

EDUCACION ARTISTICA E INTEGRACION DE LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO EN LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE ESCOLAR

por

Luis Durand
425/86

Alejandra Girardi
475/86

MONOGRAFÍA PRESENTADA A LA ESCUELA SUPERIOR DE PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
COMO UNO DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

septiembre 1995

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
Partido de Gral. Pueyrredon
Provincia de Buenos Aires
República Argentina

I



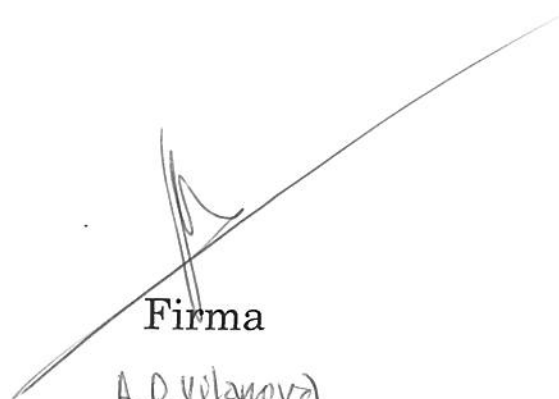
REF. CLASIFICACION	7000
T-pg D	Pase
	N.º DOCUMENTO
	1678

Esta monografía es propiedad de los alumnos
Luis Durand y Alejandra Girardi
de la
Escuela Superior de Psicología
de la
Universidad Nacional de Mar del Plata
y no puede ser publicada en todo o en parte,
o resumirse, sin el consentimiento escrito
de sus autores.

II



Monografía aprobada por :
Director: Lic. Alberto Vilanova

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'A. Vilanova', is written over a diagonal line that extends from the bottom left towards the top right of the page.

Firma
A. P. Vilanova
Aclaración

Fecha: 20 - 9 - 95

Monografía aprobada por:
Comité de Investigación .

Firma

Aclaración

Fecha:

IV



UNIVERSIDAD DE MAR DEL PLATA ESCUELA SUPERIOR DE PSICOLOGIA

PROYECTO DE INVESTIGACION - REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS O.C.S. 586/85 O.C.S. 143/89

NOMBRES Y APELLIDO : ALEJANDRA GIRARDI - LUIS DURAND

MATRICULA Y AÑO : 475/86 425/86

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACION

SUPERVISOR: ALBERTO VILANOVA CO-SUPERVISOR

CONSIGNAR SI EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO

SI.....NO..X....

TITULO DEL PROYECTO: EDUCACION ARTISTICA E INTEGRACION DE LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO A LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE ESCOLAR.

PALABRAS CLAVES (hasta cinco):

DESCRIPCION RESUMIDA (Antecedentes, Marco Teórico,Finalidad, en no más de 120 palabras, escrito a máquina o PC y luego pegado):

El presente trabajo es una investigación bibliográfica que adopta como tema general a la Educación Artística y que reunirá un conjunto de aportes provenientes de la Psicología Cognitiva, las Teorías del Aprendizaje y la Psicología de la Educación, a los efectos de elaborar una Propuesta Psicopedagógica aplicable al aprendizaje de las Artes, cuyo propósito principal es producir conocimiento artístico a partir de la integración de los recursos cognitivos de los estudiantes, tradicionalmente disociados por el modo con el que el aprendizaje formal evoluciona en las situaciones de enseñanza escolar.

V



OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES (Alcances de la Investigación: exploratoria, descriptiva y/o explicativa):

Investigación Bibliográfica y Exploratoria.

METODOS Y TECNICAS (Fuentes, procedimientos y análisis de datos)

Exploración Bibliográfica

LUGAR DONDE REALIZARA EL TRABAJO:

Biblioteca Pública Municipal "Leopoldo Marechal"

Biblioteca de la Universidad

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Selección de material bibliográfico y lectura del mismo (dos meses)

Selección y organización del material obtenido (dos meses)

Elaboración conceptual del trabajo (tres meses)

BIBLIOGRAFIA BASICA DE REFERENCIA:

- Gardner, Howard "Arte, mente y cerebro" Ed. Paidos, Bs. As., 1987
- Gardner, Howard "Educación Artística y Desarrollo humano" Ed. Paidos Educador, Bs. As. 1994
- Gardner, Howard "Estructura de la Mente" Fondo de Cultura Económica, México, 1994
- Gimeno Sacristán, J. "Comprender y Transformar la enseñanza" Ed. Morata, Madrid, 1993.
- y Perce Gomez, A.I.

Firma Supervisor

Firma Co-supervisor

Firma del Alumno

Comité de Investigación

Comité de Investigación

FECHA CONFORMIDAD:

INDICE

	Página
PAGINA DE ADVERTENCIA	II
PAGINAS DE APROBACION	III
PLANILLA DE PRESENTACION DEL ANTEPROYECTO DE INVESTIGACION	V
CAPITULOS	
INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
I. EXPLICITACION DE NUESTRO ESQUEMA CONCEPTUAL DE ANALISIS	15
I.1. Las Fuentes de nuestro Esquema Conceptual.	16
I.1.1 La Teoría Psicogenética del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget	16
I.1.2. El Enfoque de los Sistemas Simbólicos	20
II. REVISION DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO BASICO ACERCA DELDESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ARTISTICAS	24
II.1. La investigación del desarrollo de la habilidad artística	24
II.2 Relevamiento del estado del conocimiento básico en el area de la investigación del desarrollo de las competencias estéticas	29
II.2.1 La investigación del desarrollo de la percepción de las obras de arte	30

II.2.2 La investigación del desarrollo de la conceptualización de las obras de arte	32
II.2.3 La investigación del desarrollo de la producción de las obras de arte	35
III. ALGUNAS IMPLICACIONES PSICOLOGICAS DE LAS SITUACIONES EDUCATIVAS ESCOLARES	39
III.1 Desarrollo, Cultura, Educación y Escolarización	39
III.2 Las situaciones educativas escolares y la integración de las formas de conocimiento	42
IV. ESBOZO DE UNA POSIBLE PROPUESTA PSICOPEDAGOGICA APLICABLE AL CAMPO DE LA EDUCACION ARTISTICA	49
IV.1 Esbozo de una Propuesta psicopedagógica aplicable al campo de la Enseñanza de las Artes	51
IV.1.1 Conceptualización de los objetivos generales y de la importancia de los aprendizajes significativos	51
IV.1.2 Metodo de Proyecto y Centros de Interés.Mapas Conceptuales y Redes.	57
CONCLUSIONES	64
CITAS BIBLIOGRAFICAS	67
BIBLIOGRAFIA	68

**EDUCACION ARTISTICA
E INTEGRACION
DE LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO
EN LAS SITUACIONES
DE APRENDIZAJE ESCOLAR.**

INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

“Los valores y las prioridades de una cultura pueden discernirse por el modo en que se organiza el aprendizaje en las aulas”¹, y recíprocamente, “la naturaleza de un sistema educativo puede marcar las trayectorias del desarrollo humano en el interior de una cultura”², siempre en adhesión constante a la idea de que la finalidad última de la educación es la de promover el crecimiento de los seres humanos.

El análisis de la finalidad de la educación, históricamente definida, nos muestra las discrepancias que en el tiempo, fueron desarrollándose entre los profesionales de la educación o entre los especialistas del desarrollo, tras la intención de definir y de explicar en qué consiste el crecimiento educativo. Como reflejo de esto, también se reconoce en el devenir histórico, el cambio de las acciones pedagógicas consideradas eficaces para promover y facilitar, tales concepciones del crecimiento educativo. El conjunto de las transformaciones que materializan ese cambio, encuentra como uno de sus organizadores constantes, el resultado de un proceso de selección de aquellas competencias en mayor medida representativas del acceso por parte de los aprendices, a esos ideales de persona educada, colectivamente apreciados.

Siguiendo la línea de razonamiento que habilita esta afirmación, y ampliando su alcance, transfiriéndola al estudio comparativo de las formas de instrucción que en distintos entornos culturales la especie ha desarrollado, en contraste con las que operan en la escuela moderna, es posible concluir que transcurrido el pasaje de los modos directos e informales de instrucción a los modos modernos y formales, se verifica un cambio en el enfoque del crecimiento educativo, a través del cual se ha minimizado la importancia atribuible a ciertas formas de conocimiento, cuyo desarrollo en otros contextos concentra parte del esfuerzo educativo, en oposición a la atribución de una prioridad excluyente al desarrollo del pensamiento lógico-matemático, como medio de apropiación de los cuerpos formales de saber, que evolucionan

en la complejidad de la expansión de nuestra cultura. El desarrollo de nuestro trabajo, en acuerdo a su objetivo, prescindirá de todo tipo de análisis transcultural, y la observación anterior, enunciada en términos demasiado generales, no pretende sino aportar un argumento que nos permita comenzar a reflexionar sobre el hecho de que en la actualidad, el ideal de crecimiento educativo, unilateralmente centrado en la promoción del acceso por parte del aprendiz, de las formas del razonamiento lógico- matemático, descuida el desarrollo de otras formas de conocimiento, de todos modos potencialmente presentes en la dotación natural de sus recursos epistémicos, y los disocia de la educación formal, separando en el terreno de la instrucción, recursos que en la naturaleza no se excluyen mutuamente.

De todos modos, el desarrollo de una buena porción de la vida de las personas transcurre fuera de los ambientes particulares del aprendizaje formal, y esto les restituye la posibilidad de retener para sí, oportunidades en las que ejercitarán la opción de integrar formas de conocimiento que, según las condiciones en que la instrucción formal se desenvuelve, ven reducido su potencial de empleo como herramienta epistémica.

Es posible interpretar la transición de los modos informales e indirectos de instrucción a los modos modernos y formales actuales, como un progreso, en la medida en que de acuerdo a nuestra experiencia occidental del conocimiento, hemos considerado a la habilidad del individuo en el despliegue del pensamiento lógico-matemático, como un logro superior. Pero también es necesario tener en cuenta que a esta evolución, se asocia un proceso de devaluación y de destrucción sistemática de recursos epistémicos de todas maneras valiosos, en la medida en que nuestra instrucción formal, produce el efecto colateral de dejar al aprendiz menos preparado para apoyarse en sectores localizados de sus propias competencias cognitivas, aún cuando antes de iniciarse en la escolarización, estos le habían permitido adquirir una considerable cantidad de conocimiento sobre formas de información universalmente accesibles. Esta particular consecuencia, producto de la

manera con que específicamente en la cultura occidental, han evolucionado los modos de instrucción, no se observa en otras culturas, que favorecen el rescate de otras formas de conocimiento y el despliegue de diferentes posibilidades de integración de estas.

Nuestra valoración del crecimiento educativo, ha reflejado con toda probabilidad el prejuicio cultural presente en Occidente, en términos del cual, casi todos los especialistas importantes del área del desarrollo cognitivo humano, han coincidido en que por “adulto bien desarrollado” debe interpretarse al individuo especialmente capaz del despliegue del pensamiento lógico racional, como el mostrado por matemáticos y científicos. Pero los resultados de la investigación actual en el campo de las Cs. Cognitivas, nos informan que ese retrato del desarrollo ha sido el producto de un enfoque reduccionista, y que se requiere, si la pretensión es abarcar adecuadamente el ámbito del desarrollo humano, incluir en su apreciación, un repertorio de competencias y de formas de conocimiento reunidas en un espectro más amplio que el que hasta hace poco se mantenía vigente.

En el presente, existe un número significativo de investigadores dentro del ámbito de las Cs. Cognitivas, que comparten la idea de valorar a los enfoques del desarrollo que privilegian la “lógica por encima de todo”, como en exceso restrictivos. “Como especie, los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica y del lenguaje en su atuendo científico”³.

La investigación educativa, recientemente a comenzado a ocuparse de la exploración de las implicaciones que en el ámbito de la educación formal, puede llegar a tener esta nueva visión, amplificada, del desarrollo, y en el conjunto de las inquietudes que despiertan las primeras aproximaciones al tema, se ubica el estudio de las condiciones de posibilidad bajo las cuales, la educación artística, inspirada en estos nuevos principios del desarrollo, pueda configurar un medio útil para algunos intentos de integración de formas de conocimiento, cuya disociación del conjunto de recursos epistémicos

de los aprendices, se ve hoy en cierta medida estimulada por la influencia desequilibrante de las prácticas de la instrucción formal.

Nos interesa investigar esta posibilidad.

Para eso, en una primera etapa de nuestro trabajo, desarrollaremos la explicitación del marco conceptual, dentro de cuyos márgenes se va a ubicar nuestro esfuerzo de indagación. En particular, haremos una revisión de las ideas fuerza del punto de vista Piagetiano sobre la cognición humana, el cual, no obstante el hecho de que sus deficiencias se estén volviendo demasiado evidentes, es probablemente, lo mejor que se dispone en el presente, dentro del conjunto de los intentos de transmitir el patrón universal del crecimiento cognitivo humano.

Complementariamente a esta revisión panorámica de las nociones centrales de la Teoría Psicogenética, nos referiremos a las inconsistencias y a las limitaciones que en la interioridad de su formulación, conviven con sus alcances.

Esto nos permitirá ubicar las nociones que completan nuestro esquema conceptual, en la medida en que a la sombra de las áreas no exploradas por la mirada psicogenética, se encuentran los hechos que en el campo de las Cs. Cognitivas, han producido un punto de vista alternativo. Este, a través de la definición de un enfoque pluralista de las capacidades simbólicas, amplifica el retrato de la cognición humana resultante del plan desarrollista unilateral de Piaget.

El segundo capítulo de este trabajo, recopila elementos del estado del conocimiento básico, en el campo de la investigación del desarrollo de las competencias estéticas, que dentro del ámbito de las Ciencias Cognitivas, se incluye en la exploración de las diversas capacidades de utilización de símbolos complementarios a los de la racionalidad y el pensamiento, y cuya importancia reside, en que de la evolución del conocimiento básico en este área, habrán de emerger los principios psicológicos que se considerarán relevantes para la práctica de la educación artística.

El tercer capítulo abarca la definición del problema acerca del que nos interesa aproximar algunas vías de solución, en principio acotadas al campo de la educación artística.

Para eso, señalamos las cualidades que especialmente definen a las situaciones de enseñanza escolar, y la manera con que estas, establecen las condiciones bajo las cuales se encuadra la evolución del aprendizaje formal, predeterminando el empleo y el desarrollo de los diferentes potenciales intelectuales de los aprendices. Esto nos permitirá reconocer el valor que es preciso atribuir a las situaciones de enseñanza escolar, como medio para el cultivo de las habilidades mentales pertinentes a la apropiación de los cuerpos formales de saber, pero también pondrá al descubierto que esta modalidad de instrucción, produce la depotenciación de formas de conocimiento no consideradas como adquisiciones de tipo escolar, y la pérdida de la posibilidad de combinarlas idóneamente con otras.

Nos referiremos entonces, a un problema que encuentra su escenario de manifestación en el campo de la instrucción, y al que aproximaremos un esbozo de respuesta, en el terreno de las propuestas psicopedagógicas, no obstante reconocer que su origen se sitúa en los principios psicológicos considerados relevantes para la práctica de la educación escolar.

En el último capítulo, procuraremos bosquejar, auxiliándonos en conocimientos extraídos de la Psi. Cognitiva y de la Psi. Educacional, una propuesta psicopedagógica aplicable a la enseñanza de las Artes, en la que será posible identificar algunos elementos de valor paradigmático para definir la composición de las situaciones educativas que en dicho campo de enseñanza, lleguen a ser potencialmente productoras de una mayor integración de las formas de conocimiento.

I . EXPLICITACION DE NUESTRO ESQUEMA CONCEPTUAL DE ANALISIS.

Es posible situar el contenido de este trabajo en el campo de la reflexión en torno a los objetivos cognitivos que la educación escolar debería procurar cumplir. En correspondencia con esto, la información útil para la configuración del marco conceptual al que referir su desarrollo, ha de provenir de fuentes exclusivamente psicológicas.

En el momento actual, la Psicología Educacional no dispone todavía de un marco teórico unificado y coherente que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de crecimiento personal y de la influencia que sobre ellos ejercen las actividades educativas escolares.

Por lo tanto, en lo que al desarrollo de nuestro trabajo se refiere, no existe una teoría comprensiva de la instrucción con apoyatura teórica suficiente como para utilizarla como fuente única de información, en la configuración de nuestro esquema referencial de análisis. Esto nos ha exigido la necesidad de realizar una selección entre los múltiples datos y teorías que a los efectos del tratamiento del problema que nos interesa, habrían de proveer aportaciones parciales pertinentes, y que en general no son fácilmente integrables.

Esta selección no solo afecta el volumen de las aportaciones útiles para la configuración de nuestro esquema referencial, sino que a la vez define su orientación.

El objetivo de este capítulo es el de explicitar algunos aportes que consideramos de especial interés para la elaboración del trabajo, y que habrán de impregnar la dirección de su desarrollo.



I.1 LAS FUENTES DE NUESTRO ESQUEMA CONCEPTUAL.

I.1.1 LA TEORÍA PSICOGENÉTICA DEL DESARROLLO COGNITIVO DE J. PIAGET.

Dentro del conjunto de las fuentes de información psicológica considerado por nosotros útil para referir el análisis de los procesos de cambio cognitivo inducidos por las situaciones educativas, sobresale la Teoría Psicogenética de Jean Piaget. Esta ha constituido en el campo del desarrollo cognitivo, un enfoque cuya dirección general adquiere hoy en día un valor fundamental, si no aximático, no obstante las debilidades o las omisiones que se han comenzado a descubrir en su formulación.

Según Piaget, el principio de todo estudio del pensamiento humano debe ser la postulación de un individuo que trata de comprender el sentido del mundo. El individuo construye hipótesis en forma continua y con ello trata de producir conocimiento; trata de desentrañar la naturaleza de los objetos y de su interacción recíproca; en este esfuerzo, su acción es constitutiva de todo el conocimiento que logre alcanzar.

Al principio, el bebé comprende el sentido del mundo, primordialmente a través de sus reflejos, sus percepciones sensoriales y sus acciones físicas sobre los objetos.

Después de uno o dos años, logra un conocimiento “práctico o sensomotor” del mundo de los objetos, de la forma como existen en el tiempo y en el espacio. Con este conocimiento, puede abrirse camino de una manera satisfactoria en su ambiente. En seguida, el niño que comienza a caminar desarrolla acciones interiorizadas. Se trata de acciones que se podrían desplegar en el mundo de los objetos, pero, debido a una capacidad apenas emergente, basta con que se realicen cerebralmente, quizás a través de la imaginación, para ser empleadas por los niños en la aplicación de los principios intuitivos que por entonces, comienzan a gobernar su interpretación del mundo físico. En este

momento los niños empiezan a ser capaces de utilizar símbolos: ahora pueden emplear varias imágenes o elementos -tales como palabras, gestos o cuadros- para que representen objetos “de la vida real” en el mundo, y pueden adquirir habilidad en el despliegue de diversos sistemas simbólicos, como el idioma o los dibujos.

Las capacidades que evolucionan de la interiorización y de la simbolización alcanzan un punto alto alrededor de los siete u ocho años de edad, cuando el niño puede realizar operaciones concretas. Con este nuevo conjunto de capacidades, ahora puede razonar sistemáticamente acerca del mundo de objetos, de su número, de su ubicación en el espacio y en el tiempo, de las relaciones causales que los vinculan y de cosas parecidas. El niño que ya no está condicionado a sólo actuar en una forma físicamente apropiada con los objetos, puede apreciar las relaciones que se obtienen entre una serie de acciones sobre estos, de manera que comprende, por ej. que los objetos se pueden reacomodar y la cantidad sigue siendo la misma; que la forma de un material se puede cambiar sin que se afecte su masa; que una escena se puede ver desde una perspectiva distinta sin que deje de contener los mismos elementos.

De acuerdo con Piaget, durante la adolescencia temprana comienza una etapa final del desarrollo. El joven, que ahora es capaz de realizar operaciones formales, puede razonar acerca del mundo no sólo a través de acciones o símbolos aislados, sino calculando las implicaciones consecuentes de un conjunto de proposiciones relacionadas. El adolescente se vuelve capaz de pensar en una forma completamente lógica: ahora, de un modo parecido a un científico ocupado, puede expresar hipótesis en proposiciones, ponerlas a prueba y corregirlas de acuerdo a los resultados de la experimentación. Tras la adquisición de estas habilidades, el joven ha alcanzado el estado final de la cognición humana adulta. Desde luego, el individuo puede seguir haciendo descubrimientos, pero ya no sufrirá más cambios cualitativos en su pensamiento.

Esta revisión rápida de los principales preceptos de Piaget destaca algunas de las fortalezas y debilidades de su formulación. Gracias principalmente a Piaget, los investigadores interesados en la cognición humana llegaron a suponer que el “enfoque del desarrollo”, era el idóneo para su estudio, y que se tenía que adoptar en referencia a los niños, atendiendo a las formas de descifrar el mundo que ponen en juego desde las épocas más tempranas de su vida. En fuerte contraste con las primeras creencias conductistas, los investigadores alcanzaron el consenso que hacía del crecimiento cognitivo algo más que un simple cambio en el tiempo, afirmando que el aprendizaje es más que una asociación o que simples “impresiones sacadas del entorno”, que la cognición humana no puede sencillamente extrapolarse a partir de los estudios de la cognición animal, y que los propios niños pasan a través de una variedad de estadios de comprensión cualitativamente diferentes.

Según el núcleo del desarrollo psicogenético, el crecimiento intelectual refleja una compleja interacción entre las predisposiciones genéticas y las oportunidades medioambientales, cuyo resultado puede percibirse en una forma un poco diferente en distintos marcos, pero que en cualquier acontecimiento mostrará determinadas propiedades fundamentales.

Los individuos no se desarrollan simplemente existiendo, sino que tienen que llevar a cabo determinadas experiencias esenciales que redundan en periódicas reorganizaciones de su conocimiento y de su comprensión.

Estas ideas de valor fundamental, que han hecho de Piaget el teórico del desarrollo cognitivo, coexisten con ciertas debilidades que se han hecho cada vez más claras durante la última década.

Ante todo, Piaget elaboró un cuadro formidable del desarrollo del pensamiento lógico-matemático, pero este es solo una clase de desarrollo cognitivo. Centrado en la agenda intelectual a la que se refiere el científico joven, el modelo Piagetiano del desarrollo supone relativamente menos importancia en contextos no occidentales y preliterarios, y de hecho, puede

ser aplicado solo a una minoría de individuos, incluso en Occidente. Los pasos emprendidos para lograr otras formas de competencia -las de un artista, un abogado, un atleta, etc.- son ignorados en el hincapié monolítico de Piaget en determinada forma de pensar.

Desde luego, la perspectiva de Piaget podría estar limitada, y sin embargo ser exacta en su propio dominio restringido. Pero la generación de investigadores empíricos que han analizado con cuidado las aseveraciones de Piaget, han hallado lo contrario. En tanto que siguen siendo interesantes los lineamientos generales del desarrollo planteados por Piaget, muchos de los detalles específicos sencillamente no son correctos. Las etapas individuales se logran en forma mucho más continua y gradual que lo indicado por Piaget; de hecho se encuentra poco de la discontinuidad que él aseveraba. Así, la mayoría de las tareas que se afirmaba que comprendían operaciones concretas las pueden resolver niños en los años preoperacionales, una vez que se han introducido diversos ajustes al paradigma experimental. Por ejemplo, ahora hay pruebas de que los niños pueden conservar el número, clasificar consistentemente, y abandonar el egocentrismo ya desde los tres años de edad: hallazgo que de ninguna manera predice ni permite la teoría de Piaget.

La validez de otra afirmación central a la Teoría Psicogenética, también ha entrado en crisis. Esta aseguraba que las diversas adquisiciones que el niño logra en un momento dado, pueden aplicarse a cualquier clase de contenido. Sin embargo, en realidad las operaciones de Piaget surgen en una forma mucho más fragmentaria, demostrando su efectividad con determinados materiales o contenidos, y no logrando ser invocadas con otros materiales. Así, por ejemplo, un niño que actualiza la operación de conservación con algunos materiales, no logra conservar con otros. Piaget se percató de que las operaciones no podían cristalizar instantáneamente, e incluso inventó un “factor de diferencia” llamado *décallage*, que permitía a la misma operación subyacente emerger en tiempos un tanto distintos con diferentes materiales.

Pero lo que ha sucedido es que ese décalage de hecho se ha convertido en regla en los estudios del desarrollo cognitivo. En vez de una serie completa de habilidades que se incorporan aproximadamente al mismo tiempo, lo que sucede es que habilidades teóricamente relacionadas surgen en puntos desparejos en el tiempo.

Sería posible agregar otras limitaciones del enfoque Psicogenético del desarrollo cognitivo, pero las que aquí hemos enunciado son suficientes, a los efectos de visualizar el modo con que las restricciones en la formulación estandard de esta teoría, dan la entrada al desarrollo de un punto de vista alternativo correspondiente al Enfoque de los "Sistemas Simbólicos".

I.1.2. EL ENFOQUE DE LOS SISTEMAS SIMBÓLICOS.

Como hemos visto, el enfoque piagetiano se centra unilateralmente en el estudio del desarrollo de las competencias cognitivas asociadas al empleo de los símbolos lingüísticos, lógicos y numéricos; esto, sumado a otras omisiones, ha producido un punto de vista alternativo en el campo de las Cs. Cognitivas, que enfoca su atención precisamente, en las áreas olvidadas por la Teoría Psicogenética.

El Enfoque de los Sistemas Simbólicos se interesa por el estudio de la habilidad de los seres humanos para emplear diversos vehículos simbólicos en la expresión y comunicación de significados. El uso de símbolos ha sido fundamental en la evolución de la naturaleza humana, dando lugar al mito, al lenguaje, al arte, o a la ciencia; también ha sido clave en los logros creativos de los humanos, todos los cuales explotan la facultad simbólica inherente a la especie.

Una de las preguntas que procura responder la investigación encaminada por el Enfoque de los Sistemas Simbólicos, se refiere a las analogías y diferencias que es posible identificar entre la operación de un sistema simbólico como el lenguaje y las habilidades y procesos que subyacen a los



sistemas afines que incluyen la música, la plástica, la expresión corporal o las matemáticas.

La adopción de la perspectiva simbólica no requiere el descarte del enfoque piagetiano; más bien lo que se busca es emplear los métodos y planes globales diseñados por Piaget y centrarlos no solo en los símbolos lingüísticos, lógicos y numéricos de la teoría Psicogenética clásica, sino situarlos en el estudio de una diversidad completa de sistemas simbólicos que comprendan los musicales, corporales, espaciales e incluso los personales. En la forma como lo ven los adherentes a la perspectiva simbólica, el desafío consiste en componer el retrato de cada una de estas formas de la competencia simbólica, y determinar que conexiones o distinciones pueden establecerse entre ellas.

Una posibilidad de reconciliación de este enfoque pluralista de la cognición con el plan desarrollista unilineal de Piaget, parece ir estableciéndose en torno a la rectificación de la afirmación piagetiana, hoy ya insostenible, de que “si un niño se encuentra “en” un determinado estadio en relación con una clase de contenido, el niño se encontrará “en” la misma etapa en relación con los demás contenidos”⁴. De acuerdo a la nueva visión del desarrollo intelectual propuesto por el Enfoque de los Sistemas Simbólicos, y en oposición a la idea señalada antes, los logros cognitivos ocurren en una serie de dominios más o menos restringidos. En el extremo de los dominios universales es posible ubicar el área de habilidades que corresponde al pensamiento lógico-matemático estudiado por Piaget, el cual se desarrolla, alcanzando niveles diversos de consumación, en los individuos de todo el mundo en virtud de pertenecer a la misma especie y como resultado de encarar el ambiente físico y social. En el extremo opuesto se encuentran los dominios singulares, que solo son alcanzados por un pequeñísimo grupo de individuos, dentro de una cultura particular. Estos dominios se encuentran vinculados entre sí, simbólicamente, por áreas de intersección limitadas.

Pero el progreso cognitivo en cada uno de estos dominios particulares,

responde de acuerdo al Enfoque de los Sistemas Simbólicos, a una secuencia de etapas específicas, tal como lo establecen los lineamientos generales del desarrollo planteado por Piaget. A esta coincidencia entre el Enfoque Psicogenético y el de los Sistemas Simbólicos se agrega otro punto de discrepancia: según el Enfoque de los Sistemas Simbólicos, el progreso en un dominio no depende de las acciones de un individuo que al estilo piagetiano avanza mayormente por sí mismo, siguiendo un camino disponible a todos los seres humanos; más bien se considera hoy que gran parte de la información acerca del dominio está contenida en la propia cultura, pues es esta la que define las etapas y fija los límites del logro individual. Uno de los avances de la investigación actual, desarrollada en la interioridad del Enfoque de los Sistemas Simbólicos, ha consistido en comprender que el individuo y su cultura forman determinada secuencia de etapas, en que gran parte de la información esencial para el desarrollo reside en la propia cultura más que simplemente en el cráneo del individuo.

En relación a este tema corresponde considerar el resultado de los estudios de las diferencias entre culturas “escolarizadas” y “no escolarizadas”⁵. Los niños que pasan una cantidad significativa de años en la escuela están más capacitados que sus iguales “no escolarizados” para tratar problemas y cuestiones cuando se plantean en un marco desconocido cuando se les ha separado de su contexto habitual; de hecho, la escuela puede considerarse una institución que pone al alcance de su clientela un conjunto de prácticas para tratar materias descontextualizadas. Cuando se pide a individuos procedentes de entornos no escolarizados que respondan a las preguntas o resuelvan tareas planteadas “en abstracto” o “sin un contexto familiar”, tales tareas resultan extremadamente difíciles. Con todo, paradójicamente, cuando las mismas clases de cuestiones se plantean en un marco o un lenguaje conocido, esos individuos no escolarizados alcanzan unos resultados de un nivel inesperadamente alto.

Si los individuos no escolarizados razonan de un modo fundamental-

mente diferente respecto de los que han asistido a la escuela, o si las diferencias son de tipo superficial, continúa siendo una cuestión que se debate con vehemencia en el interior de la Psicología Transcultural. Al mismo tiempo, los investigadores parecen ir estableciendo acuerdos sobre la medida en que diferentes entornos educativos, ejercen influencias significativamente distintas en los modos en que los estudiantes enfocan los problemas y dan forma a los productos.

En la generación anterior se alcanzó un razonable consenso en relación al hecho de que el desarrollo cognitivo humano se producía a través de las culturas y de los individuos tal como Piaget lo había descrito. Pero como resultado de la investigación de los alcances de los enunciados psicogenéticos, realizada con posterioridad a su formulación, ha surgido una perspectiva más compleja del desarrollo cognitivo: hay diferencias importantes entre individuos, grupos y culturas, que vienen impuestas sobre etapas tan amplias como se quiera del desarrollo intelectual.

Los periodos de aprendizaje y las formas de dominio resultan ser más flexibles de lo que se había pensado. Con todo, cabe que continúen habiendo determinados “suelos” en los que se puede aprender a una edad específica, pero “los investigadores reconocen ahora que la naturaleza - e incluso la existencia- de un sistema educativo puede también marcar las trayectorias del desarrollo humano en el interior de una cultura”⁶

II . REVISION DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO BASICO ACERCA DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ARTISTICAS.

II.1 LA INVESTIGACIÓN DEL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ARTÍSTICA.

A través del contenido del capítulo anterior, hemos reconocido nuestra deuda intelectual con Piaget, en tanto autor de un cuadro formidable del desarrollo cognitivo. Pero a pesar de este reconocimiento, no hemos dejado de señalar el carácter restringido de su perspectiva del desarrollo. En ese sentido, parece correcto afirmar que con toda probabilidad, la obra piagetiana encarna un prejuicio cultural omnipresente en Occidente, y compartido por casi todos los especialistas importantes del desarrollo cognitivo, acerca de lo que significa ser un adulto “bien desarrollado”. Dicho en palabras sencillas, tal prejuicio consiste en considerar al “individuo desarrollado”, unilateralmente definido por su capacidad, general y única, de empleo del pensamiento lógico racional, como el mostrado por los matemáticos, los científicos y los demás especialistas de la cultura.

Tanto los diseños experimentales y clínicos, como las categorías conceptuales, por lo general ideadas para el estudio del desarrollo cognitivo humano, son un reflejo de este prejuicio omnipresente. Se considera que el individuo en desarrollo es alguien que gradualmente adquiere los hábitos de clasificación sistemática, de explicación internamente coherente, de deducción a partir de principios rigurosos y la oportuna aplicación de los sistemas de reglas organizados que son la impronta de la ciencia occidental, por lo menos como se la describe habitualmente en los libros de texto de ciencia elemental.

Con tal que esta visión recortada del desarrollo se comparta ampliamente, el estudio de la evolución cognitiva humana parece simplificarse razona-

blemente. En la medida en que se acepta la homologación de la capacidad intelectual del adulto desarrollado, al modelo reduccionista de una computadora capaz de solucionar problemas al enfrentarse con los objetos del mundo físico, es posible, sencillamente, idear instrumentos estandar que evalúen tales capacidades, aplicarlos al desenvolvimiento de niños de diversas edades, y entonces establecer dónde el niño pequeño demuestra su adquisición y dónde no. Una investigación más sutil puede aventurarse más allá de las posibles deficiencias y al estilo de Piaget evaluar las “estrategias” particulares utilizadas por los niños en el curso de su crecimiento, pero el conjunto de los resultados de estas pruebas, centradas alternativamente en la exactitud de la respuesta infantil, o en la evaluación clínica de sus líneas de razonamiento, no habrán de reflejar sino aspectos de un comportamiento intelectual supuesto general y único.

Esta visión del hombre inteligente, capaz de recurrir de diversas maneras a un solo tipo de comportamiento intelectual, ha sido progresivamente desplazada en el contexto actual de la investigación cognitiva, por la idea de que los seres humanos evolucionan para mostrar, en la consumación de su madurez, un espectro más amplio y heterogéneo de capacidades y talentos. Así, a los efectos de abarcar adecuadamente el ámbito de la cognición humana, la Psicología Cognitiva actual se ha visto en la necesidad de incorporar a su campo de estudio, un repertorio de actividades más amplio y universal que el que hasta ahora solía considerar.

Durante las últimas décadas, un enfoque amplificado de la cognición, ha empezado a dominar. Este enfoque se basa en estudios filosóficos llevados a cabo por especialistas interesados en las capacidades de utilización de símbolos.

Cuando empezaron a describirse por primera vez las competencias simbólicas humanas, se acostumbraba prestar atención principalmente a aquellas facultades que empleaban símbolos aislables y fácilmente manipulables. El reino de la lógica se consideraba el ideal de la simboliza-

ción, donde los símbolos podían designar inequívocamente elementos numéricos o lingüísticos y podían manipularse de acuerdo con reglas claramente especificables. El lenguaje también se reconoció como una forma simbólica humana fundamental; siempre que sea posible, el lenguaje debe utilizarse con aquella precisión y falta de ambigüedad que van asociadas con los sistemas simbólicos científicos. “Es posible que la poesía tenga su lugar en la vida humana, pero es mejor ignorarla si se busca una comprensión de la competencia cognitiva humana, de la racionalidad y del pensamiento”⁷.

Un grupo de filósofos con un marcado interés por las Artes, especialmente el filósofo alemán Ernst Cassirer y los filósofos norteamericanos Susanne Langer y Nelson Goodman, desafiaron frontalmente esas ideas. “Cada uno de estos estudiosos de la simbolización señaló que el punto de vista que privilegiaba “la lógica por encima de todo” era restrictivo en exceso. “Como especie, los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica y del lenguaje en su atuendo científico”⁸.

Cassirer intentó captar la esencia de los mitos, de los rituales y de otras formas alegóricas de simbolización, y trazar sus conexiones con las formas aparentemente más rigurosas del pensamiento científico.

Langer, por su lado, insistió en las diferencias entre las formas discursivas de simbolización, en las que las unidades se podían identificar inequívocamente y manipular de acuerdo con reglas específicas. También insistió en los símbolos exposicionales, como los presentes en las Artes, en los que el símbolo no permitía ser dividido y tenía que percibirse más bien “como un todo”.

La investigación de Goodman, empezó como un análisis filosófico, derivado linealmente de los primeros esfuerzos de Langer, Cassirer y otros semióticos. Sin embargo, al igual que algunos de sus predecesores, Goodman se interesó por las implicaciones psicológicas de las diferentes clases de competencias simbólicas. De hecho, sostuvo que los diferentes sistemas

simbólicos podían apelar a diferentes clases de habilidades de utilización de símbolos por parte de los seres humanos, y llegó incluso a sugerir que esos diferentes perfiles de habilidades podían tener consecuencias educativas en las Artes y también en otras disciplinas. En los términos con los que lo expresó:

“Cuando se considera que las Artes y las Ciencias implican operaciones (inventar, aplicar, leer, transformar, manipular) con sistemas simbólicos que se adecuan y divergen de un determinado modo específico, quizá podemos emprender una investigación psicológica directa sobre el modo en que las habilidades pertinentes se inhiben o se intensifican unas a otras; y su resultado podría conducir a cambios en la tecnología educativa”⁹.

Estas opiniones se han convertido en el fundamento intelectual de los principales esfuerzos innovadores en la enseñanza de las Artes, desarrollados en las dos últimas décadas. Pero el principal aporte del pensamiento de Goodman al estudio de los Sistemas Simbólicos, consistió en que su interés por las implicaciones psicológicas de las diferentes clases de competencias simbólicas, despertó en los psicólogos del desarrollo la inquietud por investigar en los niños, la evolución que tales competencias podrían tener.

En consecuencia, desde finales de la década de 1960, los investigadores adherentes al Enfoque de los Sistemas Simbólicos, han intentado definir el curso del desarrollo de diversas habilidades y capacidades de utilización de símbolos, poniendo un acento especial en aquellas capacidades valoradas en las Artes. Para decirlo en términos metodológicos, los investigadores buscaron el modo de cruzar el análisis que Goodman hizo del funcionamiento simbólico humano, con los enfoques y métodos del desarrollo ideados por Piaget y sus colaboradores. Parte del trabajo ha sido longitudinal: se han observado los mismos niños a intervalos regulares durante largos períodos de tiempo a medida que desarrollan gradualmente la competencia en diferentes ámbitos simbólicos. Gran parte del trabajo ha sido experimental:

adaptando el enfoque de Piaget, los investigadores han ideado medidas de diferentes competencias estéticas y han establecido el modo en que estas competencias se despliegan durante los años de la infancia. Esta investigación, ha proporcionado un retrato incipiente del desarrollo artístico tal como se produce, por lo menos entre los niños de clase media, en el contexto contemporáneo en los EE.UU.

En estos estudios del desarrollo artístico, se interpreta que la habilidad artística, debe ser considerada principalmente un ejemplo particular de la capacidad humana de manipulación de símbolos; esta idea guarda correspondencia con los análisis presentados por Goodman y sus predecesores.

Al adoptar esta concepción, no se intenta negar que las Artes implican emociones que inducen sentimientos de misterio o mágicos, o que cuentan con una dimensión religiosa o espiritual. De hecho, en este enfoque, se considera que las emociones funcionan de modo cognitivo. Sin embargo, la habilidad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos. Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a decodificar, a “leer” los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura; los que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo “escribir con” las diversas formas simbólicas presentes en su cultura; y por último, los individuos que quieren comprometerse plenamente en el ámbito artístico tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales. Al igual que no se puede suponer que los individuos aprenderán, en ausencia de apoyo, a leer y a escribir en sus lenguajes naturales, así también, parece razonable suponer que podrán beneficiarse de la ayuda que se les brinde cuando aprendan a “leer” y a “escribir” en los diversos lenguajes de las Artes. Descrito así, el Enfoque de los Sistemas Simbólicos puede parecer relativamente simple y sencillo, pero en la práctica, la aplicación de estas

ideas al desarrollo de la habilidad artística no es, precisamente, algo fácil. Ello es así porque los modelos de investigación y análisis desarrollados en relación con los sistemas simbólicos matemáticos y lingüísticos no se pueden transportar de un modo automático a las formas estéticas de simbolización y de expresión. Más bien, en el caso de cada una de las formas estéticas y procesos de interés, los investigadores han tenido que idear clases apropiadas de tareas, instrumentos, medidas y demás.

En una amplia medida, la historia de la investigación en este área, describe una búsqueda de métodos que puedan captar lo que resulta distintivo de la práctica artística.

II .2- RELEVAMIENTO DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO BÁSICO EN EL AREA DE LA INVESTIGACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ESTÉTICAS.

Las Artes Visuales han constituido el objeto de estudio tradicionalmente abordado por los investigadores de las competencias estéticas, según un enfoque evolutivo.

En términos esquemáticos, se puede informar que se han examinado principalmente, tres aspectos de la competencia de los niños en las Artes Visuales:

- 1) El desarrollo de la percepción.
- 2) El desarrollo de la conceptualización.
- 3) El desarrollo de la producción.

II.2.1- LA INVESTIGACIÓN DEL DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN DE LAS OBRAS DE ARTE.

En el campo de la investigación del desarrollo perceptivo en las Artes Visuales, sobresalen los estudios del desarrollo de la distinción del estilo artístico.

Sin duda, los entendidos en arte tienen que ser capaces de examinar las obras, incluyendo las que les resultan familiares, y tienen que ser capaces de reconocer los aspectos estilísticos, incluyendo aquellos que les permiten establecer atribuciones precisas en el caso de obras de arte polémicas. Descritas las cosas de este modo, podría parecer que sólo el adulto maduro puede apreciar el estilo. Por otra parte, existen pruebas anecdóticas que sugieren que incluso los niños pequeños son capaces de establecer distinciones sutiles sobre la base de detalles incidentales. En consecuencia, determinar los modos en los que los niños pequeños son, y no son capaces de distinguir el estilo en las obras de arte, se convierte en una cuestión interesante.

En un paradigma típico, a los niños en edad escolar se les expone a unas cuantas obras (la exposición inicial) de un determinado artista planteado como “objetivo” (cuya identidad no se revela) y después se les muestran unas cuantas obras adicionales, todas de otros artistas, excepto una, que corresponde al artista estudiado anteriormente (la “exposición prueba”). La labor que deben hacer los sujetos es seleccionar entre las obras de la exposición prueba, la única que creó el artista sobre el que se propone trabajar. A fin de lograr el éxito en este ejercicio, el sujeto tiene que descubrir a partir de la exposición inicial, aquellos rasgos que son pertinentes para el reconocimiento del estilo del artista sobre el que se trabaja, y luego localizar tales rasgos en la exposición planteada como prueba, con el objeto de identificar cuál de las obras que se le exhiben ha sido creada por dicho artista.

Un grupo inicial de estudio reveló que, cuando esta labor se planteaba en “frío”, los escolares pequeños mostraban tener un rendimiento pobre. Esto es, tendían a enfocar todas las obras inicialmente como si fueran un asunto temático. Y así, al dárseles la oportunidad de agruparlas, casi invariablemente las reunían sobre la base de un tema común, ignorando en el proceso los rasgos de textura o de composición que podían ser indicativos del estilo habitual del artista. Tan sólo los preadolescentes mostraban la capacidad de hacer caso omiso, por sí mismos, de las pistas del tema y de prestar atención en su lugar al modo en que ese tema estaba retratado, sello de la sensibilidad en relación con el estilo.

Si los investigadores sólo hubieran llevado a cabo estudios como éstos, habrían sacado la conclusión de que los pequeños escolares son incapaces de apreciar los estilos artísticos.

Sin embargo, tal como ha sucedido en general con la investigación post-piagetiana, la trayectoria real del desarrollo del estilo, también ha resultado ser mucho más compleja.

Investigaciones actuales¹⁰ han determinado que, en ausencia de indicaciones de asunto temático que pudieran distraer la atención, los niños de seis años eran tan sensibles al estilo como los preadolescentes. Es decir, cuando se les pedía que clasificaran sólo las obras abstractas del mismo estilo, o cuando el asunto temático se mantenía constante, la sensibilidad en relación al estilo se hacía presente como una base poderosa sobre la cual clasificar.

Algunos investigadores han sido capaces de demostrar que incluso los preescolares son lo bastante sensibles al estilo como para reconocer las obras de los niños de su clase o sus propias obras.

Pero, la capacidad para clasificar las obras sobre la base de determinados rasgos perceptivos, no presupone, naturalmente, una comprensión del concepto de estilo. Seguramente, el entendido vinculado a la labor de atribuir el estilo correspondiente a una obra de arte, hace algo más que olvidarse del

tema y prestarle atención al detalle ocasional; intenta captar la visión del artista y recrear las condiciones individuales e históricas en las que se creó la obra. Además, la “sensibilidad estilística” en las mentes de los entendidos, es una categoría integral de pensamiento que lleva a cualquier encuentro artístico, y no cierta clase de estrategia adquirida para complacer al maestro o calmar a un experimentador.

De todos modos, el estudio de esta capacidad de clasificar las obras sobre la base de determinados rasgos perceptivos, adquiere importancia en la medida en que puede configurar el fundamento genético de la comprensión del concepto de estilo.

La línea de investigación que evoluciona en torno al estudio de su desarrollo, no puede, de momento, ir más allá del objetivo de afinar su definición operacional, a fin de que se la llegue a medir en el laboratorio experimental, pero el logro de este propósito permitirá interpretar un amplio cuerpo de descubrimientos, a veces contradictorios, e incorporarlos a una visión mas amplia del desarrollo artístico.

II.2.2- LA INVESTIGACIÓN DEL DESARROLLO DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS OBRAS DE ARTE.

Una segunda vertiente de investigación en el área de la sensibilidad estética, se ha centrado en la evolución de las conceptualizaciones que los niños hacen respecto de las producciones artísticas, de acuerdo a su nivel de desarrollo.

Lo que aquí particularmente se investiga, no es lo que los niños son capaces de percibir de un modo directo, sino más bien, cómo piensan lo que ven, qué sentido le encuentran a sus propias obras y a las de los demás, y más ampliamente, cómo reflexionan y comprenden la empresa artística.

En el ámbito específico de las Artes Visuales, la investigación ha intentado esclarecer los diferentes niveles de comprensión que los individuos

muestran hacia las obras. Por lo general, los investigadores realizan entrevistas abiertas en las que piden al niño que comente qué obras le gustan y por qué, le preguntan qué ve en las obras, y cómo elabora el sentido de sus impresiones y qué pautas de juicio y de gusto deberían operar en la esfera de las Artes Visuales.

La variedad de etapas de comprensión que se identifican y los modos precisos que los describen, difieren hasta cierto punto entre los investigadores, por lo general como resultado del empleo de instrumentos de indagación distintos, aplicados a su vez, a poblaciones con características diferentes, pero, no obstante estas variaciones, la progresión general del desarrollo ofrecida por todos, es la misma. La siguiente descripción representa una síntesis de estas diversas consideraciones.

Los estudiantes del nivel de las escuelas primarias prefieren las obras sobre una base puramente idiosincrásica, que a menudo reflejen un acontecimiento de significación en su pasado reciente, o las que a través de ciertos elementos en el lienzo les recuerden una persona, un objeto o un color preferido.

Un enfoque un poco más sofisticado establece determinado asunto temático (por ej. paisajes) o estilo (por ej. realismo), como si fuera inherentemente superior a los demás.

Hacia los últimos años de la infancia, los sujetos empiezan a referir los efectos emocionales de las obras de arte y a hablar en términos de facultades expresivas. Un adolescente puede añadir también a sus discusiones cierta consideración de las propiedades formales, como el estilo, la composición, o cierta mención de los aspectos históricos o culturales, tales como el medio en que, o las razones por las que la obra se creó. Son raros los espectadores más sofisticados, excepto entre aquellos que tienen un interés profesional o un interés profundamente vocacional por las Artes Visuales. Individuos como estos pueden inspirarse en todo el arsenal de las consideraciones “públicas”



(tales como las facetas estéticas o de historia del Arte) en relación a una obra de arte dada.

Además han desarrollado su propia sensibilidad estética y un conjunto de pautas que continúan evolucionando gradualmente en el tiempo, y que pueden aplicar flexiblemente pero con convicción y aptitud, a nuevas obras o estilos no familiares que se les presentan, y han construido relaciones personales “autónomas” con obras y estilos específicos, que han emergido como un dividendo de las numerosas interacciones que han sostenido con estas obras durante el curso de sus vidas.

En referencia a los posibles nexos que puedan vincular la evolución de la comprensión de las obras de arte, con la de otras esferas del desarrollo, encontramos que estudios desarrollados por Kohlberg (1969) y Piaget (1970)¹¹, aproximan pruebas convincentes de que el nivel de comprensión de un individuo en las Artes, aparece lentamente como el resultado de sus interacciones con en el dominio artístico y sus comprensiones más generales de la vida física y social.

Los intentos por formar didácticamente un individuo para que tenga un nivel de comprensión más sofisticado están destinados a fracasar. Quizá se pueda inducir una repetición mecánica de una respuesta representativa de un nivel superior, pero una respuesta así resultará ser frágil, una vez que las circunstancias particulares de formación hayan desaparecido. Si se quiere realzar la comprensión de un individuo, la trayectoria más verosímil es involucrarlo profundamente, durante un período de tiempo significativo, en el dominio simbólico en cuestión, alentarle para que interactúe regularmente con individuos que son un poco más (no mucho más) sofisticados de lo que él es, y proporcionarle amplias oportunidades para reflexionar sobre su propia comprensión emergente. El contenido de esta receta pedagógica se aproxima al curso del desarrollo por el cual pasa realmente un experto en el transcurso de su formación.

II.2.3- LA INVESTIGACIÓN DEL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN DE OBRAS DE ARTE.

La tercera y más prominente vertiente de investigación en el campo del desarrollo artístico se ha centrado en el desarrollo de las habilidades en la producción artística visual en poblaciones normales y a veces excepcionales. En su mayor parte, las pruebas en este ámbito han provenido de las amplias colecciones de obras que muchos padres - especialmente aquellos con intereses educativos, psicológicos y estéticos- , han reunido durante años. Los amplios contornos de la producción artística en Occidente, han sido identificados durante el siglo pasado, durante los estudios que, como parte del interés generalizado por las cuestiones evolutivas, se comenzaron a realizar sobre las producciones infantiles.

Sin precisar demasiado apoyo por parte de los adultos, la mayoría de los niños de dos años disfruta garabateando. A la edad de tres o cuatro años, éstos niños empiezan a dibujar de un modo figurativo: la figura humana, determinadas figuras de animales y determinados objetos como árboles y soles se distribuyen por los lienzos del preescolar. Estas representaciones no son copias serviles de objetos, ni dibujos de los objetos, sino que, más bien, los niños a ésta edad intentan crear un equivalente en forma gráfica de su concepción general del objeto.

Entre la edad de cinco y seis años, los objetos de la representación gráfica del niño, ya no se diseminan aleatoriamente sobre el papel; el niño empieza a organizar los objetos generalmente en relación con algún horizonte u otro rasgo limitador, con un suelo o la parte superior de una mesa. Mientras permanece en esta edad, el niño es poseedor de una comprensión preliminar acerca de cómo elaborar una imagen.

Después del ingreso en la escuela (y posiblemente relacionado con él), los niños de siete u ocho años continúan dibujando, pero cada vez están más

interesados en pintar contenidos aceptables, de una manera aceptable. Antes conseguían el tema allí donde lo encontraban, y se sentían satisfechos experimentando con formas, combinaciones de colores y disposiciones compositivas insólitas, más adelante, estos mismos niños en edad escolar se vuelven más convencionales, y valoran más aquellas obras que se asemejan estrechamente al realismo fotográfico.

Aunque esta imagen general del desarrollo de la producción artística se ha difundido ampliamente, existe una considerable polémica acerca de su significado y universalidad. Los investigadores todavía están indecisos en cuanto a si el cambio hacia una estética realista es el resultado del desarrollo natural, o si es producido ampliamente por la cultura, o espoleado por los educadores.

Existen pruebas en el sentido de que por lo menos algunos niños alojan más de una sensibilidad estética: mientras están en la escuela, siguen los dictados del aula, aunque también en su casa, pueden manifestar la posesión de otras formas de dibujar (a menudo con un carácter más espectacular, expresionista o irreverente).

De todos modos, como regla general, por lo menos en Occidente, los niños comienzan a dibujar menos frecuentemente a medida que se hacen mayores. La habilidad para dibujar no es, por lo común, muy apreciada, y a su tiempo se les plantean otras demandas más insistentes.

En la adolescencia se puede producir una nueva síntesis: el joven une entonces su facilidad técnica con una visión más personal, en la medida en que las obras de arte se convierten en una ocasión para expresar -en un sistema simbólico apropiado al joven- sus necesidades, deseos y ansiedades importantes. Cuando esta clase de unión productiva se realiza, es probable que el joven se sienta comprometido y continúe con sus ocupaciones artísticas. Pero cuando por cualquier razón de índole personal o técnica, no se puede realizar tal fusión, resulta mucho menos probable que el joven siga implicado en las Artes, al menos como productor.

Esta imagen del desarrollo artístico puede resultar menos cierta en otras culturas de lo que lo es en Occidente, y agreguemos en relación a esto, que en el estado del conocimiento básico actual sobre el desarrollo de la producción artística infantil, nada se ha establecido en torno al peso de las influencias culturales, como así tampoco acerca de la existencia de hipotéticos “universales” en el dibujo, que trasciendan la influencia de los factores culturales.

Por último, con igual grado de controversia que las cuestiones que planteamos antes, se encuentra la investigación de la calidad de las obras artísticas de los niños.

En la mayoría de los ámbitos del desarrollo, sencillamente se supone que los individuos y sus productos mejoran con la edad. Sin embargo, en la producción de Artes Visuales (y en cuanto a esto, también en otras formas de Arte), parece confirmarse el hecho de que la trayectoria del desarrollo es mucho más escalonada. Esto es, por lo menos en relación con determinados criterios, se podría sostener que las obras de los niños pequeños son tan artísticas o tan imaginativas como las realizadas por los individuos adultos; y están quizá más emparentadas con las obras de los artistas maestros de lo que lo están las obras de los niños un poco mayores.

Numerosas opiniones de investigadores ocupados en el estudio de la calidad de las obras artísticas de los niños pequeños, señalan la existencia de afinidades serias y no triviales, entre estos y el artista adulto:

Miembros de ambas poblaciones desean explorar libremente, ignorar las fronteras y las clasificaciones existentes, trabajar durante horas, sin necesidad de recompensa o estimulación exterior y en un proyecto que se apodera de ellos. Quizá lo que sea aún más importante para cada uno de estos grupos, es que las Artes proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal.

Para ambos grupos, las Artes pueden ofrecer el mejor marco (y posiblemente el único) para la expresión efectiva de lo que es importante en aquel momento.

De todos modos, aunque existan afinidades significativas entre los niños y los artistas adultos, y aunque todavía no sean ampliamente tenidas en cuenta, no podemos concluir que el Arte infantil merece una comparación directa con el Arte adulto: los niños no piensan en sus obras de arte tal como lo hacen los adultos, producen sin referencia al ámbito artístico, y están al margen de las presiones de los que en ese campo deciden qué producción puede alcanzar algún mérito.

Es también cierto que la opinión de los niños sobre sus obras es, en general, más complaciente y menos crítica que la de los adultos, o que les interesan más los procesos que los resultados.

Un abanico de estudios sugiere que, en dimensiones como la originalidad y el gusto, y a veces incluso en la aptitud, los niños pequeños tienen una capacidad de realización significativamente mejor (y significativamente más parecida a la de los adolescentes) que la de los niños en posteriores períodos de la infancia. Esta disminución en el Arte infantil no se produce mucho después de que los niños empiezan a ir a la escuela, y puede ser que ésta favorezca el cambio de la diversidad de gustos por la monotonía. Los niños absorben los valores estéticos de su cultura, y en general la sociedad adulta, incluyendo a los maestros de la escuela primaria, prefieren las obras realistas y figurativistas. De todos modos, no obstante esta influencia externa, parece importante considerar la posibilidad de que las Artes, puedan caracterizarse especialmente mediante “curvas de desarrollo en forma de U”, con trayectorias en las que el pequeño individuo y el individuo maduro tienen rasgos en común que otros individuos situados “a medio camino” no comparten.

III. ALGUNAS IMPLICACIONES PSICOLOGICAS DE LAS SITUACIONES EDUCATIVAS ESCOLARES.

III.1. DESARROLLO, CULTURA, EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN.

En general, entre los profesionales de la Educación no ha habido discrepancias en torno a la afirmación de que la finalidad última de ésta es promover el crecimiento de los seres humanos. Pero las diferencias han surgido en el momento de definir en qué consiste el crecimiento educativo y sobre todo, a la hora de decidir el tipo de acción pedagógica más adecuado para promoverlo. Tradicionalmente, la disyuntiva básica se ha producido entre los que entienden el crecimiento educativo, fundamentalmente como el resultado de un proceso de desarrollo en buena medida interno a la persona, y los que lo conciben más bien como el resultado de un proceso de aprendizaje en buena medida externo a la persona.

La opción por una u otra de estas interpretaciones del crecimiento educativo es importante, porque conduce a proponer acciones pedagógicas diferentes, que se plasman en programas presididos por intenciones educativas distintas. En efecto, según el primero de estos enfoques, la Educación debe tener como meta última, promover, facilitar o como máximo acelerar los procesos universales y naturales del desarrollo, mientras que el enfoque alternativo considera que la Educación, debe orientarse más bien a promover y facilitar los cambios de la persona que puedan producirse sólo mediante una acción pedagógica directa, vale decir que dependen de la exposición del aprendiz a situaciones de aprendizaje específicas.

En nuestra opinión, ambas posturas encierran parte de la verdad, pero a la vez traducen, por igual, una manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo que ha sido superada por ser incorrecta.

En los dos casos, los procesos de desarrollo y de aprendizaje, se consideran prácticamente como independientes, los primeros se atribuyen casi en exclusiva a una dinámica interna a la persona, y los segundos a una presión externa.

La diferencia entre ambas posiciones reside en dónde cada una pone el acento. Pero en las dos posturas se da por supuesto que la única relación entre ellos es de tipo jerárquico, o se subordina el aprendizaje al desarrollo, o se subordina el desarrollo al aprendizaje.

De todos modos, la idea de que existen procesos evolutivos y procesos de aprendizaje químicamente puros se ha desechado, porque está en contradicción con algunas aportaciones recientes de la investigación psicológica. Las investigaciones antropológicas y transculturales de Scribner y Cole¹², han puesto de relieve la “universalidad de las capacidades cognitivas básicas” en todos los grupos culturales estudiados. No obstante, estas mismas investigaciones informan la existencia de diferencias en la manera de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas de resolución de problemas; y lo que es más interesante, muestran que éstas diferencias están relacionadas con los tipos de experiencias educativas. Todo parece sugerir que hay unos universales cognitivos, pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que favorecen las experiencias educativas.

A partir de esta constatación, inspirándose fuertemente por una parte, en los trabajos pioneros de Vygotsky, Luria y Leontiev, y por otra, en la investigación antropológica, ha surgido un nuevo planteamiento que supera la controversia descrita, reconciliando en un esquema explicativo integrador, los procesos de desarrollo individual y el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada.

En esta óptica, todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona, son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado. La interacción del ser

humano con su medio está mediatizada por la Cultura desde el momento mismo del nacimiento, siendo los padres, los educadores, los adultos, y en general, los otros seres humanos los principales agentes mediadores. Gracias a las múltiples oportunidades que se le presentan de establecer relaciones interpersonales con los agentes mediadores, el ser humano puede desarrollar sus competencias cognitivas, pero dichos procesos aparecen siempre en primer lugar en la vida de una persona, en el plano de la relación interpersonal y, en consecuencia, sufren la mediación de los patrones culturales dominantes. El crecimiento personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la Cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en este proceso, el desarrollo de sus competencias cognitivas está fuertemente vinculado, en particular, al tipo de prácticas formales escolares, y en general, al tipo de prácticas sociales dominantes.

Esto nos permite llegar al concepto de Educación. Los grupos sociales ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia culturalmente organizada, y a convertirse, a su vez, en miembros activos y en agentes de creación cultural, haciéndoles participar en un conjunto de actividades que globalmente consideradas, constituyen lo que llamamos Educación.

Así pues, la Educación designa el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada.

Las actividades educativas adoptan diferentes modos de organización social según el volumen y también el contenido concreto del conocimiento cultural.

Por ejemplo, en el caso de las sociedades primitivas con escaso nivel de desarrollo científico y tecnológico, las actividades educativas no suelen estar diferenciadas de las actividades habituales de los adultos, la adquisición por parte del niño de las pautas culturales, se consigue haciéndole participar en la medida de lo posible en tales actividades, o simplemente por observación e imitación. En el otro extremo encontramos las actividades educativas



típicas de las sociedades con un mayor nivel de desarrollo científico y tecnológico, que presentan una organización social más compleja: son actividades netamente diferenciadas de las actividades habituales de los adultos, responden a unas intenciones propias y suelen llevarse a cabo en instituciones específicamente habilitadas para tal fin (las escuelas y otros centros educativos). El concepto de Escolarización designa esta subcategoría de actividades educativas.

III.2. LAS SITUACIONES EDUCATIVAS ESCOLARES Y LA INTEGRACIÓN DE LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO.

Según lo apuntado al final del párrafo anterior, la prosperidad de la comunidad está ligada a la existencia inevitable de las escuelas. Pero esta circunstancia ha coexistido con el hecho de que las escuelas, nunca han sido un lugar cómodo de aprendizaje para la vasta mayoría de los individuos. De hecho, las escuelas reclaman, como mínimo, una reorientación hacia el mundo que puede resultar bastante exigente para muchos individuos. Fuera del marco de la escuela, los individuos aprenden habilidades y cuerpos de conocimiento en contextos ricos, sustentadores y esencialmente “naturales”, en los que la información es sumamente redundante y el feedback inmediato y normalmente muy apropiado. En cambio, en el interior de la mayoría de los marcos escolares, el acento recae directamente en el aprendizaje de la información separada del contexto en el que es probable que se utilice. El feedback es menos regular y a menudo librado a formas que realmente no facilitan el aprendizaje posterior.

El hecho de que la escuela es difícil para muchos, y agradable para pocos, no ha sido tradicionalmente un tema de preocupación para la mayoría de los educadores; después de todo, en las primeras épocas la escolarización estaba restringida a una pequeña elite, y la autoridad de los maestros era amplia-

mente incontestada. En la época contemporánea, sin embargo, cuando la meta de la escolarización universal se ha perseguido con ahínco y los educadores se han hecho responsables de sus cometidos, la falta de atractivo de la escuela se ha convertido en causa de preocupación.

Una síntesis de información sacada de los estudios realizados por los investigadores del desarrollo humano y por los que estudian el aprendizaje en los marcos escolares formales, sugiere la existencia por lo menos de cinco clases diferentes de conocimientos que cualquier individuo que crece en un entorno escolarizado a la larga tiene que intentar dominar e integrar.

Rápidamente definidas, estas son:

1) Conocimiento Intuitivo o Sensomotor: es el que el niño adquiere durante el primer año de vida, simplemente en virtud de sus interacciones con los objetos físicos y con otras personas. Se adquiere a través de las percepciones sensoriales y de las interacciones motrices y su funcionamiento se basa en la estimulación de esas capacidades. Permite la elaboración de las comprensiones iniciales acerca del comportamiento predecible de los objetos, las motivaciones y las intenciones de los demás, la apariencia física de las entidades familiares, y otras formas de información universalmente accesibles.

Esta forma de conocimiento ya se encuentra bien desarrollada a la edad en que se empieza a andar, y sigue evolucionando, aunque con una proporción reducida de cambio, a lo largo de toda la vida humana.

2) Conocimiento Simbólico de Primer Orden: Durante el segundo año de vida, una segunda forma de conocimiento se vuelve extremadamente importante para todos los seres humanos. En este punto, los individuos empiezan a utilizar y a dominar la mayoría de los sistemas simbólicos ampliamente disponibles en su cultura (palabras, imágenes, gestos, pautas musicales, etc.). Suponiendo una constitución normal, este conocimiento simbólico de primer

orden se adquiere fácilmente como parte de nuestra pertenencia a la especie. Y en cuanto a la mayor parte, no resulta difícil proyectar el conocimiento intuitivo en el conocimiento simbólico.

Si bien estas formas de conocimiento son consideradas universales, las dos formas siguientes están mucho más íntimamente ligadas y restringidas a los marcos escolares.

3) Dominio de los Sistemas Notacionales: En torno a la edad comprendida entre los cinco y los siete años, los niños (y especialmente los que viven en entornos escolarizados) empiezan a dar señales de que desean emplear diversas clases de sistemas notacionales. Estos son los códigos simbólicos más formales que han evolucionado en las culturas alfabetizadas a fin de referirse especialmente a los sistemas simbólicos de primer orden. De aquí que el lenguaje escrito se refiere al lenguaje oral, que los sistemas notacionales numéricos denoten información cuantitativa oral y sensorialmente conocida, etc.

El dominio de estos sistemas notacionales requiere casi de un modo invariable, por lo menos cierta enseñanza formal, aunque el impulso inicial para el dominio puede evolucionar con anterioridad a la escolaridad formal.

4) Dominio de los Cuerpos Formales de Saber: Esta cuarta forma de conocimiento está estrechamente viculada a la escolarización formal, es el dominio de diversos conceptos, principios y cuerpos formales de saber (Ciencia, Historia, etc.) que evolucionan en la complejidad de la Cultura.

Estos cuerpos, son algo más que conjuntos de información, e incluyen marcos para pensar productivamente en diferentes disciplinas, con lo que se hace posible comprenderlas más profundamente.

Sin que haya escolaridad formal, es poco probable que los individuos corrientes en la sociedad estén expuestos a estas materias, y esencialmente no hay posibilidades de que las dominen.

Estas cuatro formas de conocimiento se pueden disponer en un esquema de desarrollo. A este respecto, el conocimiento intuitivo es el primero en aparecer, y el que evoluciona durante un período de tiempo más prolongado. El conocimiento simbólico aparece en segundo lugar y es de hecho la precondition para el conocimiento notacional, que lo presupone. Los cuerpos formales de saber pueden empezar a conocerse antes del inicio real de la escuela, pero su dominio y uso lleva muchos años y es, ciertamente, una forma de conocimiento relativamente tardía. Podemos ver estas formas esquemáticamente como sigue:

LA EMERGENCIA DE LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO

EDAD:	NACIMIENTO	PREESCUELA	ESCUELA FORMAL	VIDA POSTERIOR
				Disiplinario formal
			Conocimiento notacional	
		Simbólico		
	Intuitivo			

También se puede identificar una quinta forma de conocimiento, que encaja con mucha menor facilidad en un esquema de desarrollo. La denominamos el desarrollo del conocimiento especializado. Este representa la adquisición de un cuerpo de habilidades y de saberes que supone la integración idónea de las diversas formas de conocimiento que antes enunciamos, y la coincidencia de éstas con las prácticas propias de una disciplina culturalmente valorada.

El acceso al conocimiento especializado en una disciplina específica, requiere de una correspondencia parcial entre las habilidades de arraigo sensomotor e intuitivo que materializan la competencia práctica en dicha

disciplina, y el conocimiento simbólico, notacional y/o formal, a la vez presupuesto en tales habilidades, y que define la comprensión profunda de tal disciplina. Por ejemplo, de un individuo que en nuestra sociedad moderna e industrializada, aspire a convertirse en electricista o en topógrafo, se esperará que logre integrar las formas de conocimiento que subyacen a la adquisición del saber formal de su oficio, con la habilidades que componen su práctica.

La cuestión importante aquí, es que mientras esta forma de conocimiento es altamente sofisticada y valorada, el aprendizaje de sus habilidades constituyentes no se considera habitualmente una adquisición de tipo escolar, sino más bien un área a dominar por medio de la observación, de la participación directa y de la enseñanza informal, de forma análoga a como es adquirido el conocimiento intuitivo o simbólico inicial. Se podría ir tan lejos como para afirmar que puede pensarse cada forma de conocimiento en tanto que permite la emergencia de un alto nivel de habilidad, pero en la situaciones educativas escolares parece preferible enfocar estas formas de conocimiento como una categoría separada, con estrechas afinidades con las formas de conocimiento no escolares.

Hay que decir que carecemos de una comprensión suficiente de estas formas de conocimiento. De hecho, la mayor parte de la investigación científica se ha centrado particularmente en la clase de conocimiento sensomotor, o en el conocimiento notacional temprano que proporcionan los programas de los primeros años de escuela. Mucho menos es lo que se conoce acerca de las formas naturales de simbolización en la primera infancia, el dominio de los cuerpos formales de saber y la adquisición de artes complejas o habilidades artesanales en el decurso del aprendizaje práctico. Incluso, los investigadores educativos y del desarrollo sólo recientemente han empezado a percibir la dificultad que presenta la integración de estas formas de conocimiento en altos niveles de realización de las diversas áreas disciplinares. El enlace entre el conocimiento intuitivo y simbólico de primer orden parece

producirse en individuos normales sin que se presente una dificultad excesiva. Sin embargo, la investigación reciente aporta pruebas de que es mucho más difícil integrar otras formas de conocimiento; de hecho, y demasiado a menudo estas formas de conocimiento coexisten en el mismo individuo sin que medie un contacto apropiado entre ellas, por no hablar de una apropiada integración.

Vamos a referirnos a un ejemplo de las numerosas disociaciones que se han documentado. Cuando los niños pequeños toman por primera vez contacto con la música, acumulan una cantidad considerable de conocimiento intuitivo simplemente escuchando y cantando música. Por ejemplo, adquieren un sentido acerca de cómo empieza y termina una obra, de cómo se expresan diversos tonos, de cómo se organizan y acentúan diversos grupos rítmicos. Estas formas de conocimiento, que son por completo útiles tanto para hacer como para disfrutar de la música, resultan ser de un orden diferente a esa forma adquirida mediante el dominio de la notación musical formal.

En una serie de estudios, Jeanne Bamberger¹³ ha demostrado convincentemente que las clases de conocimiento captadas mediante la notación musical formal no concuerdan con las absorbidas a partir de las exposiciones sensorial y práctica a la música. Por ejemplo, el conocimiento musical formal puede dictar que un conjunto de tonos forman un “grupo” (porque cada uno de ellos tiene el mismo valor temporal) mientras que el conocimiento intuitivo ofrece un “grupo” diferente (basado en lo que hace placentera una frase musical). El conocimiento formal puede también amortiguar el igualmente importante conocimiento intuitivo o existir bastante al margen del mismo. En el enfoque de Bamberger, el cometido de la educación musical es, de algún modo, preservar las formas intuitivas de conocimiento a fin de que se puedan combinar idóneamente con esquemas notacionales más formales así como con los conceptos y los principios codificados por los musicólogos.

Qué se puede hacer para reducir la disociación entre las formas de

conocimiento, o para hacer más alta la integración entre estas diversas formas?

Existe un consenso emergente según el cual las prescripciones educativas probablemente más eficaces a ese efecto, implican el “aprendizaje situacional”. Cuando las estudiantes encuentran las diversas formas de conocimiento operando conjuntamente en una situación natural, cuando ven adultos que dominan cualquier ámbito de actividad retrocediendo y avanzando espontáneamente entre estas formas, cuando encuentran involucrados en proyectos ricos y atractivos que invocan una variedad de modos de representación, cuando cuentan con la oportunidad para interactuar y comunicarse con individuos que dan muestras de formas de aprendizaje complementarias, todas estas situaciones son las que facilitan un idóneo alineamiento entre las formas de conocimiento. Suele ser en el curso de la adquisición de una habilidad compleja y de alto nivel cuando se produce esta combinación de un modo más ecológicamente razonable. La confirmación de la eficacia de este tipo de recetas pedagógicas, requiere del progreso del conocimiento básico acerca de las relaciones entre las diversas formas de conocimiento, sin lo cual la probabilidad de que aparezcan las formas de un conocimiento integrado se ven sensiblemente reducidas.



IV. ESBOZO DE UNA POSIBLE PROPUESTA PSICOPEDAGOGICA APLICABLE A LA EDUCACION ARTISTICA

En este capítulo nos proponemos desarrollar un conjunto de consideraciones que suponemos pertinentes, a los efectos de ir aproximando una respuesta a la pregunta por la forma de Educación Artística más deseable y posible.

El contenido del capítulo anterior nos ha informado acerca de las dificultades que conlleva la integración de las diversas formas de conocimiento en los niveles de realización que corresponden a cualquier área disciplinar. Tales dificultades, guardan correspondencia con el hecho de que integrar formas de conocimiento, es algo que representa para la subjetividad una empresa cognitiva de envergadura, a la vez que ésta no resulta ser especialmente facilitada por las condiciones que encuadran la evolución del aprendizaje en los marcos escolares, donde el acento educativo recae en la adquisición de información separada del contexto en el que es esperable que se emplee.

Señalamos entonces, que el enlace entre el conocimiento intuitivo y el simbólico de primer orden, parece producirse en los individuos normales, sin que se presenten dificultades excesivas. Sin embargo, la integración de otras formas de conocimiento es mucho más difícil, y de hecho, demasiado a menudo, estas formas de conocimiento coexisten en el mismo individuo sin que medie un contacto apropiado entre ellas, por no hablar de una apropiada integración. Casi como un hecho constante, siendo la forma de conocimiento notacional más pertinente a las metas de la acción educativa, en cualquier empresa de conocimiento puesta en marcha en el marco escolar, el conocimiento formal asociado a ese objetivo, amortigua y depotencia el igualmente importante conocimiento intuitivo, y existe bastante al margen de éste.

Es de esperar que estas dificultades que se ponen de manifiesto en el

esfuerzo por educar a los individuos en otras disciplinas o dominios, se reiteren en torno a intento alguno de enseñar cualquier expresión artística, y ésto en mayor medida, si se entiende al Arte como un tema escolar cuyo dominio requiere la síntesis de formas de conocimiento tradicionalmente disociadas del campo en el que la educación formal se desenvuelve, y no como un mero vehículo para fomentar la autoexpresión y el cultivo de la individualidad.

No siendo entonces, una cuestión sencilla integrar las formas de conocimiento intuitivas, simbólicas, notacionales y formales entre sí, resulta evidente que en el caso particular del aprendizaje artístico, tampoco los estudiantes serán capaces de sintetizar por sí mismos las diversas formas de conocimiento presentes en las artes, y este es a nuestro entender, el principal problema al que cualquier posible Propuesta Psicopedagógica de Educación Artística debe aproximar una vía de solución.

Enfocamos la enseñanza de cualquier expresión artística, atribuyéndole a ésta la cualidad de ser un tipo particular de conocimiento especializado, entendiendo a éste como el resultado de un alto nivel de integración de las formas de conocimiento provistas por el desarrollo cognitivo, dentro del conjunto de habilidades y conocimientos que hacen la envoltura de una disciplina particular. En resonancia con esto, el objetivo educativo de máximo alcance, que asociamos a nuestro esbozo de Propuesta Psicopedagógica de Educación Artística, apuntará a la creación de condiciones para que el aprendiz, a partir del protagonismo de situaciones de aprendizaje formalmente estructuradas, logre sintetizar su propio conocimiento perceptivo, conceptual, y productivo, acerca de la disciplina artística que configure su objeto actual de estudio. Esta aspiración, así abstractamente definida, se traduciría en el hecho de que el estudiante, como corolario de su Educación Artística, logre ser capaz de integrar el conocimiento perceptivo y motor propio de la producción artística, la lectura del contenido figurativo manifiesto en las obras, diversos cuerpos de saber acerca del Arte, incluyen-



do investigaciones históricas, críticas y filosóficas, y la clase de habilidades de producción que surjan de la experiencia de operación con el medio correspondiente.

En la selección del conjunto de acciones educativas dirigidas al logro de este complejo estado final, nos auxiliamos con aportes de las Teorías del Aprendizaje, de la Psicología Cognitiva, y de la Psicología Educativa.

IV.1 ESBOZO DE UNA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA APLICABLE AL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES

IV.1.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES Y DE LA IMPORTANCIA DE LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.

Luego de la reflexión y desarrollo de nuestro trabajo; donde intentamos unificar los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de crecimiento personal; creemos posible aproximarnos a formular, una propuesta psicopedagógica aplicada al campo de la enseñanza o educación artística.

Nos preguntamos entonces, Qué formas de educación son posibles, cuáles deseables y cómo pueden ser aplicadas?. Si bien no es nada sencillo encontrar las respuestas, el cambio conceptual necesario, estaría en considerar la posibilidad de integrar las formas de conocimiento, perceptivas, conceptuales y productivas, incluyendo las diferentes inteligencias y sus elementos.

Los componentes fundamentales de la educación artísticas son la producción, la percepción y la reflexión. Las consideraciones históricas, críticas y filosóficas debieran plantearse o surgir a partir de la productividad artística propia del estudiante, de esta manera intentamos superar las disociaciones de las formas de conocimiento.

Para lograr este cambio conceptual, basado en la integración, es necesario plantear, objetivos cognitivos, que la educación escolar debiera procurar cumplir :

- Integrar los conocimientos, perceptivos, conceptuales y productivos, propios del hacer artístico.

- Manejar diversos cuerpos del saber acerca del Arte.

- Realizar investigaciones históricas, críticas y filosóficas, acerca de las Artes.

- Poner en juego las habilidades de producción , en diferentes medios (gráficos, musicales, corporales etc.).

- Contextualizar todo tipo de Aprendizaje.

- Desarrollar un compromiso "Activo" en las Artes.

- Proteger las formas artísticas de simbolización, (ej. pensar en términos de forma, elegir que representar, que sentimientos expresar, encontrar formas de combinación de dichos elementos, descubrir que formas múltiples de significación pueden ser incorporadas, etc.).

- Introducir en forma gradual y a partir del hacer del alumno, respondiendo a las necesidades y demandas, los aspectos formales del análisis artístico.

Es necesario preservar la correspondencia integral entre el hecho, "hablar de arte", con la propia actividad artística del niño, se recomienda para ello una paulatina introducción al conocimiento conceptual del Arte, durante los primeros años de escolarización . En este período deberá favorecerse, con amplias oportunidades, el continuar con el quehacer artístico, (dibujar, pintar, cantar, bailar, etc.), facilitando y enriqueciendo las habilidades y estrategias técnicas, de modo de ir descubriendo juntos (docente y alumno) , las propias capacidades.

"Conocimiento conceptual y productivo, "enredados" dentro de un marco natural y contextuado de trabajo educativo". El conocimiento artístico deberá estar bien "situado", este concepto es homologable con el de "Apre-

dizaje Significativo" de Ausubel. Este autor aporta en el campo del aprendizaje, elementos importantes en lo que se refiere a la práctica didáctica, fundamentalmente el aprendizaje escolar, "un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo". Su análisis se centra en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimiento que incluyen conceptos, principios y teorías. Este tipo de aprendizaje se opone al tipo de aprendizaje memorístico, mecánico y repetitivo.

"La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente, son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancialmente con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él"¹⁴.

En este aprendizaje, la clave está en la vinculación sustancial, de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo, agregándole la influencia que ejercería la inteligencia particular de este niño, junto a las capacidades que se pondrían en juego en las situaciones de aprendizaje. Esto conformaría la manera particular de aprender de cada niño.

Dos son las dimensiones que Ausubel distingue en la significación potencial del material de aprendizaje :

SIGNIFICATIVIDAD LOGICA: Coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencias en las relaciones entre sus elementos.

SIGNIFICACION PSICOLOGICA: Que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende. La potencial significatividad del material es la primera condición para que este tipo de aprendizaje se produzca .

El segundo requisito es la disposición positiva del alumno respecto del aprendizaje, este requisito se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal, presente en todo aprendizaje. El aprendizaje significativo requiere condiciones precisas respecto a tres dimensiones: lógica, cognitiva y afectiva, condiciones necesarias para el aprendizaje artístico.

Estas aportaciones acerca del aprendizaje implican la relación entre aprendizaje y desarrollo, donde la psicología cognitiva ha realizado importantes aportes, estos nuevos significados del aprendizaje, no son las ideas o contenidos objetivos presentados, sino que son el producto de un intercambio, de una fusión, de una integración. El bagaje ideativo del individuo se enriquece y modifica permanentemente.

El significado psicológico de los materiales de aprendizaje, es idiosincrásico, experiencial, histórico, subjetivo, cultural. Cada individuo capta la significación del material nuevo en función de las particularidades históricamente construidas, su particular inteligencia y sus propias capacidades.

De este modo la planificación didáctica debe comenzar por conocer la peculiar construcción ideativa y mental del individuo que ha de realizar las tareas cognitivas.

Este aprendizaje que se ha convertido en significativo, se transforma "relevante" cuando progresivamente los productos más elaborados de la ciencia, arte, pensamiento, se incorporan como instrumentos valiosos para el análisis y solución de problemas.

Si queremos que estos conocimientos sean utilizados como herramientas mentales, el aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados. De esta forma se provoca que los alumnos activen sus esquemas y sus preconcepciones semánticas experienciales, como así los elementos de su propia inteligencia, para reafirmar o reconstruir los nuevos conceptos de la cultura y los conocimientos públicos con los que se pondrá en contacto. El aula entonces debe convertirse en un foro abierto de debate y negociaciones de concepciones y representaciones de la realidad.

Dos condiciones se requieren para este proceso de reconstrucción del pensamiento se lleve a cabo:

- Partir de la cultura experiencial del alumno.
- Crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

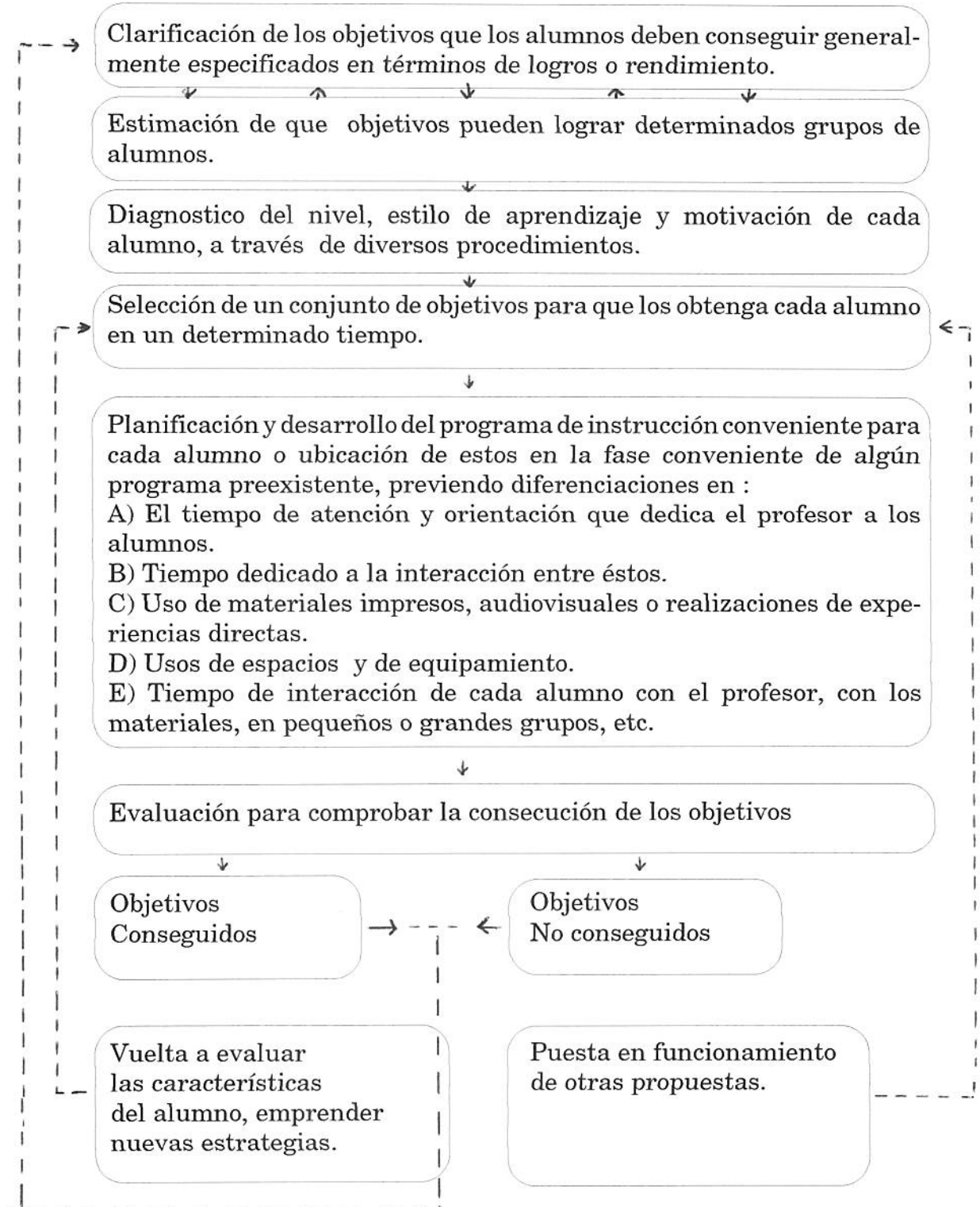
La practica educativa se justifica cuando facilita a cada individuo, un rico proceso de auto conocimiento y desarrollo sin límite.

MODELO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL



SECUENCIA DE PASOS EN UN PROGRAMA DE INDIVIDUALIZACION PARA ABORDAR DIFERENCIAS.

(POPKEWITZ, T. , TABACHNICK, R. ,Y WEHLAG, G., 1982¹⁵.)



Este sistema permitiría la adaptación a los individuos, porque puede variar la enseñanza a través de la adaptación de materiales y acomodando la secuencia de objetivos a las características de cada estudiante. Desde el punto de vista profesional, se monta un esquema difícil de manejar por los docentes en condiciones reales, que reclamará inevitablemente la acción de los expertos externos para realizar esos programas minuciosos.

El planteo de las diferencias cognitivas, sociales y psicológicas de los individuos, provoca un reto, el de encontrar alguna forma de organización de todo un sistema de educación, donde el funcionamiento y la mentalidad que arroja el sistema vigente, se vea superado, por un sistema integrativo, respetuoso de las diferenciaciones.

Este planteo teórico de nuestra Propuesta Psicopedagógica, en el campo de la Educación Artística debe estar reforzado con la utilización de una metodología apropiada al encuadre teórico presentado.

IV.1.2 MÉTODO DE PROYECTO Y CENTROS DE INTERÉS. MAPAS CONCEPTUALES Y REDES.

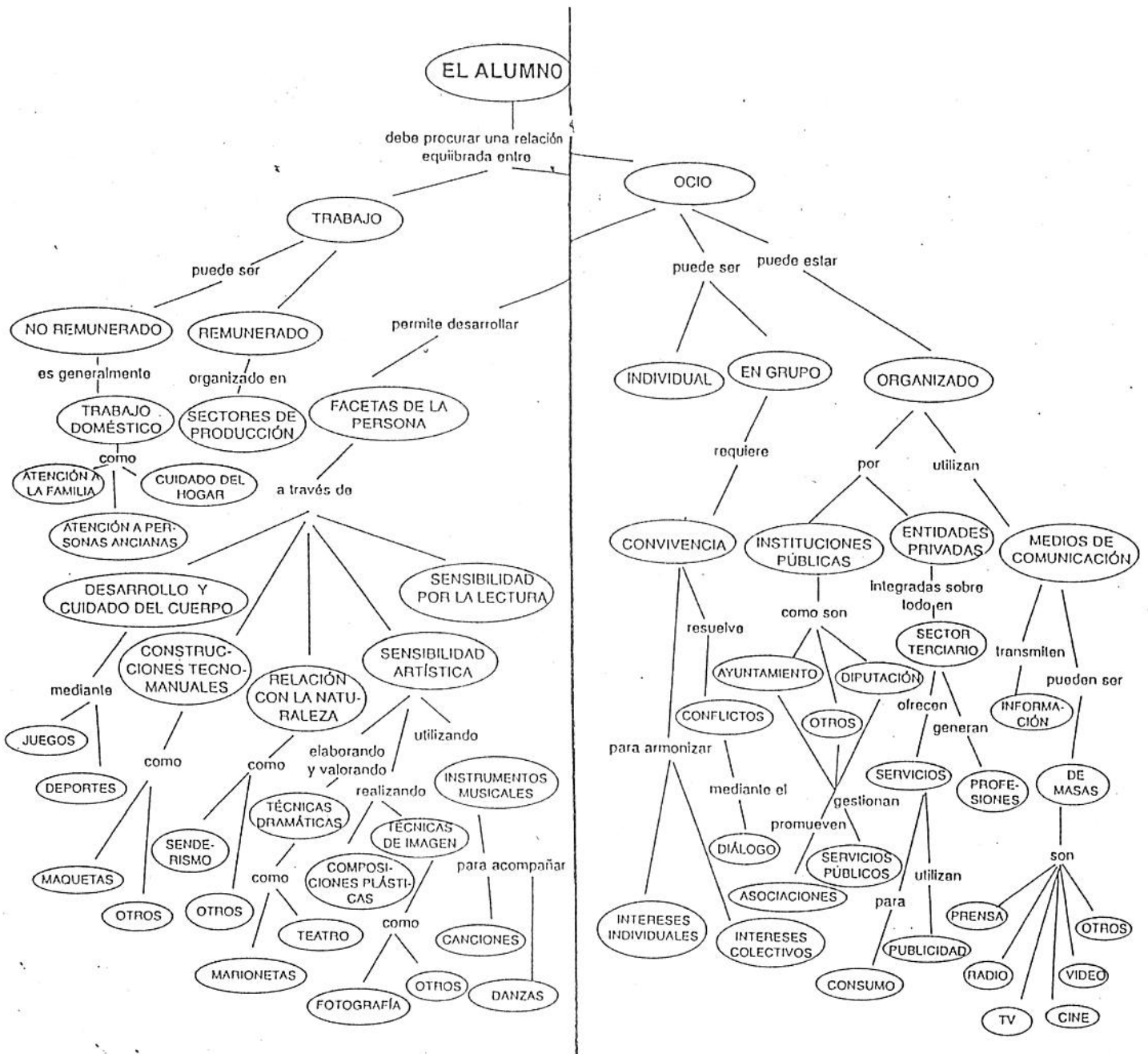
La necesidad de una autonomía educativa, en este caso la de las Artes, requieren de un ejercicio de responsabilidad, consenso y sistematización, que evite la dispersión de actuaciones y las contradicciones.

En principio se deben establecer los criterios organizativos básicos de la propuesta pedagógica, de acuerdo a la estructura y funcionamiento institucional, abarcados en los objetivos generales, que orientarían luego la actuación de los equipos docentes. Para dicha elaboración es necesario la selección de los “centros de interés” en torno a los cuales se organizarán los contenidos más relevantes que conforman el modelo de alumno y ciudadano que queremos ayudar a alcanzar, en nuestro caso el modelo de “artista”, y de “arte” que deseamos. Estos centros de interés como el planteo de los objetivos, deberán ser debatidos y reflexionados, definiendo diferentes ejes de intencio-

nes educativas, sirviendo a la orientación de la tarea.

Tanto los centros de interés como los ejes intencionales, deberán dar forma al proyecto institucional.

EJEMPLO N°1.

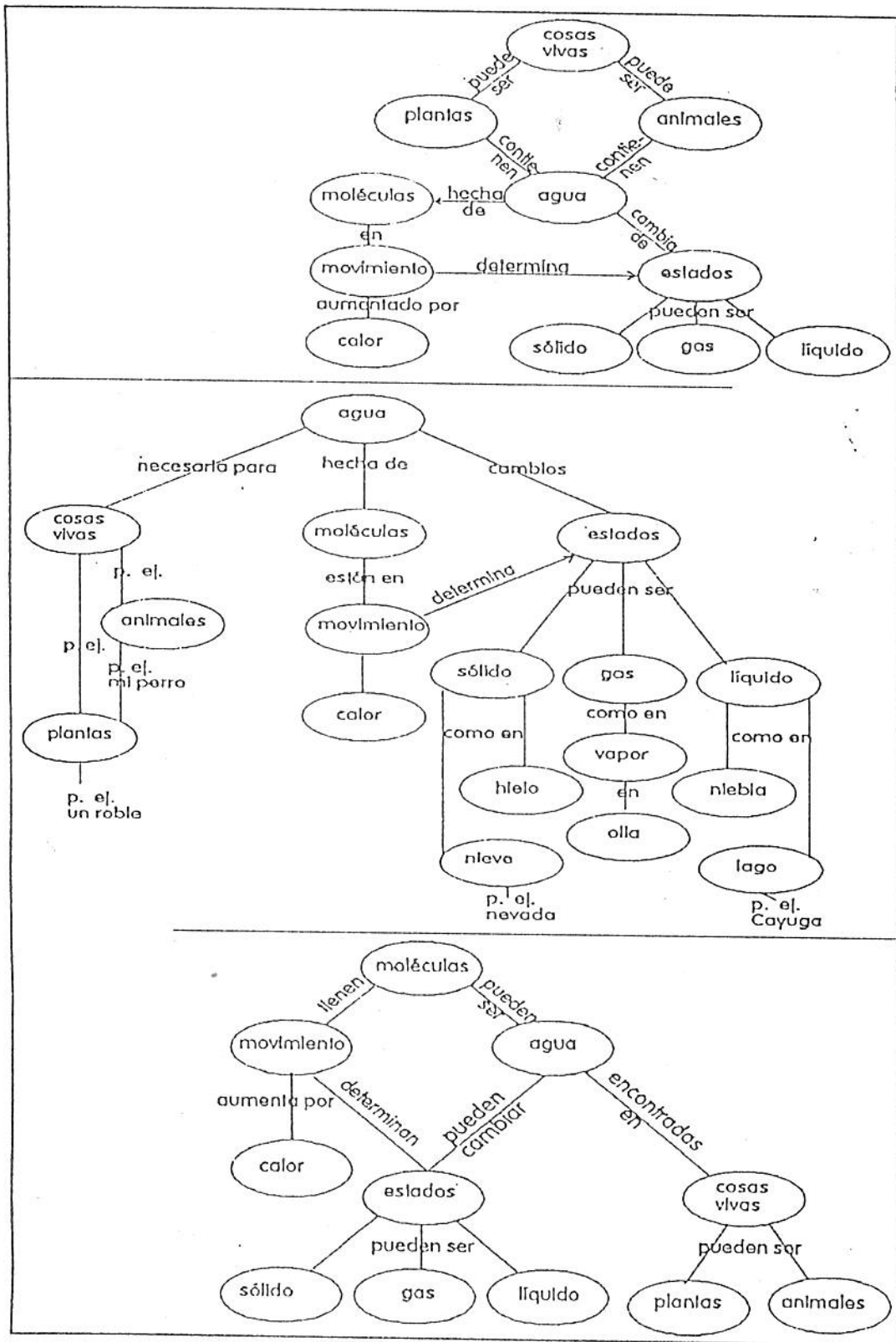


Esta metodología está diseñada para atender a los particulares requerimientos del grupo de alumnos, del contexto, de la institución y las características específicas del conocimiento que se desea enseñar.

Se destierra así la didáctica como receta, y se presenta el cambio a través de la función de investigación permanente.

Los centros de interés y los proyectos institucionales, se apoyan en dos estrategias didácticas: Los mapas conceptuales; facilitan la concepción de totalidad y por lo tanto pueden resultar un instrumento útil para la presentación de los contenidos y un referente permanente para su ubicación en el contexto, son formas físicas que muestran relaciones entre conceptos pertenecientes a una disciplina o a un área, atendiendo a su nivel de generalidad y por lo tanto a su jerarquización. Se distinguen en consecuencia los conceptos e ideas, de alto nivel de generalidad de los hechos y datos, mucho más específicos. Ello permite ordenar los conceptos, y separar lo importante de lo accesorio. En la parte superior del mapa, estarán los conceptos más generales, mas inclusivos y en el centro los conceptos intermedios y debajo los conceptos específicos.

EJEMPLO N° 2 MAPA CONCEPTUAL

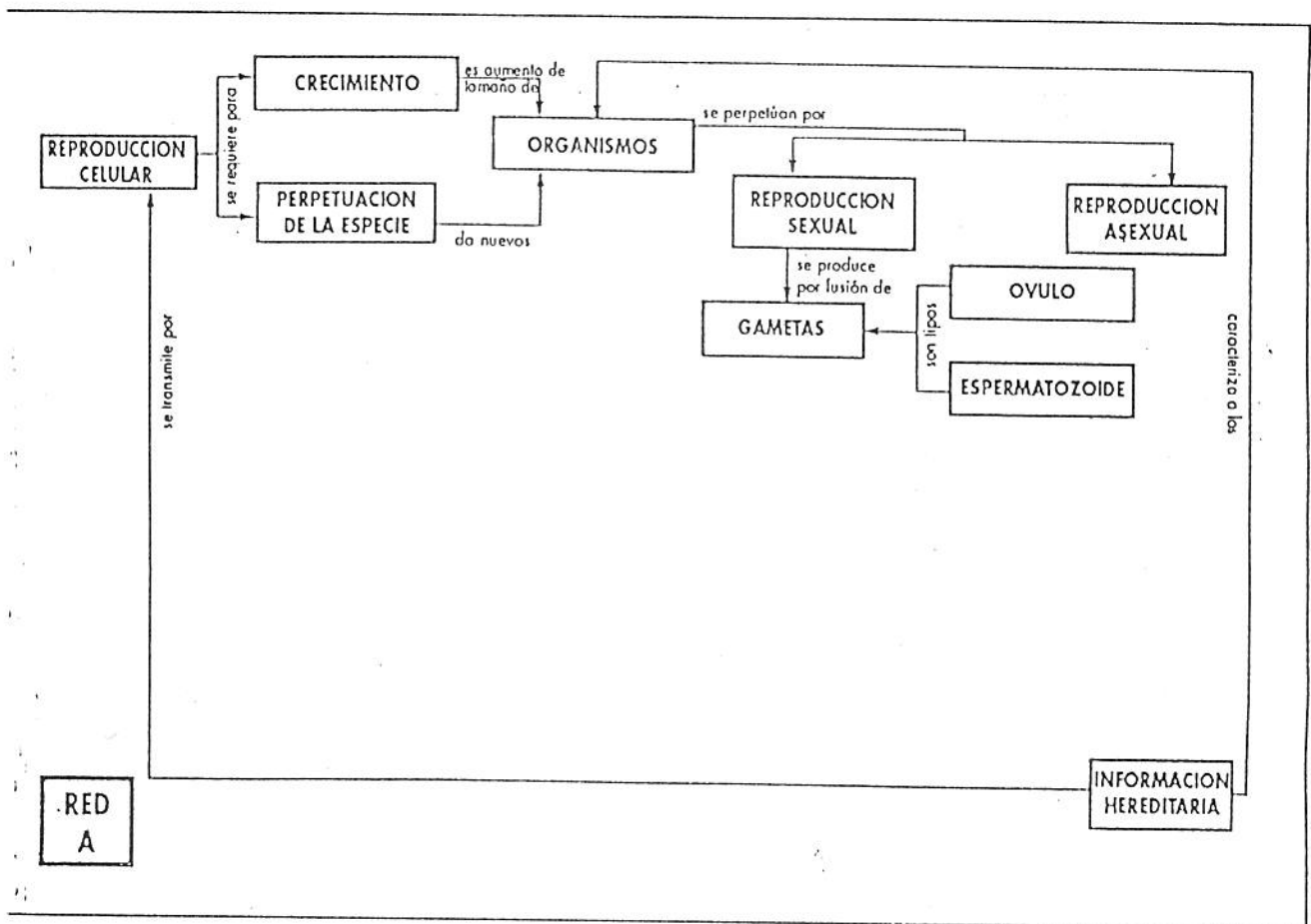


Las redes conceptuales, en cambio, son formas de organización de los contenidos, que No suponen una jerarquía entre conceptos, marca un recorrido posible para organizar la enseñanza en forma significativa. Representan los conceptos y sus relaciones. Un mismo tema puede ser presentado en diferentes redes, según los aspectos, que se privilegien, los objetivos que se persigan y los ciclos o niveles de enseñanza para los que se elaboren.

Las redes conceptuales pueden ser elaboradas por los alumnos, tanto al inicio como al concluir el aprendizaje de un tema.

La comparación de ambas versiones es un excelente elemento evaluativo que muestra claramente al alumno como ha modificado sus ideas a lo largo del proceso.

EJEMPLO N° 3 RED CONCEPTUAL



Por que la necesidad de Proyectos?... porque existe la necesidad de comprometer a los alumnos-docentes, activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es así como las prácticas educativas se realizan y se orientan de una manera intencionada, Para emprender dichas acciones, es necesario establecer si las prácticas realizadas hasta el momento corresponden a una intención o si simplemente están orientadas por la costumbre del deber ser o del deber hacer.

El papel de la escuela no es solo que el individuo alcance su conocimiento personal, sino prepararlo para que asuma, en la sociedad, una postura activa de transformación. Esto conduce a la creación de actividades y planes educativos con formatos abiertos, que no estén previstos en su totalidad de antemano, estableciendo una disciplina basada en la capacidad de decidir y actuar, de acuerdo a una concepción que busque un equilibrio entre la satisfacción personal y la conciencia de las necesidades colectivas.

Esta propuesta tiende a formar, miembros autónomos y auténticos, para ello deberán los educadores del Arte, reflexionar acerca de conceptos como: “sociedad”, “hombre”, “escuela”, “arte”, “educación por el arte”, etc.

Tener en cuenta la relación Hombre-Sociedad, permitirá a los educadores discutir y definir posiciones sobre estrategias, metodologías, con el fin de garantizar el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Esto se propicia permitiendo que los alumnos participen interactuando a través de la comunicación de sus formas de ver el mundo, poniendo a prueba diferentes códigos simbólicos, revisando críticamente las propuestas de sus interlocutores.

El método de los Proyectos, surge con el movimiento “escuela nueva”, haciendo hincapié en los métodos activos, funcionales, y operacionales; la enseñanza se integra en proyectos, en los diversos aspectos del conocimiento y en las diferentes inteligencias.

El objetivo de los proyectos es el de realizar actividades que se desarro-

llan ante un problema concreto y en su ambiente natural, el proyecto trata con cosas y hechos, no solo con ideas.

Es a través de este tipo de aprendizaje “significativo”, y del uso de esta metodología “proyectos y centros de interés”, que los alumnos adquieren y ponen a prueba sus habilidades artísticas, como también el conocimiento de lo que implica llevar adelante una empresa significativa, con apoyo apropiado pero no con ayuda excesiva. De esta manera los estudiantes tienen la oportunidad de ser observadores de su propio desarrollo y crecimiento, y aportan su propia y personal contribución en una actividad individual y la vez colectiva.

CONCLUSIONES

A través del desarrollo de este trabajo, hemos intentado describir algunas líneas de referencia básicas, como medio de encuadramiento de cualquier iniciativa orientada a la producción de formas de Educación Artística posibles y efectivas.

En el primer capítulo, explicitamos la selección de las fuentes de información psicológica, que delimitó nuestro Marco de Referencia. En particular, revisamos las ideas centrales de la Teoría Psicogenética de J. Piaget, dado su vigencia como la formulación más abarcativa, dentro del conjunto de los intentos actuales por transmitir el patrón universal del crecimiento cognitivo humano.

Complementariamente, la mención de las inconsistencias y de las limitaciones de este enfoque del desarrollo, puestas cada vez más en evidencia por la generación posterior de investigadores que analizaron las aseveraciones de Piaget, nos permitió ubicar la fuente de información psicológica que completó nuestro Marco de Referencia. Esta es el Enfoque de los Sistemas Simbólicos, que es un movimiento que dentro del ámbito de las Cs. Cognitivas, concentra su interés investigativo en el estudio de la habilidad de los seres humanos para emplear diversos vehículos simbólicos en la comunicación de significados. Dentro del conjunto de los sistemas simbólicos, cuya operación intelectual investiga este enfoque, se encuentran los empleados en las Artes, y del desarrollo del conocimiento básico en su área específica de investigación, habrán de emerger los principios psicológicos relevantes para la Educación Artística.

En el capítulo 3, intentamos reunir algunas ideas provenientes del cuerpo de información incluido en los capítulos 1 y 2, con algunas ideas de valor fundamental a cualquier intento de comprender cómo las situaciones

educativas escolares encuadran la evolución del aprendizaje formal, predeterminando el desarrollo y las posibilidades de integración del potencial intelectual de los aprendices. Esto nos permitió poner en evidencia el desafío que representa para cualquier estudiante, ocupado en el aprendizaje de cualquier disciplina específica, intentar la síntesis de las diversas formas de conocimiento comprometidas en la adquisición de las habilidades y de los saberes que materializan su dominio. Por esta razón, en el capítulo 4, en el texto introductorio a la presentación de nuestro esbozo de Propuesta Psicopedagógica de Educación Artística, señalamos que esta debería centrarse en la creación de situaciones de aprendizaje formalmente estructuradas, a partir de cuyo protagonismo el estudiante lograra, en la medida de lo posible, integrar idóneamente los recursos cognitivos que le permitieran manipular los diversos medios artísticos a los efectos de crear Arte, distinguir los rasgos importantes de las obras, vale decir, ser capaz de leer el Arte, y desarrollar la habilidad de distanciarse y reflexionar sobre el significado de los productos artísticos, aproximándose a la comprensión de las ideas fundamentales del Arte. Llamamos a la convergencia de estas capacidades, integración del propio conocimiento productivo, perceptivo y conceptual acerca del Arte.

La evaluación reciente de diversos vehículos educativos empleados en la enseñanza de las Artes, ha generado pruebas convincentes de que los estudiantes aprenden de manera eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos y significativos, cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística, cuando hay un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales, simbólicas y notacionales y cuando los estudiantes gozan de una holgada oportunidad para reflexionar sobre su progreso. Parte de esta reflexión podría incorporarse a un sistema de evaluación informal en el aula, que puede brindar tanto al estudiante como a sus evaluadores, más utilidad que

la ofrecida por las formas de evaluación tradicionalmente más “distanciadas”.

El esbozo de Propuesta Psicopedagógica de Educación Artística que hemos elaborado, no llega a configurar la formulación precisa de ningún tipo de prescripción educativa en el campo de la enseñanza de la Artes, sirve solo a los efectos de sugerir que determinados caminos tienen mayor probabilidad de ser productivos, mientras que otros, con mayor seguridad encontrarán obstáculos.

De todos modos, la realidad escolar nos convence de que aún las propuestas psicopedagógicas mejor formuladas para guiar la acción educativa, no consiguen ser efectivas en el campo de las realizaciones prácticas, sin la presencia de dos factores complementarios: en primer lugar, es imperativo contar con un cuadro de docentes que hayan “internalizado” en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan. A menos que los docentes estén familiarizados y sientan una clara sensación de propiedad en relación con los contenidos que se decida enseñar, todo el esfuerzo educativo está destinado al fracaso, y esto, aún prescindiendo de la coherencia del proyecto que defina la orientación de la práctica pedagógica.

En segundo lugar, en el actual clima escolar, es igualmente esencial que existan medios viables para evaluar los niveles de logro alcanzados respecto de la metas perseguidas por la acción educativa.

En consecuencia, el grado de eficacia que pudiera alcanzar cualquier propuesta concreta de Educación Artística, inspirada en las referencias que hemos proporcionado, quedará condicionado por el necesario trío de factores formado por la corrección con que se formulen los objetivos educativos que presidan esa propuesta y las guías de acción para los educadores que tienen la responsabilidad directa de su logro, una formación de excelencia en los educadores, y modos de evaluación idóneos. Este trío de variables concurrentes no constituye una receta original, pero es una receta que hoy en día, vale la pena repetir.

CITAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) GARDNER, Howard. Educación Artística y Desarrollo Humano. Ed. Paidós Educador. Bs.As.1994. Pág 12.
- (2) GARDNER, Howard. Ob. Cit. Pág 23.
- (3) GARDNER, Howard. Ob. Cit. Pág 27.
- (4) GARDNER, Howard. Estructuras de la Mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica. México. 1994. Pág. 53.
- (5) Investigaciones de BRUNNER, OLVER y GREENFIELD, 1976 y LURIA, 1976 , SCRIBNER Y COLE, 1973, citados por GARDNER, Howard en Ob. Cit. Pág. 21.
- (6) GARDNER, Howard. Ob. Cit. Pág 23.
- (7) AYER, 1936. Citado por GARDNER, Howard en Ob. Cit. Pág. 27.
- (8) GARDNER, Howard . Ob. cit. Pag. 27
- (9) GOODMAN, Nelson, 1968, Citado por GARDNER, Howard en Ob. Cit. Pág. 28.
- (10) Investigaciones del PROYECTO CERO, citadas por GARDNER, Howard en Ob. Cit. Pág. 35.
- (11) Investigaciones de KOHLBERG, 1969, PIAGET, 1970, citados po GARDNER, Howard en Ob. Cit. Pág. 42.
- (12) Investigaciones de SCRIBNER Y COLE, 1973, citadas por COLL, César, en Psicología y Curriculum. Ed. Laia. Barcelona. 1987. Pág. 27.
- (13) Estudios de BAMBERGER, JEAMNE, 1982, citados por GARDNER, Howard en Ob. Cit. Pág. 60.
- (14) GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. I. Comprender y Transformar la Enseñanza. Ed. Morata. Madrid. 1993. Pág. 57.
- (15) GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. I. Ob. cit. Pág. 32.

BIBLIOGRAFIA

- CARRETERO, Mario. "Constructivismo y educación".
Ed. Aique Didáctica. Bs. As. 1994.
- COLL, César. "Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa"
Ed. Barcelona. 1992.
- COLL, Cesar. "Psicología y Currículum".
Ed. Laia. Barcelona. 1987.
- ECCO, Humberto. "La definición del Arte".
Ed. Planeta. Barcelona. 1985.
- GARDNER, Howard. "Arte, Mente y Cerebro"
Ed. Paidós. Bs. As. 1987.
- GARDNER, Howard. "Educación Artística y Desarrollo Humano"
Ed. Paidós Educador. Bs. As. 1994.
- GARDNER, Howard. "Estructuras de la Mente. La teoría de las
Inteligencias Múltiples". Fondo de Cultura Económica. México.
1994.
- GIMENO SACRISTAN, J. PEREZ GOMEZ, A. I. "Comprender y
transformar la Enseñanza" Ed. Morata. Madrid. 1993.
- PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. "La Construcción de la
Inteligencia en la Interacción Social". Ed. Visor. 1984.
- RATHS, L. E., y otros. "Cómo enseñar a pensar".
Ed. Paidós Estudio. Bs. As. 1988.
- READ, Herbert. "Educación por el Arte"
Ed. Paidós. Bs. As. 1991.
- SANCHEZ INIESTA, Tomás. "Qué son los centros de interés".
Ed. Magisterio del Río de la Plata. Bs. As. 1995.