
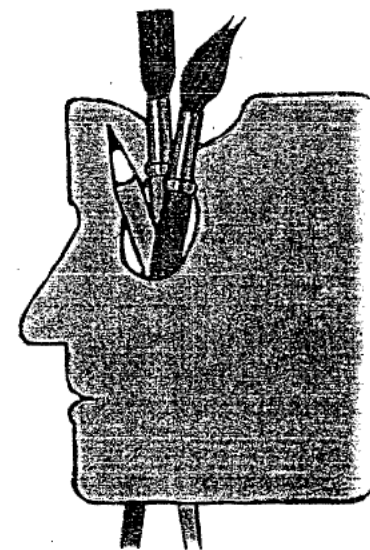


Gardner, Howard. "Perspectivas de desarrollo en las artes: la base teórica". En: *Perspectivas de desarrollo en las artes*. Barcelona. Ed. Paidós. Pp. 25-31

*Howard Gardner*

# *Educación artística y desarrollo humano*

 *Paidós Educador*



## PERSPECTIVAS DE DESARROLLO EN LAS ARTES: LA BASE TEÓRICA

Reflejando con toda probabilidad un prejuicio cultural omnipresente en Occidente, casi todos los especialistas importantes en el área del desarrollo cognitivo humano han coincidido en qué significa ser un adulto «bien desarrollado». Dicho en palabras sencillas, el individuo desarrollado es capaz de pensamiento lógico racional como el mostrado por matemáticos, científicos y demás especialistas de nuestra cultura (Gardner, 1973, 1983a; Langer, 1969). Tanto las tareas escogidas como las categorías ideadas para el estudio del desarrollo intelectual muestran este prejuicio omnipresente. Se considera que el individuo en desarrollo es alguien que gradualmente adquiere estos hábitos de clasificación sistemática, de explicación internamente coherente, de deducción a partir de principios rigurosos y la oportuna aplicación de sistemas de reglas organizados que son el marchamo de la ciencia occidental —por lo menos tal como se la ha descrito habitualmente en los capítulos iniciales de los libros de textos de ciencia elemental.

Con tal que este retrato del desarrollo se comparta ampliamente, el estudio del desarrollo humano parece razonablemente sencillo. Las capacidades del adulto maduro se definen como las de un «ordenador» capaz de solucionar razonablemente problemas al enfrentarse con un mundo de objetos físicos. Así pues, «meramente» se idean labores que aprovechan esas capacidades, aplican tales medidas a niños de diversas edades (o de diferentes grados de sofisticación), y entonces establecen dónde el niño pequeño no las consigue realizar. Un investigador más sutil puede aventurarse más allá de las deficiencias registradas y, al modo de Piaget, intentar documentar también las «estrategias» particulares utilizadas por los niños en el curso de su crecimiento (Siegler,

1986). Pero, en cualquier caso, el foco de la investigación recae en la solución de problemas, y no en el descubrimiento de problemas; en las deficiencias, no en las fuerzas; en la comprensión de conceptos, no en la realización cualificada; y sobre aquellas tareas que pueden describirse fácilmente en función de respuestas correctas y erróneas, en lugar de recaer en aquellas cuya realización podría igualmente producirse en diversas direcciones.

Si nos detenemos a reflexionar un momento ello nos indica que la psicología del desarrollo pudo haber seguido un camino bastante diferente. Supongamos, por ejemplo, que Piaget se hubiera iniciado como músico, en lugar de hacerlo como biólogo; o bien que sus seguidores hubieran sido formados en las artes visuales, o en ciencias económicas o en política en lugar de serlo a la sombra de la física. Nuestras nociones acerca de qué *significa* ser desarrollado, de las tareas que deben asignarse a los niños, de los modos en los que estos descubrimientos se interpretan podrían haber evolucionado de un modo muy diferente (véase Luquet, 1927; Sully, 1896). Sería tan erróneo afirmar que el desarrollo debe estudiarse exclusivamente desde la perspectiva del artista, como lo es sostener que sólo vale la pena tomar en serio la competencia científica final. Sin duda, un ciencia comprensiva del desarrollo humano necesita en cierto modo considerar el espectro completo de las capacidades y los talentos mostrados por los seres humanos maduros en diversas culturas.

Durante las últimas décadas, un enfoque con una base mucho mayor de la cognición —aquel que tiene en cuenta una gama de competencias humanas— ha empezado a dominar. Este enfoque se basa en los estudios filosóficos, especialmente aquellos 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 a prestar atención principalmente a aquellas facultades que empleaban símbolos aislables y fácilmente manipulables. El reino de la lógica se consideraba el ideal de simbolización, 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 (Ayer, 1936).

Un grupo de filósofos con un marcado interés por las artes, especialmente el filósofo alemán Ernst Cassirer (1953-1957) y los filósofos norteamericanos Susanne Langer (1942) y Nelson Goodman (1968, 1978) desafiaron frontalmente estas 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. 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 de 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 expositivos, como los presentes en las artes, en los que el símbolo no permitía ser dividido y tenía que percibirse más bien «como un todo».

Más recientemente, Goodman (1968) presentó un conjunto de criterios sintácticos y semánticos de *notacionalidad*. Sólo los sistemas más rigurosos, como los que se hallan implícitos en las matemáticas y en la notación musical utilizada en Occidente, se corresponden con el ideal de un sistema notacional completo; las demás formas de simbolización, incluyendo las que se valoran en las artes plásticas e interpretativas se apartan de modos especificables e instructivos de este ideal. Precisamente estos puntos de partida permiten formas de comunicación —como la expresión metafórica— para las que códigos simbólicos más rígidamente estructurados no son adecuados.

Inicialmente, 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, en su estudio clásico *Languages of Art* (1968); Goodman 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 (Goodman, 1968, pág. 265).

Estas opiniones nada presuntuosas se convirtieron en el estatuto para el Proyecto Cero de 1967, un esfuerzo innovador, interdisciplinario y colaborativo en la enseñanza de las artes en el que tanto yo mismo como otros investigadores hemos intervenido durante las dos últimas décadas.

Aunque el presente ensayo no es el lugar para hacer una revisión general del progreso del Proyecto Cero (véase, por ejemplo, Gardner, Howard y Perkins, 1974; Gardner y Perkins, 1989; Perkins y Leonard, 1977; Winner, 1982), sí resulta pertinente definir el trabajo de lo que finalmente se conoció como el «Grupo de Desarrollo» en el Proyecto Cero. Goodman había llamado la atención respecto a una gama de códigos simbólicos humanos —lenguaje, gestualidad, pintura, notación musical y similares— y también en relación a un espectro de capacidades humanas de utilización de símbolos, como la expresión metafórica, la ironía, la autorreferencia, la citación, y otras similares. A raíz de la sugerencia de que esas capacidades simbólicas podían tener consecuencias psicológicas, se convirtió en algo natural (¡por lo menos para los psi-

cólogos del desarrollo!) preguntarse por el desarrollo en los niños en cuanto a las diversas clases de competencias simbólicas.

Por consiguiente, desde finales de la década de 1960, el Grupo de Desarrollo ha 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 como en una fórmula, los investigadores buscaron el modo de cruzar el análisis que Goodman hizo del funcionamiento simbólico humano con los enfoques y métodos de 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 (Gardner y Wolf, 1983). 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 desplazan durante los años de la infancia (Gardner, 1980, 1982a; Winner, 1982). La investigación, al considerarla juntamente con la de otros muchos investigadores, 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 de los Estados Unidos.

Como un fondo frente al que pasar revista a los estudios particulares del desarrollo artístico, es preciso bosquejar cuál es el enfoque de la competencia artística tal como el grupo del Proyecto Cero y muchos otros investigadores contemporáneos del desarrollo han sostenido. La habilidad artística, en coherencia con los análisis presentados por Goodman y sus predecesores, se considera principalmente un ámbito de uso humano de símbolos.

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 un modo cognitivo —que guían al individuo en la elaboración de determinadas distinciones, en el reconocimiento de afinidades, en la construcción de ex-

pectativas y tensiones que luego se solucionan. 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 descodificar, a «leer», los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura; los individuos 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 los individuos pueden beneficiarse de la ayuda que puedan recibir cuando aprenden a «leer» y a «escribir» en los diversos lenguajes de las artes.

Cabe preguntar si existen reglas especiales que pertenezcan a los sistemas simbólicos artísticos o a los sistemas de símbolos utilizados artísticamente. De acuerdo con un análisis presentado por Goodman, ningún sistema simbólico es inherentemente artístico o no artístico (véase Gardner, 1983b). Más bien, los sistemas de símbolos se movilizan con finalidades artísticas cuando los individuos explotan esos sistemas de modos determinados y en función de determinados fines. En la medida en que un sistema de símbolos (como el lenguaje) se utiliza para comunicar un único significado de una manera tan inequívoca como sea posible, con una alta posibilidad de traducción y resumen exactos, no funciona estéticamente. Pero en la medida en que el mismo sistema de símbolos se utiliza de un modo expresivo, o metafórico, para transmitir una gama de significados sutiles, para evocar un determinado estado emocional o para llamar la atención hacia uno mismo, parece apropiado afirmar que el «mismo» sistema de símbolos se está usando con finalidades estéticas. El poeta y el periodista pueden describir la misma lanzadera espacial, pero los usos del lenguaje característicos llevan al

poeta a explotar los dispositivos y fines estéticos que sólo tienen una importancia limitada para la labor asignada al periodista.

Descrito así, el enfoque «desarrollo simbólico» puede parecer relativamente simple y sencillo (pero no faltar por tanto de controversia). En la práctica, sin embargo, el modo de aplicar estas ideas al desarrollo de la habilidad artística no es, precisamente, algo evidente. 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 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 esta área describe una búsqueda de métodos que pueden captar lo que resulta distintivo de la práctica artística. Hay que ir con cuidado de no identificar elementos a un nivel demasiado reducido —por ejemplo, centrándose en los sonidos puros en lugar de hacerlo en las pautas musicales— que harían que los resultados tuvieran una aplicabilidad cuestionable en las artes. Al mismo tiempo una vez que se han identificado las unidades que son representativas de la práctica artística, hay que ser capaz de llegar al nivel de un análisis que permita el análisis sistemático, la reducción y, allí donde sea adecuado, la cuantificación de los resultados.