las ideas de Osborne (1970) y Geertz (1983, 1989), que adoptan dos posiciones contrarias sobre el hecho estético en el arte, en estas dos corrientes se centran las tendencias de las investigaciones en la apreciación artística.

Las ideas sobre la experiencia estética de Osborne (1970) son deudoras de las ideas kantianas y del esencialismo estético, sin ninguna contingencia. Estas ideas se reflejan en antropología (Maquet, 1986) y en la educación estética (Educación Artística de la excelencia (Smith, 1987a, 1991)). Para Osborne (1970) la experiencia estética, además se refleja en que:

1. La percepción estética delimita el objeto de la experiencia visual frente al entorno con el fin de favorecer su concentración y atención.
2. El contexto del objeto, ya sea histórico, sociológico o estilístico, que es fuertemente importante para la historia no tiene ningún interés para el observador estético.
3. Se percibe un objeto complejo como complejo, pero no se analiza como una unión de *“partes que están en tales y tales relaciones con otras”*.
4. La experiencia estética se presenta en el aquí y ahora. Por lo que las inquietudes prácticas del pasado y del futuro quedan en suspenso. *“La característica emocional del color”* de la experiencia estética es hecha de serenidad e imparcialidad.
5. Las reflexiones y impresiones de la imaginación que trata de atender son ajenas a una transcripción estética, al interferir en la concentración sobre el objeto visual.
6. La percepción estética se relaciona con el objeto visto, en cuanto a su apariencia, no con su existencia. Para Kant la indiferencia por la existencia del objeto pasa por el acercamiento desinteresado hacia él, necesario para la percepción estética.
7. Una vez dada la absorción estética se da una pérdida del sentido del tiempo, lugar y conciencia del propio cuerpo.
8. Se puede dirigir la atención estética a cualquier cosa, pero no más allá de lo que la pueda retener el objeto.

Así, para Osborne (1970) la percepción estética requiere silencio y *“desinterés”* kantiano, lo que es incompatible con el análisis. El objeto se ve en un instante y en su totalidad, y ante todo intento de análisis, la percepción retrocede al *background* mental o desaparece. El centro de atención estético es el objeto, principal productor de la emoción estética, y no en las condiciones anímicas psicológicas o culturales del observador. Por ello, para Osborne (1970) observar arte necesita desinterés, cualquier otra consideración se experimenta como un obstáculo

en la contemplación de los trabajos de arte.

En oposición a las ideas objeto-centrista que relaciona el valor artístico y la experiencia con las cualidades expresivas de la obra de arte, el antropólogo Geertz (1973), desde la perspectiva del análisis del arte fundada por Cassier (1971) y Goodman (1974), cree que la artísticidad de los objetos se corresponde con una opción cultural y no con una propiedad intrínseca. En el lugar en que Osborne encuentra interés que obstaculiza la experiencia estética, Geertz (1989) sitúa el origen del arte como sistema cultural.

Por lo que estudiar una forma de arte es “*explorar una sensibilidad*”, que presenta “*esencialmente una formación colectiva*” con unos orígenes que “*son tan amplios y profundos como la existencial social*”(Geertz, 1983). Para el autor lo importante no es aquello que llega por medio de la mirada, instantáneamente y sin contingencia, sino el discurso y los significados simbólicos que aparecen junto a la experiencia. Por ello, el analizar actividades sociales, anhelos políticos o proyectos morales (relacionados con el simbolismo del arte) es una forma de analizar el arte.

Este enfoque de Geertz desmitifica el aspecto místico, occidental, moderno y etnocentrista del objeto artístico y lo coloca en el ámbito de los fenómenos culturales. Para Geertz (1989: 19), el arte es fundamentalmente cultural y “*la cultura de un pueblo es un conjunto de textos, que son ellos mismos conjuntos y que los antropólogos se esfuerzan por leer por encima del hombro de aquellos a quienes dichos textos pertenecen propiamente. Esa empresa presenta enormes dificultades, trampas metodológicas capaces de hacer estremecer a un freudiano y también ciertas perplejidades morales*”. De tal modo que la apreciación artística ha de no “*mirar por encima del hombro*”, sin tener en cuenta al autor e intentar entender el sentido último de lo que se somete a valoración estética. Esto no aparece de modo claro y es más difícil de presentar bajo fórmulas y estrategias apreciativas preestablecidas, acompañado de la interdisciplinariedad sin la que es inconcebible, puesto que analizar formas de arte ajenas al propio entorno cultural requiere un gran esfuerzo. Y, a pesar de prestar atención al punto de vista del productor, se hace difícil separar de éste la manera de entender las relaciones entre arte y cultura de aquel que las interpreta. Este punto de vista adquiere mayor importancia dentro de la apreciación artística en la educación.

#### **4.1.4 MODELOS CUALITATIVOS EN LA EDUCACIÓN DE LA APRECIACIÓN ARTÍSTICA**

A continuación se analizan las propuestas de los autores que más se ha centrado en este terreno o los que han hecho una gran aportación al ámbito de la Educación Artística:

#### 4.1.4.1 Modelo de Ecker

Ecker (1965) con la intención de evitar el juicio impulsivo sobre las obras de arte en el ámbito escolar presenta un modelo que se basa en:

1. Posibilitar que los estudiantes comuniquen abiertamente sus sentimientos, actitudes y respuestas ante una obra de arte concreta (propia o maestra).
2. Manifiestar a los estudiantes que, como resultado de las diferentes experiencias y aprendizajes, se dan diferencias en la manera en que las personas responden frente a un mismo estímulo visual.
3. Posibilitar que distingan entre sentimientos psicológicos verdades (fundamentados en sensaciones) y juicios de valor verdaderos (fundamentados en argumentos).
4. Estimular su experiencia con obras de arte contemporáneas e históricas y desarrollar su capacidad de producir juicios artísticos autónomos y fundamentados, tanto si las obras gustan o no.

#### 4.1.4.2 Modelos de Lanier y Marantz

Lanier y Marantz proponen en 1966 los *patterns* para el acercamiento didáctico a las obras de arte (Ecker, 1966a, 1996b).

Lanier (1966) señala como elementos que condicionan la contemplación de las imágenes, importantes en la educación:

1. Actitud social hacia la obra.
2. Base cultural del discente.
3. Destrezas perceptuales.
4. Análisis de la estructura formal.
5. Cultura simbólica.
6. Asociaciones.
7. Contexto histórico.
8. Juicio.
9. Relación de la obra con la experiencia.

Por su lado, Marantz (1966) en el mismo seminario distingue como categorías de análisis:

1. *Identificación* (autor, título, técnica, etc.).
2. *Descripción (literal, lo que se ve; técnica, materiales, procedimientos; formal, propiedades orgánicas como color, textura, forma, adecuado ara el*

arte contemporáneo).

3. *Contexto*. Imágenes como fenómenos culturales y personales.
4. *Asociación*. Referencias autobiográficas.
5. *Crítica*.
6. *Familiarización*. Unión de las categorías anteriores en un acto de comunicación con la obra.

#### 4.1.4.3 Modelo de Feldman

Para Feldman (1968: 29) “*lo que un profesor de arte hace –tanto en apreciación artística como en el estudio instructivo- es esencialmente crítica de arte. Esto es, el profesor de arte describe, analiza, interpreta y evalúa trabajos de arte durante el proceso de instrucción*”. Por ello, para el autor la apreciación debe comprometer a los estudiantes en la utilización de la crítica como un camino para llegar a la naturaleza del arte (técnica, forma, contenidos y herencia cultural). En tal sentido, hacer o enseñar a apreciarlo necesita de una implicación activa de estudiantes y profesores por medio de un dialogo crítico. Distingue las siguientes vías de acceso al método crítico:

1. *Formalismo*. La calidad se mide en función de los aspectos formales de las obras. Por lo que hay que aceptar, en el arte, la idea de los valores universales y objetivos.
2. *Expresivismo*. Implica la aceptación de los elementos subjetivos como valores legítimos del arte.
3. *Instrumentalismo*. La medida de la calidad se fundamenta en las cualidades psicológicas, política, sociales, morales o religiosas del trabajo.

Feldman (1968) establece una metodología para la apreciación crítica donde los estudiantes piensan y debaten de manera crítica las obras de arte analizadas en función de los siguientes puntos:

1. *Descripción*. Por medio de un inventario de lo visible.
2. *Análisis*. De la relación de los elementos visuales y los principios organizadores.
3. *Interpretación*. Identificación de los temas e ideas con el fin de encontrar significados y emociones.
4. *Juicio*. Los discentes toman decisiones referentes al éxito, valor o fracaso del objeto artístico. Se puede comparar el objeto analizado con otros.

Este trabajo de Feldman, a parte de ser uno de los pioneros, es uno de los que más aceptación tienen en el ámbito educativo norteamericano, en relación con la apreciación artística.

#### 4.1.4.4 Modelo de Mittler

Mittler (1971) diferencia entre tres pautas de crítica artística (descriptiva, formalista y expresiva) de donde extrae tres grados de progresión en la didáctica de la apreciación (descripción, análisis e interpretación). Proporciona una estrategia para cambiar las actitudes de los alumnos frente a las obras de arte, por medio de una nueva aproximación con la ayuda de la crítica y las teorías artísticas. Lo que, según el autor, les permite superar los condicionantes personales y culturales que aparecen en la primera toma de contacto con la obra, y dan argumentos a sus juicios. En 1980, sobre la base de la teoría de la decisión de Bruner, Mittler expone un modelo para la educación secundaria donde aplica sus ideas que constan de cuatro fases:

1. *Decisión prematura*. Derivada de un primer contacto con la obra.
2. *Búsqueda de claves internas* (estructura). Detección de cualidades estéticas (descripción visual, formal y expresiva) y la detección de elementos críticos (descripción, análisis, interpretación y juicio).
3. *Búsqueda de claves externas* (contextuales). Detección de los elementos contextuales por el mismo procedimiento analítico.
4. *Decisión final*. Establece una relación entre las partes y recoge todo el proceso.

Mittler, (1983) ve en su modelo unas ventajas de tipo procedimental que son:

1. Toma de conciencia de las diferentes categorías perceptuales.
2. Aprendizaje de estrategias cognitivas para el hallazgo de claves que favorezcan la comprensión.
3. Contraste de categorías detectadas, empleadas en otras obras.
4. Capacidad para elaborar juicios y defenderlos frente a los demás.
5. Capacidad de comunicar realizaciones y validar decisiones.

#### 4.1.4.5 Modelo de Chapman

Chapman (1978) analiza los problemas de la enseñanza de la apreciación artística como son el hábito por los patrones culturales estereotipados, las constantes perceptuales o la falta de información que posibilite la comprensión de las imágenes. Para posteriormente, señalar los elementos críticos del proceso de apreciación de una obra: la *discriminación* de los elementos básicos; el *desarrollo* de las asociaciones sensoriales que llevan a pensar en términos de ritmos cromáticos o movimientos lineales.

Como auxilio propone los términos de línea, color textura, espacio, armonía, tensión, etc. A ello añade la *información contextual*, las *relaciones* entre preceptos y

sentimientos, la *capacidad de distanciarse* para la crítica, la *capacidad para dejarse seducir* por la obra y la *capacidad de síntesis* que concluye el proceso. Con relación a estas ideas Chapman (1978) propuso cuatro métodos que los aplico a la casa de la cascada diseñada por Wright. Apunta los siguientes métodos:

1. **Inductivo.** El sujeto: a) *Describe* las características fundamentales del objeto, partes elementales y complejas; b) Después *enumera sus cualidades*, aspectos no humanos (planos y volúmenes) y los humanos (fuerza, elegancia); c) *Interpretación* de lo percibido, lo que representa, o su sugiere; d) *Síntesis* de los elementos recurrentes y cualidades más características; e) *Emisión del juicio* en función a criterios y argumentos de base sacados del proceso.
2. **Deductivo.** Elección de un juicio analítico, como coherencia formal, a partir del que se examina el objeto para dar razón de él, y ver en que medida lo cumple.
3. **Empático.** Al dotar a la obra de sentimientos y experiencias vitales humanas. Se funde la obra con la propia experiencia, pero para emitir un juicio hay que: a) No mirar mucho a lo obvio; b) No centrarse en las cualidades visuales; c) Utilizar la metáfora y la analogía; d) Recurrir a la experiencia y al conocimiento; e) Analizar hasta lo que parece negativo; f) Comprometerse con el objeto.
4. **Interactivo.** Adecuado para el debate en grupo. Sigue las fases de método inductivo, pero va más allá, al animar a los participantes a establecer hipótesis que los otros han de debatir. Por lo que se ha de nombrar un moderador eficaz que ha de implicar al mayor número de personas posibles, eliminar la dispersión y animar el consenso.

#### 4.1.4.6 Modelo de Johansen

Johansen (1979, 1982) aboga por una educación estética humanista que por encima de la crítica artística llegue a toda la acción humana con el fin de alcanzar el desarrollo cualitativo de la inteligencia. La apreciación artística sigue el:

1. Interés intuitivo.
2. Examen.
3. Juicio.

Que corresponde a los niveles de apreciación estética:

1. Impresión.
2. Expresión.
3. Compromiso.

Por lo que su método sigue tres fases que son:

1. Descripción.

2. Interpretación

3. Juicio.

Donde el profesor participa con una metodología que se secuencia en:

1. Presentar ejemplos de grandes obras.

2. Pedir que los alumnos hallen cualidades de las grandes obras en otras más modestas.

3. Practicar el conocimiento alcanzado con diálogos y la aplicación de conceptos.

#### **4.1.4.7 Modelo de Hamblen**

Hamblen (1986) comparte las ideas de Barkan (1966) sobre ir más allá del énfasis en la producción para proseguir con la descripción verbal y las interpretaciones en la Educación Artística. El desajuste en las prácticas educativas aparece por falta de metodología y de marcos definidos en la enseñanza de las artes, más concretamente con la apreciación crítica. Por lo que ve necesario la definición de un marco de la educación de la crítica de arte y el desarrollo de modelos de enseñanza donde el marco crítico definido garantice la participación activa de los alumnos.

A partir de las ideas de Bloom (1972) y su taxonomía, Hamblen (1986) entiende que el aprendizaje se da de manera jerarquizada, de lo simple a lo complejo, del pensamiento dependiente al independiente o de lo denotativo a lo connotativo. Su taxonomía establece seis estadios descriptivos de los procesos de pensamiento, aprendizaje y comprensión: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Para lo que desarrolla un conjunto de preguntas adaptadas a las categorías taxonómicas de Bloom y al esquema de palabras clave, procesos y términos interrogativos relacionados con cada categoría. Y relaciona su modelo con el de Feldman (1968).

#### **4.1.4.8 Modelo de Lankford**

Lankford (1984) sigue las ideas fenomenológicas de Merleau-Ponty en referencia a la educación en la percepción crítica del arte, y propone su modelo:

1. *Presuposiciones para la crítica artística.* El significado de un objeto estético se establece en la dialéctica sujeto-objeto. La crítica de arte es un acto intencional. El sujeto tiene que aparecer confortablemente situado ante el objeto de su crítica.

2. *Práctica de la crítica artística.* Los sentimientos asociados a la percepción de un trabajo artístico van unidos a la experiencia crítica de

ese trabajo. Toda propiedad de un trabajo artístico puede ser percibida como significativa. Los momentos perceptuales crean una interpretación de la significación total de una obra de arte. Ninguna interpretación es absoluta. La descripción fenomenológica puede revelar el sentido de un trabajo. Las interpretaciones son verificables dentro de un contexto intersubjetivo.

3. Significación de la crítica artística. Por medio de la experiencia crítica un sujeto puede desarrollar aptitudes para la apreciación y la crítica de arte. Con la práctica de la crítica artística se desarrollan aptitudes constructivas que producen beneficios en la sociedad.

Sobre la base de estas ideas Lankford (1984) establece el método “*de diálogo crítico*”, que consta de la siguiente secuencia:

1. Receptividad.
2. Orientación (en las características físicas del objeto y en la posición corporal).
3. Acotamiento (observar algún aspecto).
4. Análisis interpretativo (elementos formales y relaciones).
5. Síntesis.

#### **4.1.4.9 Modelo de Broudy y Silverman.**

Que Perkins (1994: 77) denomina “*escaneado estético*”, donde Broudy (1972) sigue los siguientes parámetros:

1. *Percepción estética* la cual se fundamenta en la observación de propiedades sensoriales, formales, expresivas y técnicas.
2. *Crítica estética* que tiene en cuenta la histórica, la recreativa y la judicial (valorativa).

#### **4.1.4.10 Modelo de Wilson**

Wilson (1979) cree que hay que revisar la enseñanza de la crítica del arte que se realiza en las escuelas, puesto que los alumnos han de aprender a interpretar con sensibilidad y profundidad el significado de las obras. Ve el acto interpretativo como un acto creativo, de recreación y propone que: las capacidades de los alumnos para redactar respuestas frente al arte no son desarrolladas por la escuela que ofrece modelos tópicos y sin contenidos. Las competencias del profesorado en la crítica de arte son generalmente nulas. Las destrezas interpretativas se pueden aprender, por lo que ha de enseñarse de forma correcta pero el profesorado no sabe de que manera.

#### 4.1.5 TEORÍAS COGNITIVISTAS. LA APRECIACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN

A partir de sus orígenes la psicología se ha relacionado con el mundo del arte, concretamente con la producción visual, una muestra de ello se encuentra en los instrumentos que emplea para dar diagnósticos y realizar sus investigaciones. Otro elemento importante de unión es la percepción, la apreciación y el juicio, entendidos como operaciones mentales que establecen complejos mecanismos cognitivos, de atractivo investigador y de importante aplicación en la educación. En función de la revolución cognitiva la psicología se centra en la comprensión de las funciones mentales de orden superior en terminología de proceso y construcción simbólica (Vygotsky, 1982; Bruner, 1991; Prawat, 1996). Funciones que realizan un importante papel en la mente para la relación de la información y en la manera en que se transforma en conocimiento personal (Koriscik, 1992; Efland, 1993).

Las últimas investigaciones, a parte de preocuparse por la receptividad de la obra de arte o la medición de los mecanismos y procesos que ocurren cuando el individuo se encuentra ante la obra, atienden a los conocimientos previos de los individuos y al papel que juega en la asimilación o rechazo de los nuevos aprendizajes. El nivel de comprensión de las artes es lento y resultado de su interacción con el dominio artístico, el desarrollo cognitivo y el social (Gardner, 1994). Como fruto de la colaboración entre psicólogos, pedagogos, artistas y educadores (Efland, 1993) aparecen tres vías de investigación:

1. *Estudios comparativos* de los que poseen un conocimiento limitado sobre un área y los expertos con conocimiento amplio, con el fin de detectar las diferencias formas de aprender.
2. *Estudios sobre los conocimientos erróneos* o falsas concepciones y el problema de los individuos que presentan dificultades en acceder a ciertos conocimientos (inertes) básicos para resolver problemas o plantearse nuevos conocimientos.
3. *Investigaciones que intentan comprender* por qué determinados alumnos fracasan en retener conocimientos adquiridos.

##### 4.1.5.1 Investigaciones cuantitativas de la psicología estética experimental

Los intentos de la psicología experimental de principios del siglo XX que recogen el positivismo científico, trata de determinar mecanismos de la excelencia de las obras de arte y medir el juicio artístico. Ello coincide con la estética filosófica que se basa en las ideas de Fechner, Weber y la estética alemana que pretenden equipararse al conocimiento científico.

De tal modo que ha originado un gran número de investigaciones, unas en relación con el juicio estético, la apreciación estética y los aspectos de desarrollo de la personalidad (Child, 1975), y la incidencia sobre el comportamiento o la

implicación en las distintas variables cognitivas.

La Psicología de la Gestalt ha ejercido una fuerte influencia, en los mecanismos de la percepción que han guiado las características de las pruebas experimentales. Destaca Arnheim (1980, 1986) con el “*pensamiento visual*”, claro ejemplo del acercamiento entre arte y psicología.

La concepción cognitivista de la percepción ha originado muchos estudios y propuestas metodológicas utilizadas en la creación artística y en la enseñanza del dibujo. Hay que destacar a Edwards (1996) y su método perceptivo que por medio de estrategias persigue la desvinculación de la percepción de la inercia cognitiva habitual. Al igual que Cox (1991) y Johnson (1993).

En España destaca Cabanellas y Hoyuelos (1995) los cuales a partir de las ideas del pensamiento complejo de Varela (1990) y la teoría de la consciencia de Edelman (1989), apuntan el tipo de relación que se da entre la percepción y la ejecución entendidas como un todo, lineal y consecutivo.

#### **4.1.5.2 Instrumentos didácticos para la construcción del conocimiento por medio de la apreciación artística**

En este apartado destacamos dos aproximaciones de manera sintética:

1. **Aproximación disposicional de Perkins (1994)**. Defiende que la apreciación artística se fundamenta en que observar arte requiere pensar, a la vez que es una manera de cultivar disposiciones de pensamiento. Por ello hay que sustituir el pensamiento difuso (inteligencia experiencial) ante una obra de arte por la intención de concretar clara y profundamente las maneras de pensar y mirar el arte (inteligencia reflexiva). Lo que permite al espectador desarrollar “disposiciones” de pensamiento. Una disposición es “*una tendencia sentida, compromiso y entusiasmo*”. Y señala las siguientes disposiciones: tomarse tiempo para pensar, observación amplia y aventurada, reflexión clara y profunda, y por último reflexión organizada.
2. **Desarrollo cognitivo por medio de la apreciación artística de Beltrán y Lozano (1995)**. Estos autores constatan que el espectador no participa del arte moderno por la ausencia de preparación, por lo que se necesitan nuevos mecanismos educativos adecuados a las tendencias sociales postmodernas, a la vez que una Educación Artística que tenga presentes las funciones psíquicas superiores. Tratan de investigar los criterios de apreciación artística de los jóvenes de secundaria ante el arte contemporáneo, con el fin de diseñar un instrumento didáctico que permita conectar con este arte. Presentan a los estudiantes una prueba de apreciación e interpretación estética que muestra unos resultados que confirman las sospechas sobre la falta de profundidad de criterio y la escasa utilización de habilidades cognitivas superiores en la obra de arte.

#### 4.1.5.3 Los procesos cognitivos en la comprensión artística

Respecto a los condicionamientos culturales sobre la percepción se destaca el estudio de Lloyd (1972) quien apunta a que los estudios se contrasten y complementen con estudios comparativos con el fin de analizar las diferentes formas de percibir-conocer en función de los contextos culturales. Winner (1982) estudia los condicionantes del contexto simbólico en la percepción estética, así como la influencia de estos en la utilización de ideaciones en relación con las formas artísticas de los niños (Gardner, Winner y Kircher 1975). En las comparaciones de estrategias cognitivas en la apreciación de expertos y novatos, según Hernández (1997b) destacan los estudios de Prawat (1989, 1996) que señalan la importancia de tener en cuenta la estructura de la disciplina y la estructura cognitiva de los alumnos expertos en esa disciplina. Ello ha fomentado la investigación sobre las estrategias y los recursos utilizados por los dos grupos de población a la hora de resolver problemas estéticos.

Koroscik (1992-3) diseña un método para evaluar la comprensión de imágenes de los estudiantes de artes visuales, sobre la base de su conocimiento de las estrategias utilizadas en la interpretación. En otra investigación Koroscik, Short, Stravropoulos y Fortin (1992) lo amplían en el estudio del papel de las variables contextuales en la apreciación artística. Con Prawat (1989) coinciden en la idoneidad de las estrategias cognitivas. Determinadas ideas en un dominio o disciplina son más significativas que otras, al contribuir a un mayor conjunto de conexiones. Por lo que llega a señalar que hay que fundamentar las comparaciones artísticas en ideas claves que se relacionen con el conocimiento de los estudiantes. Por ello, los profesores han de tener claras las ideas a trabajar antes de presentar las obras a los alumnos (Perkins, 1988). En este sentido destaca el estudio de Ventura y Hernández (1995) en el proceso de aprendizaje del “*conocimiento incoherente*” y su superación con ayuda del docente experto. Short (1995) en la formación del profesorado reclama una comprensión profunda del área. Y que trata del conocimiento factual, substancial y preciso del conocimiento comprensivo conceptual y la

En el ámbito de la Educación Artística en el museo y las instituciones de arte Csikszentmihalyi y otros (1996) analizan expertos de diferentes instituciones artísticas con el fin de analizar comparativamente la incidencia que tienen en la comprensión estética los hábitos cognoscitivos y las habilidades desarrolladas en las diferentes instituciones, con el fin de que sean conscientes de las influencias de sus hábitos y atiendan más a las perspectivas comprensivas de aquellos que no son de la institución. A partir de las entrevistas realizadas a los expertos deducen los siguientes perfiles:

1. *Tipo “Getty”*. Con un entrenamiento en historia del arte y especializado en arte premoderno. Se corresponde con los conservadores del museo.
2. *“Art institute”*. Relacionada con una preparación humanística. Unida al énfasis en la dimensión comunicativa del arte, personal de la institución urbana con función educativa, sin tener que encargarse del mantenimiento de las obras de arte.

3. “*Corporativa*”. Especialización en arte moderno. Directores de museos.

Estos patrones señalan las distintas maneras en que los individuos construyen la experiencia estética:

1. *Perceptiva*. Algunos hablan de armonía de líneas, colores y masas. Frente a la opinión de los expertos de que creen que sólo utilizan estos términos los expertos.
2. *Emotiva*. Hablan de sentimientos.
3. *Cognoscitiva*. Los objetos son problemas a resolver en función de la atribución, evaluación histórica o reconstrucción técnica.
4. *Comunicativa*. Algunos pretenden descifrar el mensaje al entenderlo como elemento comunicativo.

Elementos que llevan a considerar estos criterios en función de los hábitos cognoscitivos de cada encargado de los museos, que deciden la colocación de las obras y facilitan el encuentro estético de éstas con los espectadores. La tesis de Csikzentmihalyi y Robinson (1990) es que con la toma de conciencia del tipo de disposición de las obras y de su selección y atendiendo a los criterios ordenadores de la experiencia estética, se puede mejorar notablemente las condiciones y favorecer la apreciación artística.

#### **4.1.5.4 El desarrollo de las capacidades de apreciación estético-artística según las ideas los estadios de Parsons**

Se trata de la segunda gran orientación epistemológica a partir de las ideas de las teorías de los estadios del desarrollo cognitivo (Piaget) y su relación con las fases de la creación y el juicio estético (Luquet, Lowenfeld, Widlocher, etc.). Destaca el trabajo de Parsons (1987a, 1987b) en el que se muestra en contra de los estudios anteriores de Machotka (1966); Gardner (1973); Gardner, Winner y Kircher (1975); Gardner y Winner (1987) y Gablik (1976), puesto que están fundamentados en una concepción de la cognición que no está muy de acorde con las artes. Ya que parten de la idea de que únicamente se da un dominio cognitivo (piagetiano), y que en las artes ha de ser aplicado a los descubrimientos de Piaget. Sin que por ello Parsons rechace las tesis de Piaget, pues considera que es bueno que las habilidades apreciativas sigan este desarrollo, lo que permite un acercamiento cognitivo al desarrollo de la respuesta estética. Lo que ataca es que no se cuestionan lo específico de las artes, y no ayuda a concretar lo estético en la respuesta estética o el valor de lo estético.

Parsons (1987a) sostiene que la cognición se produce en tres entornos básicos: el empírico-científico (Piaget, 1993), el moral (Kohlberg, 1981) y el estético, del que se propone elaborar una teoría sobre la base de las ideas del desarrollo moral de Kohlberg. Parsons (1987b) cree que los significados estéticos

son distintos de los significados empíricos y morales, por lo que han de ser expresados por medio de conceptos diferentes. El pensamiento estético posee sus propios temas y estructuras, problemas y medios de sustentar los enjuiciamientos y un análisis del desarrollo estético ha de observar el desarrollo de esos conceptos y juicios estéticos. La noción de “*estadio de desarrollo*” de Piaget es diferente a la de Parsons que la entiende en etapas evolutivo-cognitiva y ve los estadios como agrupaciones de ideas y no como logros de las personas, y evita cualquier identificación de los estadios con el desarrollo cronológico.

A partir de estas ideas y con el fin de encontrar lo concreto del desarrollo del conocimiento estético Parsons lleva a cabo más de trescientas entrevistas, donde habla de unos seis elementos, que siguen un formato semiestructurado con relación a siete cuestiones básicas y otras aleatorias. Y señala cuatro bloques en la forma de hablar del arte:

1. *La materia del problema*, en relación con el contenido de la obra.
2. *La expresión de las emociones*.
3. *El medio, la forma y el estilo*.
4. *La naturaleza del juicio*.

Las concepciones que encuentra la estructura con relación a cinco etapas de desarrollo:

1. Favoritismo.
2. Belleza y realismo.
3. Expresividad.
4. La forma y el estilo.
5. Autonomía.

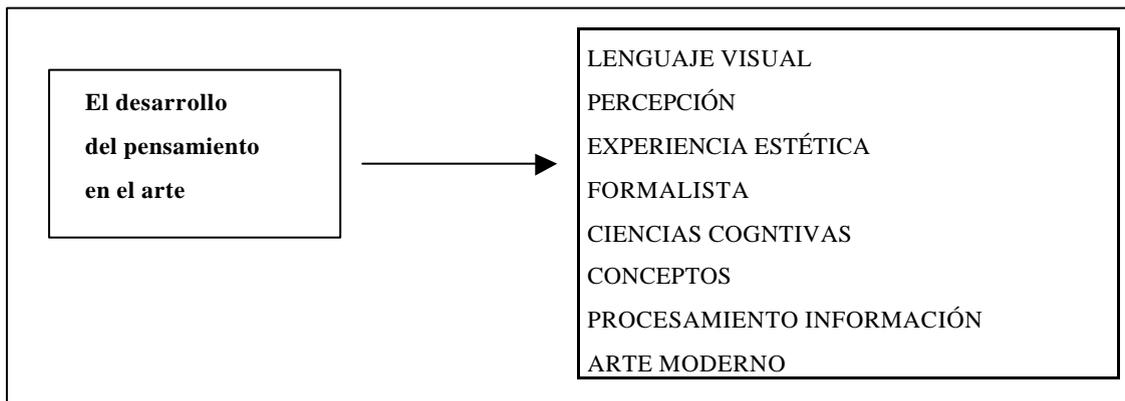
Parsons (1987b) apunta las relaciones de cada uno de los estadios con su dimensión psicológica y estética, y admite la propuesta piagetiana. Implicación que pasa a ser el punto fundamental de la teoría del desarrollo de Parsons en la que sitúa la apreciación estética en el terreno del conocimiento. Plasma sus ideas sobre el desarrollo estético en el cuadro siguiente, número 5:

	<b>Características</b>	<b>Dimensión psicológica</b>	<b>Dimensión estética</b>
<b>FAVORITISMO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración empática con la forma y con la narración. Señalar elementos reconocibles asociados libremente a la experiencia individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase de egocentrismo y no confrontación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se produce reconocimiento de grados.</li> </ul>
<b>BELLEZA / REALISMO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del grado de semejanzas entre representación y realidad, según convenciones de la representación figurativa y asociadas a la habilidad formal y temática del autor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La valoración se vincula al reconocimiento y la identificación.</li> <li>• Supone reconocer la existencia de otros puntos de vista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevancia de los grados de iconicidad y habilidad.</li> </ul>
<b>EXPRESIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia causada en el receptor por la expresividad de la obra.</li> <li>• La belleza es secundaria a la expresión.</li> <li>• Esta comprensión afecta a la idea de arte (Arte=expresión).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interiorización de la experiencia de otros y destreza para comprender sus sentimientos particulares.</li> <li>• Asume la transposición de individualidades diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desvalorización de las categorías tradicionales aplicadas a la representación.</li> </ul>
<b>ESTILO Y FORMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significado social más que individual.</li> <li>• Criterio metodológico y terminológico de la estética y la historia del arte.</li> <li>• Interpreta diferencia entre palabras, estilos y la propia historia de las interpretaciones.</li> <li>• Se valora lo que se ve (textura, color, etc.) y lo que se conecta con el saber artístico (estilo y relaciones estilísticas o históricas) etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere un proceso cognitivamente complejo porque implica una dialéctica inter-discursiva de diferentes enfoques interpretativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer características generalizables y diacrónicas de la obra.</li> <li>• Juicio no vinculado al mundo concreto y personal del sujeto.</li> <li>• Es ámbito de la crítica artística y recurso para la apreciación estética.</li> </ul>
<b>AUTONOMÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enjuiciamiento razonado de las construcciones del significado de las distintas tradiciones artísticas, cambiantes con la historia.</li> <li>• Conceptualización de la imagen que confronta el punto de vista individual con las clasificaciones culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración del juicio personal con juicios sociales distintos al propio y elaboración de razonamientos frente a ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura a propuestas de estética de la recepción.</li> <li>• Discurso creativo sobre la obra artística, donde resulta relevante la innovación interpretativa.</li> </ul>

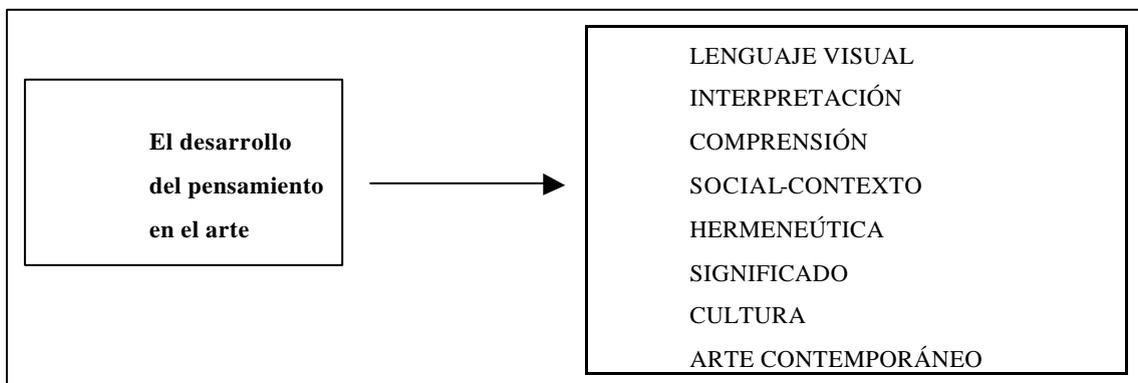
**Cuadro 5:** Etapas del desarrollo estético de Parsons (Adaptado de Hernández, 1997b: 135-137)

Para Hargreaves (1991), la teoría de Parsons está muy relacionada con la de Piaget en lo que afecta al carácter cognitivo-estructural arquetípico. Por ello se puede someter a las mismas críticas a que se somete a Piaget (Hargreaves, 1991). Pero para Hargreaves la propuesta de Parsons tiene puntos flojos en la propia formulación: 1) se limita al arte visual; 2) todas las obras que se utilizan en su experimento son de la tradición considerada de las “bellas artes”; 3) su método de entrevistas semiestructuradas ofrece desventajas de rigor experimental. Pero, Hargreaves ve que las conclusiones de Parsons tienen el mismo rigor que Machotka (1966) o Gardner (1987) en sus investigaciones sobre el mismo tema.

Al respecto Hernández (1997b: 137) ve otro problema en que “*utiliza un marco de referencia estética de base formalista y muy próximo a los planteamientos de la modernidad, y una noción de desarrollo psicológico de carácter individual y vinculado al aprendizaje conceptual*”. Es decir, que únicamente tiene en cuenta el análisis formal de la obra de arte, sin atender a la incidencia del contexto cultural en los significados estéticos y en los procesos psicológicos. Problemas reconocidos por el propio Parsons (1996), se comprueba en los aspectos que señala en las siguientes figuras:



**Figura 6:** ¿Cómo percibimos? Los contenidos de la Educación Artística como lenguaje conceptual. Adaptado de Parsons (1996) (Hernández, 1997b: 48)



**Figura 7:** ¿Cómo interpretamos? Los contenidos de la Educación Artística para la comprensión. Adaptado de Parsons (1996) (Hernández, 1997b: 50)

Parsons (1998) señala la necesidad de modificar el concepto de cognición en el terreno artístico, al dejar de lado el lastre psicologicista y remitirse a la dimensión epistemológica. Pues, depende demasiado del concepto de “*sistema simbólico*” cosa que lo hace restrictivo a la idea de aprendizaje integrado. Para entender el tipo de pensamiento que se da en las operaciones artísticas (percepción y comprensión) se tiene que admitir el carácter transmediático y plurisistémico, donde aparecen los aspectos culturales y las características del alumno.

Housen (1992) parte de la teoría de los estadios de Parsons (Hernández, 1997b: 138-139) con relación al “*tipo de construcción del sentido*” que utiliza el público en la dotación de significado a las obras de arte: Housen establece las diferentes niveles evaluativos en el sujeto:

1. *Narrativo*. Produce una historia con las propias sensaciones.
2. *Constructivo*. Se distancia y aplica los propios valores, las emociones aparecen en segundo plano.
3. *Clasificación*. Estrategia analítica y crítica (historiadores de arte).
4. *Interpretativo*. Estrategias críticas se sitúan en la sensación con el fin de establecer un encuentro personal con la obra.
5. *Recreativo*. A partir de la ecología de la obra, y del conocimiento de la experiencia estética se mezcla lo personal y lo universal en la contemplación.

Entre el 2 y el 3 sitúa, por un lado, la decodificación simbólica, que, en otro estadio, pasa a un marco de referencia estético.

#### **4.1.5.5 El pensamiento crítico en la comprensión del hecho artístico de Stout**

A partir de diferentes ideas de Dewey (1978: 292) como que: “*Es cierto que muchos de los que se dedican a ellas ahora no perciben el contenido intelectual de que dependen sus acciones personales. Pero este hecho no es más que una razón más para que la educación intencional use estas actividades con el fin de capacitar a la nueva generación para adquirir una comprensión que ahora falta en general con sobrada frecuencia, y capacite así a las personas para realizar sus tareas de un modo inteligente y no ciegamente*”, Stout (1992, 1993, 1995, 1997) introduce las ideas de la teoría del pensamiento crítico en pedagogía a la práctica de la crítica de arte en la educación. La máxima de esta teoría afirma que el conocimiento no debe ser transmitido, sino que es necesario que se tome conciencia de las cosas por el propio individuo.

La idea de base de su análisis parte de que no resulta suficiente con sugerir al alumno que se manifieste críticamente ante la obra de arte, sino que se le tiene que proporcionar los instrumentos y estrategias de pensamiento necesarios para que pueda realizarlo. Ello le conduce a investigar los problemas relacionados con la influencia que sobre el desarrollo del pensamiento superior tiene la práctica crítica del arte. En dos direcciones:

1. Las *implicaciones cognitivas y educativas* que tiene la utilización del “diálogo” o la conversación como “vehículo” principal de la formación en apreciación artística. Para ello, señala que el camino normal de la crítica del arte es el diálogo, mientras el contexto normal de la enseñanza se da en forma escrita (Stout, 1992).
2. Las *consecuencias que la adopción crítica* tiene para una interpretación artística abierta a lo multicultural y a lo “*multilógico*”. Con el estudio de las variables que afectan al contexto de aprendizaje en la clase de apreciación artística (Stout, 1997). Parte de la idea de que se dan tres dimensiones que operan “*sinérgicamente*” (Kincheloe, 1993 y Kincheloe & McLaren, 1994): a) el contexto de la capacidad interpretativa de profesor y estudiantes, formado por los diversos sistemas de conocimiento y la entidad de las experiencias individuales; b) el contexto de la obra de arte y del artista; c) el contexto cognitivo y afectivo que define el pensamiento crítico.

A partir de esta variable contextual apunta unos tipos de apreciación artística que recogen los valores y capacidad responsiva de los participantes (multilogicismo). Con ello sitúa la enseñanza de la respuesta artística en un modelo apreciativo de orientación multicultural.

## 4.2 EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las últimas variaciones del concepto de inteligencia y de desarrollo cognitivo han repercutido en el terreno educativo, y no modifican mucho en la Educación Artística a las concepciones anteriores, las investigaciones y las aplicaciones curriculares. Ejemplo de esto son las modificaciones que se dan en la Educación Artística de Norteamérica. Por un lado en la Fundación Getty de la Universidad de Standord, y la Universidad de Harvard de la mano de Gardner. Este último sostiene la controversia relativa a los procesos cognitivos en la Educación Artística, al retornar al sujeto creador y a los elementos procesuales y creativos de la Educación Artística el papel fundamental que las diferentes orientaciones disciplinares le habían arrebatado.

Así, la entienden como ámbito curricular con estrategias determinadas sobre el conocer que están escasamente mediatizadas por el pensamiento lógico-racional, lo que ha conducido a un mayor número de propuestas curriculares con criterios que atienden a las disposiciones psicológicas o a los tipos de inteligencia de los discentes. Por otro lado, ha llevado a la expansión de la psicología cognitiva hacia los factores ambientales, que ha causado lo que Bruner (1991) llama segunda revolución cognitiva. Muestra de ello son las ideas de Gardner (Hernández y Sancho, 1997), la psicología cultural de Bruner (1991 y 1997) o Hernández (1997c)

#### 4.2.1 LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DEL CONOCIMIENTO EN EL CURRÍCULUM

La aceptación de una perspectiva constructivista requiere un planteamiento curricular que se centre en las actividades de planificación, selección de métodos de trabajo, reflexión sobre diferentes alternativas, y se toman como contenidos de la educación “*la enseñanza de las habilidades que intervienen en actividades de orden superior tales como el razonamiento, el pensamiento creativo y la resolución de problemas*” (Nickerson, Perkins & Smith, 1987). Lo que se corresponde con todas las actividades y estrategias que tratan de propiciar y mejorar los mecanismos para “*aprender a aprender*”; a decir de Nisbet & Shucksmith (1987) el aprendizaje más importante. Esta orientación repercute en la Educación Artística al:

1. Cuestionar las *formas tradicionales*, memorísticas, de aprender la historia del arte. Las artes son idóneas para transmitir ideas, valores y perspectivas de determinados contextos.
2. Plantear la *utilización del arte* como contrapeso de lo lingüístico y matemático de la escuela.
3. Considerar la *importancia de la Educación Artística* como medio de desarrollo de estrategias de aprendizaje y resolución de problemas
4. Auxiliar en el planteamiento de *estrategias de aprendizaje* que mezclan la experiencia personal, los conocimientos e intuiciones anteriores y el impacto cultural.

A su vez, la enseñanza de las artes ensancha los recursos cognitivos de los alumnos, y aporta funciones importantes en la formación intelectual de las personas. Estas aportaciones del arte se dan en:

1. La *utilización masiva y exhaustiva de las imágenes* en la enseñanza aumentando el registro únicamente lingüístico (oral y escrito) utilizado por la escuela. Como señala Arnheim (1993: 53): “*apenas se produce enseñanza ni aprendizaje en ningún campo de estudio sin el uso práctico de imágenes*”. Ello es importante en el enfoque constructivista del aprendizaje significativo.
2. Un tipo de *pensamiento distinto* al de la lógica causal matemática y los de la narratividad lingüística, muy funcionales en sus campos, pero excesivamente limitados en otros campos del conocimiento. Por ello la Educación Artística permite la resolución de problemas de aprendizaje: “*Los estudiantes que se enfrentan al problema de cómo organizar una composición escrita extensa –una tesis, un informe científico, un expediente legal o una obra de teatro- podrían verse ayudados sustancialmente si aprendieran a organizar una obra escultórica o una pintura o estudiaran composiciones creadas por artistas. Los problemas estructurales trascienden las disciplinas particulares*” (Arnheim, 1993: 55)

Por ello el constructivismo afecta a las producciones artísticas escolares, en los procedimientos de dibujar, modelar, construir o actuar, que requieren el desarrollo de estrategias que por encima del pensamiento visual (Arnheim, 1981), conduzcan a otras habilidades cognitivas como la comparación, la asociación, la inferencia o la interrelación, que para Nisbet y Schuckmith (1987: 8) son “*estrategias de aprendizaje*”, o “*aquellas estructuraciones de funciones y recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el sujeto lleva a cabo en los procesos de cumplimiento de objetivos de aprendizaje*”.

Con referencia al “*aprender a aprender*”, la práctica y estudio de las artes ha sido uno de los mecanismos más eficaces para el desarrollo de estrategias que diferencien y ensanchen los registros escolares sobre el conocer, al igual que las costumbres de planificación y control de las actividades. Pero según la perspectiva adoptada la Educación Artística se ha limitado a consolidar la experiencia individual y el descubrimiento personal (aprendizaje por descubrimiento), a interesarse por estrategias de aprendizaje que mezclan la experiencia personal con los conocimientos e intuiciones anteriores (aprendizaje significativo), o a tener en cuenta el efecto del impacto cultural (constructivismo crítico).

#### 4.2.2 LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

En 1967 el Proyecto Zero de Goodman analiza la idea de que los sistemas simbólicos lógico y lingüístico son el centro de todo sistema de comunicación. El paradigma que cuestiona apunta a que pensar en un determinado arte se corresponde a emplear determinadas clases de símbolos concretos, en el orden de que un individuo que desee participar activamente en los procesos artísticos tiene que aprender a “*leer y escribir*” en esos sistemas simbólicos.

Ante un enfoque paralingüista de las artes, Goodman (1974), Gardner (1987), Perkins (1988) y sus colaboradores en el Proyecto Zero, se cuestionan los cometidos de la simbolización, el origen y el papel de la educación y el entorno en el desarrollo de estas capacidades, entre otras cuestiones. Lo que les conduce a la conclusión de que se trata de un asunto sobre el que no se sabe nada y que por lo tanto, la investigación ha de surgir de cero. Así, el Proyecto empieza con unos periodos de tanteo iconoclasta hasta alcanzar propuestas de investigación determinadas por la función cognitiva de las artes.

Una de las formulaciones teóricas que surgen a partir del Proyecto Zero es la “*teoría de las inteligencias múltiples*” de Gardner, que fractura la concepción unitaria y lineal de la inteligencia fundamento de una de las ideas de Piaget.

La división conceptual en la definición de inteligencia, (como resultados, procesos, actividades, capacidades, etc.) conduce a Gardner y su equipo a indicar la existencia de “*múltiples inteligencias*” (Gardner, 1983a y 1995), que no tienen que estar correlacionadas entre sí, y se basan en la variedad de respuestas del ser humano ante los problemas: “*creemos que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos “inteligencias”. Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de*

*capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades (...) la tendencia biológica a participar de una forma concreta en resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural. Por ejemplo, el lenguaje, una capacidad universal, puede manifestarse particularmente en forma de escritura en una cultura, como oratoria en otra cultura y como lenguaje secreto de los anagramas en una tercera” (Gardner, 1995:32-33).*

El establecimiento del nuevo enfoque de la psicología cognitiva rompe con la idea tradicional de que la inteligencia es un medio, de herencia genética, y con relación a su utilización los individuos progresan con mayor o menor acierto en los diferentes estadios del desarrollo hasta alcanzar la madurez total.

#### **4.2.2.1 Implicaciones educativas**

En las ideas de Gardner se señalan las posibilidades de la teoría de las inteligencias múltiples, y ante la tendencia hacia una uniformización de la escolaridad, apunta la “*escolarización centrada en el individuo*” (Gardner & Blythe, 1993). Esta orientación educativa se basa en que las mentes de los individuos muestran diferencias y que la posibilidad de aprender es limitada (Gardner, 1990) puesto que la vida es corta con relación al vasto conjunto de saberes accesibles al hombre actual. Entre los diferentes proyectos educativos que se hacen eco de las teorías del Proyecto Zero destacan el Proyecto Spectrum (educación preescolar) y el Proyecto Arts Propel del que se trata a continuación.

##### **4.2.2.1.1 El Proyecto Arts Propel**

El proyecto Arts PROPEL (Zessoules, Wolf y Gardner, 1988; Gardner, 1989a y 1995), que surge a partir de la valoración del potencial artístico de los estudiantes. Las investigaciones arrojan los resultados que de los instrumentos de medición de la inteligencia (IQ) o SAT valoran las capacidades lecto-escritoras y numéricas escolares. A ello se suma la dificultad de que con otros medios de medición es imposible valorar las potencialidades artísticas, puesto que los niños y adolescentes gozan de poco entrenamiento artístico por lo que se tienen que recurrir a formas primarias de experiencia artística. A partir de los propios estudios referidos a la práctica del arte, la efectividad de la Educación Artística y el desarrollo de los niños en arte, los investigadores del Arts PROPEL establecen un diagnóstico de las deficiencias del sistema de instrucción artístico de Estados Unidos que posibilita la implantación de programas disciplinares. Su visión de la Educación Artística se refleja en el acrónimo del Arts PROPEL, que muestra los elementos constituyentes de la Educación Artística que son la producción, la percepción y la reflexión. Según Gardner, (1988a) la productividad ha de ser el eje de la Educación Artística especialmente en la enseñanza elemental a diferencia del Proyecto del Getty Center.

Lo que no implica que la producción sea suficiente para lograr las capacidades de simbolizar artísticamente. La diferenciación de efectos o la percepción artística de distintas configuraciones son elementos indistinguibles de la

competencia artística. Por lo que se da en el planteamiento una continua interrelación entre la producción, la percepción y la reflexión. Así surgen actividades diferentes como música, escritura imaginativa y dibujo.

La evaluación de los resultados es muy importante en el proyecto. No es frecuente que se valoren los trabajos con criterios cuantitativos, tratan que la evaluación sea lo menos arbitraria posible, para lo que emplean sistemas de puntuación diseñados por ellos, con el fin de atender a las técnicas de valoración. Se distingue entre estos elementos el portafolios de los estudiantes. Que presenta una compilación del proceso, los ensayos inacabados, y los componentes de la progresión educativa del estudiante de arte. El valor del portafolio en la evaluación se fundamenta en:

1. Autodescripciones y evaluaciones.
2. Puntuación sobre el número de maneras en las que un estudiante afronta un problema.
3. Diversidad de orientaciones con que se ve un tema.
4. Amplitud del juego interno entre los elementos productivo, perceptual y reflexivo.
5. Evolución de las ideas en un periodo de tiempo determinado.
6. Habilidad para incorporar elementos personales de manera efectiva.
7. Aspecto final de producto artístico.

#### **4.2.2.1.2 La teoría de los estadios**

Con relación al desarrollo cognitivo Gardner expresa la necesidad de tomar una posición evolutiva, sin que sea la piagetiana, pues para él, Piaget únicamente estudiaba una de las inteligencias, la lógico-matemática, a pesar de creer estudiar “toda” la inteligencia (Gardner 1995a: 26). Para Gardner la evolución, desde la perspectiva de la adquisición y dominio de los sistemas simbólicos, está en función del reconocimiento progresivo de la importancia que en la cognición humana adquiere la capacidad de utilizar diferentes clases de símbolos y de sistemas simbólicos (Cassirer, 1971; Langer, 1958; Goodman, 1974; Gardner, Howard y Perkins, 1974). Esta gran preocupación de la investigación de Gardner le conduce a la determinación de que la total capacitación para las artes no se produce hasta alcanzar los siete años o que el desarrollo de sistemas simbólicos diferentes se producen de manera independiente entre ellos (Gardner 1973 y 1994). A pesar de que, en esto último, acepta una cierta relación con la perspectiva evolutivo-cognitiva clásica, que se plasma en lo que llama “*oleadas de simbolización*” que aparecen en todos los sistemas simbólicos. *La representación enactiva*, la *oleada cartográfica* (hacia los 3 años), la *cartografía digital* (entre los 3 y los 4 años) y el *uso de los sistemas simbólicos culturales* (hacia los 5 ó 6 años) (Wolf y Gardner, 1981).

Gardner (1994) sustenta su teoría evolutiva en la acción, la percepción y la sensación, entendidos como sistemas. Con una independencia inicial entran en una interacción que aumenta con la edad y que al final llegan a ser interdependientes. Gardner (1994) señala cinco tipos de conocimientos en el ámbito educativo.

1. **Conocimiento intuitivo.** Se da a lo largo de los dos primeros años de vida. Caracterizado por la adquisición desordenada de conocimientos por la interacción con el medio.
2. **Conocimiento simbólico de primer orden.** Se alcanza fácilmente por medio de la proyección anterior en los sistemas simbólicos de cada cultura (palabras, imágenes, gestos, etc.).
3. **Conocimiento de los sistemas notacionales.** Implica el dominio de códigos simbólicos formalizados en culturas alfabetizadas.
4. **Dominio de los cuerpos formales del saber.** Es el punto más relacionado con la educación, lleva el dominio de los *cuerpos formales del saber, sus conceptos, principios, etc.*
5. **Conocimiento especializado.** Constituye el dominio de una concreta disciplina o ámbito de saber (juego, actividad ritual, procedimiento religioso, disciplina científica, etc.).

Para este autor las dos primeras formas de conocimiento son universales, el surgimiento de las otras está en función del contexto cultural y social donde se desarrolla la experiencia de los individuos.

#### 4.2.2.2 Las ideas sobre el cognitivismo culturalista

Gardner parte en una de sus tesis más importante de la relación entre la evolución del conocimiento y el entorno, idea que tiene su origen en los trabajos anteriores de Vygotsky. La psicología piagetiana fundamenta la construcción del conocimiento sobre la base del progreso de las estructuras cognitivas orientado por procesos de equilibramiento o acomodación a la realidad que se presenta. Lo que supuso una total transformación de las estrategias de enseñanza fundamentadas en la adquisición del conocimiento como una simple copia de la realidad exterior. Para psicólogos como Vygotsky (1979) no es suficiente con la pericia del equilibrio y la adaptación piagetiana ni con su derivación pedagógica del aprendizaje por descubrimiento. Vygotsky señala que las posibilidades de aprendizaje tienen que ver con el nivel de desarrollo alcanzado, y destacan el importante papel del entorno adulto que se da en el proceso de construcción del conocimiento.

La psicología cognitiva moderna de carácter constructivista entiende que las funciones mentales superiores son fundamentalmente procesos de construcción simbólica (Bruner, 1991 y Prawat, 1996) y por lo tanto colectivos. Bruner no ve bien que la psicología cognitivista haya dejado de lado los problemas de significado que desde una perspectiva cibernética, les lleva a tratar los procesos del conocer como simples cuestiones de transacción de información. Para el autor la idea de los años 50 de ver la mente como un procesador no ha dado grandes frutos y es preciso retomar las ideas cognitivista en su origen, puesto que *“Su meta era descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo, para luego proponer hipótesis a cerca de los procesos de construcción de significado en que se basaban”* (Bruner, 1991: 20).

A las ideas originales del cognitivismo, se le suma, al cognitivismo actual, la idea de que el conocimiento personal no es el fruto de procesos únicamente internos al individuo, si el resultado de procesos de interacción entre lo que el individuo conoce y la mediación del entorno (Koroscik et alter, 1992; Koroscik, 1996).

Por ello, la influencia de Vygotsky es fundamental al ser el primero en apuntar la relevancia de las relaciones sociales en el desarrollo de las actividades mentales complejas, a la vez que el papel que los marcos de internalización, transferencia y la zona de desarrollo próximo desempeñan en el proceso de construcción del conocimiento (Bruner, 1991; Hernández 1997b y 1997c). Vygotsky se fundamentaba en las ideas marxistas en la reinterpretación de los problemas de su tiempo. Lo que le llevo a indicar los orígenes sociales del pensamiento y del lenguaje (Vygotsky, 1979 y 1985). Sitúa su psicología en la conjunción de lo individual y lo social, donde se dan los dos tipos de influencia sobre el desarrollo psicológico: por un lado, las influencias sociales (clase social, estímulos sociales y ambientales), y por otro lado, la influencia social de las relaciones interpersonales.

Estas influencias aparecen en el desarrollo cultural del individuo y constituyen sus herramientas conceptuales y su forma de conocer. Conocer por medio de la interiorización de los elementos culturales, en especial el lenguaje que Vygotsky califica de “mediación semiótica”. Por lo que cualquier interpretación reflexiva se sujeta a la palabra, que es un recurso cultural. Por lo que todo análisis de los procesos psicológicos superiores han de tener presente el mediador semiótico. Por ello lo que Kincheloe (1993) llama “constructivismo crítico”, se hace cargo de que la mente crea, más que refleja, y el entorno social y cultural son fundamentales en la construcción creativa del conocimiento. Lo que tiene que ver con la teoría crítica según Hernández (1997b) *“en la medida en que implica la toma de conciencia de cada uno para construir la relación entre su propia identidad (self) y las representaciones sociales sobre el mundo”*.

#### **4.2.2.3 Efectos sobre la Educación Artística**

Las diferentes teorías sobre los estadios de desarrollo han influido fuertemente en la investigación educativa y en el desarrollo de propuestas de Educación Artística. Puesto que la idea de que las habilidades creativas en las artes se desarrollan a lo largo de un número determinado de estadios de desarrollo es consustancial a la Educación Artística. Ello debido a la idea de la división en estadios de Luquet, Freinet y en especial de Lowenfeld.

Una consecuencia inmediata se da en el terreno de la preevaluación o de la evaluación como diagnóstico, por ejemplo Di Leo (1985), Gardner (1980) y Kellogg (1979). Otra consecuencia, se desarrolla en el terreno del diseño curricular y la programación. Dentro de un área poco estructurada en la edad escolar, los diferentes estadios de desarrollo conforman pautas concretas en las que organizar los temas y las secuencias de aprendizaje de una manera cronológica, en función de la edad de los estudiantes. Orientaciones como las de Parsons o Gardner proporcionan una manera más holística y sensible con relación al ámbito de actuación artística en la organización del currículum.

Relacionan la edad escolar con el desarrollo de competencias estéticas, muy diferentes del paradigma piagetiano, y que han de hacer más incidencia en el individuo como señala Gardner (1993, citado por Efland, 1995: 42-43): *“El arte implica una exposición constante, en los diversos niveles evolutivos, a ciertos conceptos fundamentales, como estilo, composición, o género; y a ciertos problemas recurrentes, como interpretar una pieza con sentimiento o crear una imagen artística poderosa. Los currículos deben basarse en este aspecto “en espiral” del aprendizaje artístico”*. Ello da como resultado que la Educación Artística en el periodo escolar no goza de una meta en el desarrollo que acote su acción en una simple repetición o profundización en la adolescencia.

Las investigaciones de Gardner en el Proyecto Zero en los años 70, por medio de técnicas experimentales controladas o métodos más abiertos, dieron como fruto la elaboración de la teoría de las inteligencias múltiples:

1. En la mayoría de las áreas los niños los niños mejoran con la edad, por el contrario, en las áreas artísticas la competencia es alta en niños pequeños, se da un declive en los años intermedios de escolaridad, y se produce una curva de desarrollo en forma de U (Gardner, 1987).
2. En preescolar adquieren mucha competencia artística sin tutela, directa, puesto que en la competencia lingüística y la de todo sistema simbólico, los preescolares actúan como esponjas que absorben los significados de su entorno cultural. En un entorno artístico visualmente rico, variado y sugerentes, es uno de los principales puntales de la Educación Artística en los primeros años (Gardner, 1995).
3. En la mayoría de áreas las capacidades perceptivas y de comprensión se desarrollan antes que las productivas. Esto se complica en las áreas artísticas, donde la comprensión aparece tras la producción. Los niños tienen en estas áreas mayores oportunidades de “aprender haciendo”, según apuntan Dewey o Lowenfeld lo que dota de dignidad al área.
4. La sincronía evolutiva entre las áreas es menor que lo que apunta la teoría piagetiana. Por lo que es normal que los niños dispongan de mayor competencia en una o dos áreas y poca en el resto.
5. Se elimina la idea de que todas las partes del cerebro están en función de una capacidad humana. Las investigaciones apuntan que sectores determinados de la corteza cerebral ayudan a focos cognitivos concretos, y que después de la primera infancia existe poca plasticidad en la representación de las capacidades cognitivas en el sistema nervioso.

#### **4.2.2.3.1 Aprendizaje experto / novato en la Educación Artística**

Se cuestiona en los últimos años la validez del diseño curricular en espiral de Bruner de los años sesenta en lo que él denomina “la primera revolución cognitiva”. A partir de que Bruner (1963) manifestara la idea de que *“cualquier materia se puede enseñar a cualquier niño a cualquier edad de una manera honesta”*, lo que sostiene un tipo de diseño curricular en espiral. Hay diferentes investigaciones que han expresado fuertes objeciones a estas ideas, y se reduce el tema a la distinción entre “aprendizaje experto” y “aprendizaje novato”. Lo que incide en el área artística

en las tendencias curriculares disciplinar y comprensiva.

El **currículum en espiral** de Bruner, se fundamenta en que la eficacia de la adquisición posterior del conocimiento se afianza para el resto según las experiencias iniciales de aprendizaje. La espiral representa para Bruner una muestra de las estructuras cognoscitivas bajo la idea de jerarquía, donde el aprendizaje inicial da el fundamento del aprendizaje posterior, el cual crece y alcanza un nivel de mayor abstracción según se añade nuevos conocimientos. Por ello, el currículum ha de organizar un tipo de aprendizaje basado en que en el comienzo de la enseñanza de una materia, se empiece con una explicación intuitiva al nivel del estudiante y se vuelva a una explicación más formal o mejor estructurada, hasta que el alumno domine el tema o la materia con los reciclajes necesarios.

El modelo de Bruner se utilizó en la mayoría de propuestas disciplinares de los 50 y 60, y Barkan lo ha trasladado a la propuesta curricular en la Educación Artística (también se plasma en el DBAE). Bruner reconoce las deficiencias en su modelo, como la atención a la distinta velocidad de progresión espiral en función de las fases o que el desarrollo, a su vez, depende del conocimiento práctico que el niño posea del contexto o la situación en la que ha de razonar.

Las críticas (Koroscik, 1993; Wolf, 1991; Efland, 1997 o Prawat, 1989) no aceptan que las diferencias de aprendizaje se den por la orientación psicológica o de la experiencia del sujeto, y consideran que son cuestiones propias de la constitución de los saberes y de la conexión del aprendiz con ellos. La polémica gira en torno a la importancia en el aprendizaje inicial de que los conocimientos en todo ámbito del saber, se dé cuanto antes, o es importante que en las fases iniciales de introducción en un saber no hay que dar a conocer su contenido, sino el soporte conceptual en el que se desarrolla.

El **currículum en red de Efland**, en el terreno de la Educación Artística señala las críticas que ve al modelo de Bruner, y que Efland (1997) concreta en:

1. Las representaciones iniciales pueden impedir el aprendizaje.
2. Si la información a aprender es intrínsecamente compleja (como en el aprendizaje artístico), la idea de Bruner se convierte en una fuerte simplificación de materiales e ideas.
3. Se conserva la complejidad propia del campo de conocimiento, sin que ello tenga que agobiar al estudiante.

Así, para Efland (1997) no es posible introducir determinadas ideas en las primeras etapas de aprendizaje si los discentes no tienen los conocimientos indispensables. Admite que el aprendizaje primero influye en el posterior, Efland recurre a Wolf (1987) y a Koroscik (1990), para indicar en que manera afectan estas concepciones erróneas en el aprendizaje del arte:

1. Dificultades para utilizar la destreza o conocimiento adquirido a nuevos contextos. (Transferencia)
2. Frente al estancamiento los estudiantes pueden optar por trabajar más, producir por adivinación o abandonar.
3. Aprendizaje de fórmulas para salir del paso de situaciones, sin entender el objetivo o limitaciones.

Por otro lado, Bruner (1997) no cree en un estilo de aprendizaje que pueda ser empleado en cualquier campo y en toda circunstancia. Puesto que el aprendizaje va unido al campo específico de saber, y las facultades y estrategias de aprendizaje no son intercambiables, en el sentido que el dominio y la capacidad de aprender propio de un campo no garantiza el dominio en otro. Lo que conduce a pensar que los estudios tienen que hacerse en ámbitos determinados del saber, y, de otro modo, que la cantidad de conocimiento que tienen un individuo juega un gran papel en el proceso de aprender, puesto que novatos y expertos no aprenden del mismo modo. Así, el experto goza de más recursos estratégicos con los que afrontar nuevos conocimientos, pero las personas que están en niveles iniciales de aprendizaje en un ámbito concreto del saber, además de tener escasos conocimientos en este ámbito gozan de pocas estrategias con las que ampliar sus conocimientos. De tal modo que la distinción entre el experto y el novato, no está exclusivamente en la cantidad de conocimientos que poseen sobre una materia concreta, sino en la cantidad de recursos cognitivos y estrategias de aprendizaje que cada uno puede desplegar (Koroscik, 1993).

El aprendizaje no se da de la misma manera en cualquier área. Para el aprendizaje artístico la diferencia reside en que la mayor parte del conocimiento propio de las artes pertenece, según Spiro et al (1988), a la clase de conocimiento “*mal estructurado*”, lo que se corresponde con un saber complejo repleto de interrelaciones, junto a una terminología poco fijada y dependiente de criterios y juicios extradisciplinares. En Efland aparecen estas ideas, y para ello cita a Spiro (Spiro et al, 1988: 6. Citado en Efland, 1995: 105) esto es: “*la comprensión profunda de un paisaje no se consigue de una vez. Lo mismo ocurre con un paisaje conceptual. Para dominar su complejidad y evitar la simplificación de la totalidad del campo, es preciso cruzar el paisaje en muchos sentidos*”. Para ello Efland promueve la presentación, repetidas veces, del mismo contenido en distintos enfoques.

Fundamentalmente, la ventaja de la imagen del retículo de Efland reside en que posibilita mostrar mejor la complejidad de interacciones y cruces entre los conocimientos de un campo de saber concreto. Con lo que advierte sobre la tendencia del curriculum disciplinar de desarrollar las ideas de cada campo sin tener en cuenta los otros, a pesar de que compartan ideas.

En resumen, a partir de la idea del arte como saber educativo diferente, no aparecen diferencias tan grandes en el sentido en que Efland intenta mostrar en su planteamiento y que Bruner (1991, 1997) ha revisado. Los puntos de discrepancia con la teoría de Efland son los siguientes:

1. La mayoría de los ejemplos propuestos con el fin de concretar el error en una inmersión temprana en contenidos de campos de saber complejos, manifiestan la mala elección de la metáfora, no la ineficacia del procedimiento.
2. La polémica referente a si lo que hay que presentar es el marco de comprensión para llegar a los conocimientos concretos (Efland), o si es mejor construir aproximaciones metafóricas de estos conocimientos para inferir el marco abstracto en el que actúan (Bruner) duplica la polémica que originó en el campo de la percepción a la teoría de la Gestalt.
3. No parece correcto que la responsabilidad de la utilización de metáforas,

analogías y conceptos intuitivos de la génesis de conceptos erróneos en los niños. Puesto que sólo se puede conocer lo que podemos expresar con palabras (o imágenes). Únicamente es posible manejar lo desconocido a partir de lo conocido, lo que constituyen las aproximaciones metafóricas intuitivas que Bruner denomina “intuitivas”.

4. A su vez, no parece adecuado determinar una diferencia entre el modo de conocer de los expertos y el de los profanos. Puesto que el profano en una materia puede ser diestro en otra, y que sin el freno propio del mismo conocimiento es capaz de establecer relaciones y asociaciones más arriesgadas e impensables que alguien que piensa desde las coordenadas del propio saber.
5. La cuestión de constreñir todo el aprendizaje a “aprendizaje en un campo específico, conduce a la posibilidad de no poder articular bien aquellos ámbitos del saber que son meta-disciplinares.
6. La metáfora visual que propone Efland, del retículo presenta de una manera eficaz la relación entre conceptos, ideas o conocimientos. Pero no tiene en cuenta el contexto del significado en la articulación de las relaciones.
7. Sin perder las ideas piagetianas, en cualquier aprendizaje se da una evolución, que no tiene que ser lineal ni por estadios, del conocimiento. Evolución que no se hace presente en la imagen del retículo de Efland. Si la espiral, como señala Efland, se muestra insuficiente como imagen, el retículo también presenta deficiencias. Por ello, es necesario una figura que abarque a la vez, el avance y progresión del aprendizaje en el sentido de un mayor grado de complejidad y abstracción, como señala Bruner, junto al entrelazamiento hipertextual, dinámico y reticular de interferencias cognitivas que señala Efland.