

ACADEMIA NACIONAL DE
EDUCACIÓN

EDUCAR EN CREATIVIDAD

Ana Lucía Frega



BUENOS AIRES
2007

Frega, Ana Lucía

Educación en creatividad. - 1a ed. - Buenos Aires : Academia Nacional de Educación, 2007.

102 p. ; 23x15 cm. - (Estudios / Antonio Francisco Salonia ; 20)

ISBN 978-987-9145-17-3

1. Educación Artística. I. Título
CDD 707

Los juicios y opiniones que se expresan en esta obra corresponden a su autor y no reflejan necesariamente la posición oficial de la Academia Nacional de Educación.

© EDUCAR EN CREATIVIDAD

© Academia Nacional de Educación

Pacheco de Melo 2084

1126 Buenos Aires

República Argentina

www.acaedu.edu.ar

ane@acaedu.edu.ar

La edición de la serie "Estudios" está coordinada por el académico Antonio Francisco Salonia, quien asimismo es coordinador de la Comisión de Publicaciones, división que integran los académicos Ana Lucía Frega, Marcelo Antonio Sobrevila y Jorge Reinaldo Vanossi.

Hecho el depósito previsto por la ley N°11.723.

I.S.B.N. 978-987-9145-17-3

Primera edición.

Buenos Aires, 2007.

Compuso los originales: Academia Nacional de Educación.

Imprimió: Estudio Sigma S.R.L. (J.E.Uriburu 1252 piso 8, Buenos Aires).

Impreso en la Argentina.

Printed in Argentina.

INTRODUCCIÓN

Recoger en una obra algunas de mis ideas y estudios sobre el tema de la creatividad, vista desde un enfoque que tenga como sustento fundamental el tema de la educación, es una concreción que le debo al interés cordial de mi colega de la Academia Nacional de Educación, el profesor Antonio Salonia. Fue él quien me sugirió que, cuando abordara mi contribución para la colección *Estudios*, publicada por nuestra corporación, enfocara un tema que me fuera central y muy propio.

Este que hoy propongo debe de serlo porque ya en 1980 publiqué, en coautoría con la doctora canadiense Margery M. Vaughan, la obra *Creatividad musical: Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Ambas somos músicas, ambas transitamos la docencia, ambas hemos hecho de la investigación sistemática una manera de pensar nuestra profesión, de organizar nuestra vida. De allí surgió dicho libro, pionero en la especialidad en español.

Años después, publiqué en España, entonces en coautoría con Maravillas Díaz, *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical* (1998), obra en la que recogimos algunos aportes de cursos que me encontraba dictando tanto en la península ibérica como en distintos lugares de América latina.

Con el paso del tiempo, el atrapante mundo de la creatividad fue ocupando más y más mi atención. El tema se encuadró, además y poco a poco, en el mundo del arte todo. De allí a pasar a la reflexión y al estudio del concepto en sus aspectos e implicaciones más amplios, había solamente un paso, que di. Lo interdisciplinar

no estuvo ajeno a estas búsquedas (Frega 2005, 2006, 2007 en prensa)

En realidad, se trata de un tema que recorro en el día a día de mi profesión, cada vez más volcada al posgrado, después de haberme desempeñado en la formación de docentes paralelamente con mi tarea en escuelas de todos los niveles, tanto de educación general como con orientación artística.

Por todo ello, dedicarme en este verano 2006/2007 a la redacción de *Educación en creatividad* se constituyó en la labor fascinante que me llevó a la relectura de obras básicas, además de una nueva consulta de aportes diversos y de experiencias prácticas. Revisé muchos de mis escritos anteriores, rescaté ideas, algunas frases, muchas propuestas y consideraciones. IncurSIONÉ sistemáticamente en mis investigaciones presentadas a congresos, seminarios, varias publicadas. Siempre, en todas ellas, la búsqueda de una respuesta generó diseños de investigación que se han ido constituyendo en aportes, resultado de miradas creativas. Las mías.

Hubo descubrimientos en varias de las relecturas, algo propio del hacer creativo: en estos temas, ¿cuál lectura, cuál consulta, cuál proyecto de investigación tiene, alguna vez, una interpretación final o definitiva? ¿Quién puede sostener que da la respuesta final?, cuando de lo que se trata es de ir respondiendo preguntas y comprobar que se abren nuevas puertas, como diría Antonio Porchia.

Cuando Ricardo Marín (1984) escribe: «*Educación es hoy más que nunca inseparable de educación en creatividad*», encontré el nombre para este estudio. Este libro será eso, un estudio, a manera de sinopsis, de tanto leído, analizado y pensado. Tanto y tanto, pero que es solamente un atisbo del vasto mundo de este tema.

Para que esta obra se constituya en un aporte personal, la dividí en dos partes. En primer lugar, un ensayo inicial en el que enhebro ideas, consideraciones, conceptos, citas sobre creatividad y sobre su presencia en la educación. Y una segunda parte, en la que incluyo algunas de mis ponencias e informes en los que he ido informando distintos resultados de mis investigaciones sistemáticas, respondiendo algunos interrogantes que consideré importantes en el tema de las enseñanzas musicales, mi campo específico de acción, el inicial, el que generó, como digo más arriba, mis progresivas aperturas al mundo de la creatividad en la educación.

Comprender en qué consisten y cómo operan los «aprendizajes» del ser humano ha sido siempre un desafío. Mucho más lo es para quien, como la autora, dedica su vida —los esfuerzos de cada día— a generar propuestas didácticas que permitan que el sueño de garantizar las mejores posibilidades de aprendizaje para todos, aunque fuera para las mayorías por lo menos, se defina en el propósito que desvela a los pensadores y a los practicantes de ese arte/oficio que denominamos *educación*.

Por todo ello, en este estudio iré desarrollando algunos aspectos del tema de la creatividad en relación con la educación, concebida esta en sentido amplio y general. Es decir, aquella que se refiere a educar al soberano, retomando una expresión que es grata para los docentes argentinos.

Confío en ser capaz de lograr una recreación interesante de mucho de lo estudiado. Algunas ideas y propuestas me pertenecen.

PRIMERA PARTE

**UN ENSAYO SOBRE CREATIVIDAD
Y EDUCACIÓN**

ALGUNAS IDEAS GENERALES SOBRE EL TEMA

La renovación de la educación propuesta por los aportes de la psicología de la creatividad —Guilford, Rogers, Torrance, Gardner, entre otros— explora nuevos marcos teóricos para fundamentar estrategias y programaciones destinadas a mejorar los procesos de educación. *Se refieren a temas del cómo enseñar a partir de una mejor comprensión acerca del cómo se aprende.*

Se basa en la investigación sistemática aplicada, estudiando los temas del desarrollo evolutivo del sujeto de la educación y sus implicaciones en los distintos ámbitos y niveles educativos. Estos enfoques emergen de búsquedas y afirmaciones que, ya en la década del 50, identificaron los rasgos propios del creador en ciencia y en arte como ejes del necesario mejoramiento de la educación general.

En realidad, *«El declive generalizado de la creatividad en una sociedad es una especie de enfermedad que, en último término, podría generar su destrucción»* (Bohm y Peat 1988) es una afirmación que demuestra la dificultad del recorrido necesario para la implementación de estos valiosos planteos y para conseguir que los mismos se concreten en la labor docente cotidiana, pensando la educación en sentido amplio, como ámbito de crecimiento del individuo en pos de su realización como persona.

El tema de la creatividad pertenece a todos los campos, es posible en toda disciplina, tanto científicos como artísticos. Los científicos todos coinciden con los artistas en la respuesta a las preguntas ontológicas y epistemológicas fundamentales, tal como se lee a continuación:

«Verás, el universo me ha interesado desde que tengo uso de razón. Todavía recuerdo una noche en que me detuve bajo una farola. Debía de tener ocho o nueve años y, alzando la mirada al cielo, comencé a preguntarme si la luz seguía siempre subiendo, y qué significaría para algo el continuar siempre, y si el universo se terminaba alguna vez. Ya conoces ese tipo de preguntas. Bien, pronto empezó a excitarme la idea de que la mente humana era capaz de plantearse este tipo de cuestiones y aprehender de alguna manera la inmensidad de todo [...]

»Podía ver que [las artes] eran otra manera importante de responder a la naturaleza y entender nuestra posición en el universo. Siempre he intuido que en el fondo, las figuras más importantes de las ciencias y las artes hacían fundamentalmente lo mismo, tratando de responder a la misma pregunta básica» (Bohm y Peat 1988).

Las citas anteriores ayudan a comprender que el arte y la ciencia buscan, en definitiva, la comprensión de lo creado. La educación, por su parte, busca el cultivo humano posible de esta capacidad/competencia que llamamos *creatividad*. A este respecto, sostiene Alfonso López Quintás (1981):

«La creatividad no se reduce a la actividad espectacular de los artistas, científicos, técnicos y estadistas. Anida en el núcleo mismo de la existencia cotidiana del hombre cuando éste no se repliega sobre sí mismo y se compromete en el juego de la vida».

Recuerdo que el origen de esta potencialidad —de allí el uso de la voz *creatividad*, en vez de *creación*— designa una posibilidad, o potencia, o capacidad latente en todo ser humano, la que, al ser ejercida, se despliega en toda su eminencia. La condición de dicho despliegue radica en la educación.

Definir la creatividad parece acción fácil. Antes de intentarlo, sin embargo, pensemos:

«Ciertos términos, en cualquier campo de estudio, parecen ponerse de moda. Repentinamente, la gente emplea esos

términos liberalmente en su conversación hasta que, después de un período de tiempo, las palabras comienzan a gastarse, a perder su intensidad original. El término *creatividad* ha sufrido ese destino [...] Apresurémonos a reconocer, sin embargo, que si el término está comenzando a usarse menos, no ocurre lo mismo con el concepto. En cierto sentido [la creatividad] es aún un factor más crítico para la educación y la sociedad.

»Lo interesante es que la facultad creativa es premiada por la gente por razones ampliamente diferentes. Algunos la ven como una forma de aumentar su productividad, material o de ideas. Otros, la ven como medio para desarrollar su potencial expresivo. Aun otros no la desean para sí, pero esperan ayudar a desarrollarla en sus estudiantes. Para alguna pequeña cantidad de personas llega a ser toda una forma de vida [...] No es, en realidad, un concepto de una sola dimensión sino multifacético, que genera conflictos de interpretación, pero también provee un punto de unión comprensivo [abarcativo] al pensar sobre educación, hoy» (Frega y Vaughan 1980).

¿Cómo construir, entonces, dicho concepto? ¿Cómo definir la noción de creatividad?

En primer lugar, deseo remitir al lector de este estudio a la consulta de una magnífica obra de síntesis, cuya lectura considero mecanismo práctico de acceso a estas temáticas. Me refiero a *Prontuario de la creatividad* de Ricardo López Pérez, publicado en Santiago de Chile en 1999, como culminación de una detallada exploración conceptual bibliográfica. Elijo de esta obra algunos aportes para completar este momento de mi trabajo. Creatividad sería:

- asociaciones nuevas que son útiles;
- capacidad para producir cosas nuevas;
- apartarse del camino principal, romper el molde, estar abierto a la experiencia y permitir que una cosa lleve a la otra;
- formar combinaciones nuevas de elementos viejos;
- capacidad de encontrar una relación entre experiencias que antes no tenían ninguna;
- implica un ahondamiento de la idea original;

- incluye la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones a partir de datos ya conocidos.

Parecería posible intentar una identificación de factores comunes en la búsqueda de esta definición:

- nos estamos refiriendo a condiciones de una persona;
- que conecta hechos a lo largo de un proceso;
- que se concreta en «algo», o sea en un producto.

La conducta creativa está típicamente acompañada por niveles relativamente altos de energía, lo que permite postular algunos niveles para su desarrollo en entornos educativos:

- 1) El primer estadio es la adquisición, durante la cual se adquieren los «tornillos y las tuercas» de la cultura básica, que se transforman así en las «herramientas» de la persona. Estas adquisiciones son generalmente específicas, disciplinariamente hablando, en esta etapa.
- 2) El siguiente nivel de energía es el combinatorio y se da cuando la persona comienza a jugar con dichas herramientas, a entender permutas y combinaciones, ejercitando el pensamiento divergente.
- 3) Aún más energía se necesita para alcanzar la etapa siguiente de desarrollo, cuando se aborda el nivel de progresiones geométricas más que aritméticas, se busca más lo orgánico que lo simplemente aditivo, la comprensión del significado de algunas relaciones, del despliegue de ideas, una cierta intuición global.
- 4) La etapa cuarta sería la de expansión o de sinergia, en la cual los intentos creativos del individuo se encuentran con los requerimientos de la sociedad, produciéndose un refuerzo recíproco.

Por lo demás, los procesos creativos, constituidos inicialmente en entornos disciplinares, pero pasibles de ampliación, de aplicación en la práctica cotidiana de la vida, se van constituyendo, jugando, en el progresivo desarrollo de una lógica, la que López Quintás (1981) denomina *la lógica de la creatividad*, respecto de la cual comenta, a partir de su noción de *juego de la vida*:

«Educar significa, básicamente, enseñar a jugar. Hay múltiples formas de juego, tantas como campos de posibilidades le ofrece al hombre su entorno. Cada forma de juego —la deportiva, la estética, la ética, la litúrgica, etc.— plantea unas exigencias peculiares; ostenta una lógica propia. Captar la articulación interna de cada una de estas formas de lógica y experimentar su eficacia en uno mismo, a la luz que brota en el juego de la experiencia personal, constituye la base y el impulso de toda labor educativa».

Por esto me refiero a la especificidad de las adquisiciones en materia de contenidos de aprendizaje: los ámbitos propios de las experiencias frecuentadas determinan los tipos de construcciones. Por translación, por analogía, metafóricamente incluso, se producen las transferencias de los aprendizajes, las adecuaciones de una determinada «lógica» a nuevos campos de aplicación, utilización, comprensión y aprendizaje.

Con estos antecedentes, parecería claro que el campo de las relaciones educación/creatividad merece ser foco de especialización para quienes, por su accionar en el mundo de las enseñanzas, deben velar por conservar la propia creatividad, generar entornos fértiles para su estimulación, y disponer de las estrategias y herramientas *ad hoc*.

Asimismo, es de suma utilidad que, en los procesos más diversos de formación, se tengan en cuenta la gestión, la organización, la sistematización y la resolución de problemas. Al respecto, cito a Ricardo López Pérez (1999):

«En síntesis, y en forma esquemática, los siguientes puntos intentan señalar las razones de la importancia actual de la creatividad:

»1. La aparición de un período de cambios sostenido y acelerado en todo orden de cosas, que repercute en todos los aspectos de la vida social, y que desafía nuestras categorías de comprensión y nos obliga a renovados esfuerzos de adaptación.

»2. La existencia de un mundo interconectado, caracterizado por el derrumbe de todo tipo de barreras y la rápida difusión de la información y del conocimiento.

»3. La enorme y creciente acumulación de conocimientos, considerando el fenómeno de renovación y obsolescencia tan característico, que desafía las formas tradicionales de apropiación y manejo del saber.

»4. La conciencia cada vez más acentuada respecto a que el cúmulo de graves problemas que actualmente enfrentan las sociedades, no podrá resolverse por el simple recurso de multiplicar lo que tenemos o acelerar lo que veníamos haciendo.

»5. El agotamiento del sueño positivista, que descansaba confiadamente en la razón para comprender y orientar la experiencia humana, y que privilegió ante todo lo instrumental sobre lo valórico».

Como todo comentario a estas sólidas ideas, algunos matices:

- no se descarta la racionalidad, pero se recuerda que el ser humano es más complejo;
- no se reniega de las formas tradicionales para constituir el saber o aprendizaje, pero se recuerda que la complejidad del conocimiento disponible requiere la identificación de procedimientos básicos de aprehensión, de apertura de nuevas rutas futuras y personales de crecimiento;
- no se pretende que todos aprendan todo, sino que cada uno tenga las capacidades/competencias para hacer sentido de lo disponible, para buscar el conocimiento adecuado a cada situación;
- no se trata, simplemente y aunque ello fuera conveniente, de ampliar solamente en duración los procesos obligatorios de educación general; en el hoy y aquí lo más importante es disponer de suficientes docentes capacitados para ejercer funciones constructivas y concretas en materia de planeamiento, desarrollo y evaluación de este tipo de aprendizajes: la clave de todo mejoramiento educativo es, sin dudas, quien conduce los aprendizajes de los alumnos.

No es menudo el desafío, ya que implica dos caminos duros: poner en movimiento un cambio de enfoques en el mundo de la educación general, capacitando al mismo tiempo a quienes de-

ben cumplir dicho proceso en la conducción de los aprendizajes a nivel del aula, de los medios todos de comunicación. Por ello, y para dar fin a esta parte de este estudio, una cita más de López Pérez (1999):

«Tal vez hubiese bastado [en vez de enunciar los cinco principios] con decir, como afirmaba Goethe, que la acción creadora orienta al hombre, proporcionando continuidad a su existencia y ampliando su horizonte, porque en ella se funda la naturaleza, que aporta el material, y la experiencia, de donde surgen las fuerzas para moldearlo».

EL MILAGRO DE LA CREACIÓN

Si se trata de pensar y repensar la relación *educación/ creatividad*, evoco lo hasta aquí enunciado y lo correlaciono con lo que se ha denominado «el milagro de la creación», en el acertado título de una entrevista a George Steiner (publicada en 2004 en *ABC* de España y en *La Nación* de la Argentina), que incluyo a continuación. Como se verá, la pregunta se refiere a la creación artística, pero Steiner se aparta de esa delimitación para referirse, con su búsqueda constante de precisión, al fenómeno sustantivo, el de fondo, el que estamos recorriendo en este estudio: el de la creación, el de la creatividad, o sea, la potencialidad para crear. Y lo encuadra en arte y en ciencia:

Periodista: —«¿Podemos explicar la creación artística o hay que entenderla como un misterio, el fruto de una fe?»

G. Steiner: —«Volvamos al concepto mismo de creación, que debería llenarnos de un asombro permanente e infinito. Hay trabajos de psicología y neuropsicología muy interesantes, pero que hasta ahora no explican nada. Picasso va andando por una calle. Otro niño montado en un triciclo lo atropella. Sonriendo, el pintor le da la vuelta a la escena del triciclo y pinta el *Toro con cuernos grandes*. Nadie puede explicarlo. Se habla de sinapsis, del arco eléctrico que, en Platón, es la metáfora. Tal vez. Pero para mí el creador, el gran creador, infunde precisamente la alegría del misterio. Esto puede ocurrir de un momento a otro, en cualquier parte. En el Bronx, entonces el barrio más pobre de Nueva

York, una madre y sus dos hijos vivían en un apartamento sin agua corriente. La madre trabajaba todo el día en una lavandería. El padre había desaparecido. El niño gritaba y lloraba todo el día, y su hermana, que no podía aguantarlo más, le compró por unas monedas un juego de ajedrez. A los cinco años, en esa habitación miserable, Bobby Fischer era ya el mejor jugador de ajedrez del mundo. El niño no sabía que era un juego que podían jugar dos personas: el jugaba contra sí mismo. Treinta años más tarde, tuve el privilegio de escribir un largo artículo sobre la partida en que Fischer se enfrentó a Spassky. Spassky me dijo una noche: 'Para él yo no existo'. No hay nada que pueda explicar esta explosión en el cerebro, como la de un gran compositor, en un niño de esa edad. Rossini, a los nueve años, escribía cuartetos exquisitos.

»Parece que este milagro se produce en estas tres disciplinas, las matemáticas, la música y el ajedrez, sin que sepamos por qué. ¿Pero por qué querer comprender lo maravilloso, en vez de simplemente reaccionar con sorpresa, con gozo, con atolondramiento, con envidia?

»[...] Constantemente estamos topando con esta colectividad de un esfuerzo con frecuencia anónimo. Lo que lleva a la cuestión que ahora me planteo: en un momento cada vez más tecnológico, más tecnocrático, ¿no se está abandonando un poco en Europa el momento de la creación para entrar en el de la invención? Pregunta absurda ya que tal vez mañana mismo, en la calle de al lado, el milagro de la creación se producirá de nuevo. Pero no creo que en nuestra cultura surja un nuevo Shakespeare, un nuevo Beethoven, un nuevo Miguel Ángel... No puedo explicar esto. Sin duda es una idiotez afirmar algo así, pues se trata de una inducción lógica sin fundamento. No puedo demostrar nada. No lo creemos, ya no lo creemos».

Hasta aquí, George Steiner, en postura que hago mía y que coincide con el atrayente y serio estudio sobre creatividad formulado por Mihali Csikszentmihaly (1998), quien —en la coincidencia que señalo y de la que me apropio como aporte fundante en estos temas— titula su obra *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*.

Señalada tal postura, queda en pie interrogarse acerca de la necesidad de estos procesos de enseñanza-aprendizaje, habida cuenta de la enormidad que ya significa, como esfuerzo social, la mera alfabetización real, operativa, funcional, de todos los niños y adultos del mundo... utopía hoy todavía. Siguen más tarde, en este mismo estudio, focos y ejemplos de actividades didácticas, sin olvidar que estaremos refiriéndonos solamente a algunos de los temas propios de la psicología de la creatividad, tan estudiada, y a algunas de las estrategias para su estimulación.

La escuela prepara para la vida; para vivir, los seres humanos trabajamos. Uno de los objetivos generales de la educación de base, que promueve el mejor desarrollo individual, es colaborar en este desenvolvimiento con la ejercitación de procedimientos y actitudes de espectro amplio de aplicación. No creo enunciar un lugar demasiado común al afirmar que el mundo del trabajo está hoy en permanente cambio. En muchos casos, incluso, se trata de considerar la revitalización de técnicas y conocimientos tradicionales que se creían perimidos; en otros, la revalorización de formas de vida que algunos, ingenuamente, consideraban superadas.

No se debería, frente a tales temas, simplificar el estudio de este cambio cobijándose en denostaciones facilistas en contra de los problemas por la rapidez de los cambios de la técnica o de la llamada mundialización/globalización. Son dichas críticas infantiles solamente pretendidas justificaciones, no soluciones. En efecto y como hemos ya señalado, desde 1950, año en el que Guilford se interrogaba acerca de las facultades del hombre que le permitirían adecuarse a los cambios de los tiempos en curso, conservando niveles de autonomía, un fuerte ámbito de reflexión y de estudio se ha consolidado en torno a la creatividad de cada ser humano y su cultivo en el proceso obligatorio de la formación/educación, tal como venimos estudiando en esta obra.

Modelos explicativos de los diversos tipos de aproximación creativa, innovadora, exploradora, se han ido sucediendo en la bibliografía internacional, lo que hace adecuada la siguiente cita de Bandura: «*La diversidad de modelos es la que fomenta la diversidad comportamental*» (en López Pérez 1999). Si esta diversidad es meta deseable en los sistemas educativos hoy, tal como lo sustentó la Comisión Pérez de Cuellar, en su trabajo *Nuestra diversidad creativa* (Unesco 1996), se hace evidente que el sentido del aporte de Bandura tiene que ver con la riqueza de contenidos

o modelos operativos que el sistema general de educación debería proveer. Mucho insiste Unesco sobre estos temas con sus frases, ya emblemáticas, sobre el aprender:

- aprender a aprender;
- aprender a ser;
- aprender a ser con el otro;
- aprender.

Constituye esta serie de ideas una concreción operacional educativa de la reflexión de Teilhard de Chardin: «*El hombre no es solamente un ser que sabe, sino un ser que sabe que sabe*» (en López Pérez 1999).

Una fuerte exploración del campo ha sido hecha, especialmente por psicólogos de diversas posturas en cuanto a sus marcos teóricos de referencia. Las condiciones destacadas, demostradas por los sujetos participantes en distintos estudios, permiten observar rasgos que, como la fluidez de ideas y la flexibilidad de los enfoques, junto a la originalidad, dan lugar a procesos propios e individuales de cada ser humano, que le permiten crecer armoniosa y *flexiblemente*, manteniendo como hábito y como modo de operar la capacidad de supervivencia que caracteriza los momentos tempranos de la vida.

Esa curiosidad y ese preguntar, que generalmente son propios de nuestros alumnos, pueden ser cultivados por medio de «prácticas creativas diversas», que prefiero aquí encuadrar en una «invención guiada» a partir de las observaciones que generará la natural curiosidad del sujeto de la educación en situaciones o por medio de intervenciones didácticas que consistan siempre en una estimulación de facultades apropiadas para su crecimiento como persona.

Como cierre de esta parte del Estudio, me permito afirmar lo siguiente:

- todos los seres humanos son creativos en algún grado;
- la creatividad es una capacidad que puede ser desarrollada, ya que acepta modificaciones;
- todos los haceres humanos son ámbitos que permiten del ejercicio de la creatividad;
- la creatividad se manifiesta normalmente en conexión con algún campo o disciplina específica;

- el proceso creativo puede ser considerado, descrito y explicado científicamente;
- los procesos de estimulación sistemática de la creatividad de cada persona pueden ser planificados, desenvueltos didácticamente y evaluados;
- en su sentido esencial, toda la creatividad tiene elementos equivalentes.

EDUCACIÓN/CREATIVIDAD

Naturalmente, la investigación no ignora la correlación de los procesos creativos con los niveles de estimulación temprana, la riqueza de las ofertas provistas por los entornos, la salud y la alimentación. Estamos hablando de ciencia, no de voluntarismos simplificadores. Cabe entonces la pregunta: ¿puede estimularse la creatividad? Las evidencias positivas al respecto son abundantes. Por eso, en *Nuestra diversidad creativa* (Unesco 1996) se afirma:

«Las artes son las formas más inmediatamente reconocidas de creatividad. Todas las artes constituyen ejemplos admirables del concepto de creatividad, pues son el fruto de la imaginación pura. Sin embargo, si bien las artes forman parte de las formas más elevadas de la actividad humana, crecen en el terreno de los actos más rutinarios de la vida humana [...] Frecuentemente se olvida que la creatividad es una fuerza social, ya se trate de un artista aficionado o de los esfuerzos de una comunidad».

Javier Burón, por su parte, en su libro *Motivación y aprendizaje* (1994) reflexiona sobre el tema y nos lleva a meditar cuánta y qué calidad de enseñanza deberíamos incluir en nuestras escuelas para neutralizar los riesgos de la rigidez, del aburrimiento, de la pereza intelectual y emocional. Las posibilidades que brinda el hacer artístico, si de *hacer en propiedad* se trata, para que los

alumnos de todas las edades, niveles y modalidades ejerciten la facultad de elegir fundamentada y articuladamente, para escapar de la homogeneización elemental y trivial de muchas de las situaciones en las que viven en el entorno no escolar, son muchas y variadas.

Valen algunos ejemplos de realizaciones didácticas exitosas basadas en aportes de investigaciones, a manera de pequeña muestra de cómo se desenvuelve el pensamiento creativo en simples tareas.

1) Estudio «*The elusive definition of creativity*» (*La difícil definición de la creatividad*). Ford y Harris (1992), encuadrándose en diversos paradigmas psicológicos de referencia, lograron comprobar «procedimientos» comunes a distintas elaboraciones creativas, verdaderos algoritmos que definen la normativa de más de una elaboración artística, tales como, a partir de un material o idea original, sustituir elementos, amplificar, reducir, reemplazar, invertir, ampliar, usar divergentemente, es decir, con finalidades diferentes de la original.

Como aplicación en el aula, en segundo ciclo de la escuela primaria analice una publicidad televisiva y pida que el mismo contenido sea «expresado» por otros medios: la palabra, el gesto, otros instrumentos musicales, diferentes colores. ¿«Dicen» lo mismo? ¿Es el mismo «estilo»? Estimule el hacer espontáneo, pero vaya agregando el análisis, la identificación de los principios ordenadores que hacen inteligible el mensaje o expresión artística, en nuestro caso, procesando las ideas musicales. Irá «descubriendo» con ellos las reglas de la composición musical, sin olvidar el contrapunto.

El desarrollo de las estrategias propias de un verdadero «estilo cognitivo individual» creativo —que da sentido a las experiencias de composición/invencción musical, por ejemplo, superando lo espontáneo y pasatista, brindando elementos para la evaluación de estos procesos— constituyen el cultivo de un *modo creativo de conocer y de hacer*, de indudable valor cuando de formar para el cambio, para la adaptabilidad creativa y libre se trata. El ejercicio artístico-musical en el caso de este ejemplo, si bien implementado, es campo propicio para el desarrollo de este estilo específico, orientador incluso cuando de elegir trabajo o estudios se trate.

Es evidente que el mundo nos dice hoy, con claridad, que nuestra posible ductilidad humana para descubrir y repensar la

realidad, nuestra necesidad de desarrollar técnicas de reflexión criteriosas, y de selección entre diversidad de posibilidades, sería una válvula de seguridad intelectual y emocional para los niños y jóvenes de hoy, enfrentados seguramente en el futuro cercano a mundos más cambiantes aún y —muchas veces— desconcertantes, tal como se viene comentando en estas líneas.

Como comenté más arriba, la fluidez de ideas, que tiene que ver con el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones entre las situaciones, los hechos, los conocimientos, unida a la flexibilidad que nace de la seguridad emocional y de la posesión de nociones claras acerca de los atributos propios de la solución o alternativa adecuada como mejor elección ante un problema dado, son rasgos propios de cada sujeto que enfrenta los desafíos novedosos con más posibilidades de éxito.

2) *Otra experiencia.* Cuando en su libro *Creatividad y transformación*, Gilda Waisburd (1996) propone el trabajo con plastilina, con los ojos tapados, añadiendo que se trata de suprimir el sentido de la vista para agudizar los otros sentidos, presenta una propuesta didáctica destinada a propiciar el desenvolvimiento de la seguridad afectiva de cada uno de los alumnos, además de apuntar a la estimulación de la fantasía y la imaginación.

Si se trata de dar esta consigna a niños, seguramente a partir de los seis o siete años, no antes, la estimulación debería pasar por una invitación a hacer con la plastilina lo que vemos en nuestras cabezas, con los ojos cerrados. El sentido de la orientación en el espacio y el manejo del volumen en un campo abstracto más relacionado con las sensaciones táctiles generará desproporciones posibles y búsquedas más o menos figurativas o funcionales, según se haya pedido hacer una cara, u otra parte del cuerpo humano, o un objeto para su utilización, o la imitación de algún elemento del entorno.

¿Cómo evaluar el resultado de tal acción? Aunque dedico un capítulo, el cuarto de este ensayo, a presentar una valiosa herramienta, varios son los aspectos a contemplar en el caso específico de dicha actividad. Por un lado, aquellos conectados con el manejo no visual del volumen y de los componentes del objeto creado, observando la capacidad no visual de imaginar proporcionadamente, de cuidar las superficies, de atender a las lateralidades, de conservar la proporción entre las partes. Todos estos detalles han de ser observados, con la participación activa

de cada uno de sus autores, cuando los ojos sean abiertos, por medio de preguntas que apunten a identificar hechos como los que siguen:

- la combinación inesperada de formas;
- nuevas interrelaciones de las partes o de los elementos;
- identificación de partes faltantes;
- la denominación del objeto, como síntesis de sus búsquedas de modelado;
- la capacidad de reconstruir el proceso, pero ahora con acción visual, alterando voluntariamente alguna parte.

Este abordaje del proceso y del producto facilita que el alumno tome conciencia de su accionar y comprenda que puede crecer en el mismo, tanto en técnica como en habilidad.

La participación activa en su propio aprendizaje, utilizando indicadores como los arriba señalados u otros que la investigación nos ha permitido descubrir, ayuda en el proceso de comprensión de los propios haceres, que convalida la acción educativa a cargo de la escuela. Es tema que he tratado con amplitud en *Creatividad musical: fundamentos y estrategias para su desarrollo* (Frega y Vaughan 1980 (2002), Frega 2005 y 2006) a partir de los niveles de evaluación estudiados y propuestos por Paul Torrance y que se refieren a *toda la expresión*, no solamente a la musical, tal como puede leerse en mis obras más reciente.

En otro momento de su valioso aporte, Waisburd propone ejercicios de escritura libre, actividad para «permitir el fluir de asociaciones libres a través de la expresión escrita», con lo que aborda, también, la estimulación de la fantasía y la imaginación en otra situación expresiva. Las observaciones de evaluación pueden así detallar:

- las palabras utilizadas y sus combinaciones;
- combinará más gente y/o lugares en su narración;
- ordenará secuencias de acontecimientos al construir una historieta;
- aceptará sus limitaciones de vocabulario de una manera activa, no pasiva, siendo capaz de corregir.

Abordo a continuación la presentación de una *unidad de aprendizaje* tipo, muy simple, que intenta ejemplificar algunas acciones

didácticas ordenándolas alrededor de un tema. Lo importante aquí es que los objetivos no atienden solamente a un resultado-producto que aspire a una validez estética definitiva. Naturalmente, la expresión lo será tanto mejor cuanto más satisfactorio sea este aspecto, pero es el *proceso* lo que toma prioridad, al menos durante las etapas de adquisición, desarrollo y consolidación de las técnicas necesarias para que el plasmado de la idea generadora alcance dicha validez.

Los ejemplos didácticos aquí reunidos son incluidos a manera de sugerencias provenientes de la investigación aplicada, mas también de la metodología especializada. Valga comentar que los métodos o las descripciones de estrategias didácticas no eximen a ningún docente de pensarlos y reprocesarlos; fungen, en rigor, como estimulantes y orientadores de la acción constante del pensamiento docente, en procura de mejorar y ajustar la unidades didácticas que planifique.

En esta *unidad didáctica* que incluyo en la página siguiente, se eligen acciones entre las propuestas, se identifica una actividad —por ejemplo, bailar un carnavalito— y se buscan más gestos y movimientos que constituyan posibles «coreografías» a partir de las originales. Si todo este proceso es contemplado y analizado utilizando las dos listas de datos que aquí hemos aportado, se colaborará a desestructurar el excesivo encasillamiento que caracteriza al niño de hoy, en su tendencia habitual a copiar todo lo que ve por televisión.

En síntesis, generar espacios de ejercitación de las posibilidades creativas de niños y jóvenes en el ámbito de las expresiones artísticas completa su finalidad solo si se trasciende el activismo pasatista, abordando conceptualizaciones, seleccionando entre diferentes opciones, verbalizando y explicando lo realizado. En definitiva, tomando conciencia de lo hecho y formulando proyectos de ampliación a partir de los logros.

Es indispensable que retomemos el ejercicio de la oralidad comunicadora, clara y precisa. Las actividades para la estimulación sistemática de la creatividad, en todas sus expresiones, debe ser ocasión privilegiada para atender este vital y básico aspecto de la formación de nuestros alumnos.

UNIDAD: Folklore argentino

OBJETIVOS: Lograr que los alumnos comprendan el significado del término en sentido amplio, puedan referirse a sus componentes e identifiquen danzas, canciones e instrumentos según carácter y familia; vestimenta, juegos, poemas, representaciones y artesanías, según función y región. Favorecer la realización tradicional tanto como la creativa individual a partir de estas expresiones.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Noción de folklore: aspectos Zonas del folklore en la Argentina (1) Música folklórica: función Canciones: audición, análisis y entonación de algunas Localización Danzas: audición y análisis Los instrumentos 1. Familias 2. Estudio por familia 3. Conclusiones sobre los principios acústicos comunes (2) Teatro, ceremonias y representaciones (3) Artesanías diversas: cestería, cerámica, trajes, comidas	* Exponer, dialogar, investigar, consultar bibliografía * Escuchar, observar, analizar, cantar, bailar, recitar * Ubicar geográficamente * Describir, esquematizar, comparar, sacar conclusiones * Modelar, pintar, tejer, representar	Mapas, discos, láminas, sinopsis, transparencias, videos Bibliografía: <i>El folklore musical argentino</i> (I. Aretz, ed. Ricordi), <i>Diccionario folklórico</i> (F. Coluccio, ed. L. Lasserre), <i>Los instrumentos aborígenes y criollos de la Argentina</i> (C. Vega, ed. Centurión), <i>Bailes tradicionales argentinos</i> (C. Vega, ed. Korn) Artículos cotidianos sobre folklore y producciones, además de presentaciones públicas	Control de tareas asignadas: lista de control con los rasgos propios de la técnica a observar (se usará una diferente por cada habilidad o destreza)

Respecto de la columna de actividades, estos contenidos procedimentales se ejercitarán a partir de preguntas abiertas a todos: ¿qué conocen de esta zona?, ¿cómo está vestido el intérprete?, ¿cómo podemos, con los elementos de que disponemos, adecuarnos a esa vestimenta, imitarla?, ¿qué es más adecuado?, ¿con qué ritmo acompaña el bombo?, ¿puedo imitarlo, cambiarlo?, ¿cuál eligen de estas posibilidades diferentes, cuál queda mejor?, ¿por qué el baile es tan diferente de lo que veo por tele?, ¿puedo usar cualquier movimiento?, ¿es mejor lo diferente o es, solamente, diferente porque el ritmo así lo pide?, ¿por qué se parecen los colores de la cerámica del noroeste del país?

¿Se interrelacionan creativamente, a lo largo del proceso educativo, el arte y la cultura? Ante los desafíos que, tanto en este como en otros aspectos de la educación general, está planteando el desenvolvimiento de la llamada *globalización*, a lo que se une el complejo tema del también habitualmente denominado *multiculturalismo*, recojo algunas de las ideas vertidas por mí en el ámbito de la 2ª Jornada de Arte de la Academia Nacional de

Educación, que se desarrolló en septiembre de 2002 en la ciudad de Buenos Aires.

Cuando de educación general se trata, un primer «reduccionismo» o visión parcial del tema de las enseñanzas artísticas a los fines de desarrollar las posibilidades expresivas de los alumnos todos, es pensar que *solamente los talentosos* deberían ser atendidos por el sistema educativo. Esta confusión emerge de la idea decimonónica y romántica del talento como un don infuso, que no puede formarse o desarrollarse, talento como inspiración sola y única.

Por cierto, el especialmente dotado existe, en mezcla feliz de herencia (*nature*, en la bibliografía anglosajona) y cultivo o desarrollo o educación (*nurture*, en la misma fuente). Es decir, factores recibidos en el programa genético, más el cultivo sistemático, la enseñanza, la adquisición de técnicas, criterios y conocimientos, proceso que es atendido en las instituciones de formación artístico-profesional que, para los distintos lenguajes del arte, existen en nuestro país. Los graduados notables constituyen esa pléyade de artistas que hemos formado y formamos, que viajan por el mundo, que triunfan en mayor medida según esa mezcla imponderable de talento y suerte que define el éxito.

Si se aceptan tales premisas, se hace claro inmediatamente que no todos tenemos esa medida notable o excepcional de capacidad. Sin embargo, todos tenemos alguna posibilidad de acercarnos a las manifestaciones tan diversas del mundo del arte en sentido amplio. Ahora bien, para hacerlo —ya como apreciadores, ya como emisores— deberemos adquirir a lo largo de nuestra formación general los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los hábitos, todo lo necesario para que esa frecuentación resulte provechosa.

Además de la estimulación temprana, propia del proceso de educación dentro del ámbito de la familia, además de la labor que deberían cumplir los medios masivos de difusión, solamente la escuela aparece como el ambiente apto y adecuado para tal formación, es decir, para desarrollar la capacidad expresivo-apreciativa de nuestros educandos, los públicos de hoy y del futuro, que serán los consumidores de las obras artísticas creadas por aquellos talentosos.

Muchas veces, los docentes y los directivos se aferran a lo popular, a lo demasiado cotidiano, a lo que los chicos «ya saben y les gusta», escapando a la misión de desvelar mundos que les

son todavía desconocidos pero posibles. Sinceramente, creo que esto es desconocer la curiosidad de nuestros alumnos, olvidar los deseos de los padres y no cumplir con la misión —repito— de transmitir valores que, de otra manera, no estarían al alcance de todos.

¿Qué función tiene, en este contexto, la formación artística? ¿Para qué compartir una canción, recitar un poema, bailar una danza autóctona, admirar un Molina Campos o un Frida Khalo? ¿Para qué enseñar a hacer esto y mucho más? Las razones son varias e intento algunas respuestas a continuación.

Creatividad y autoestima. Una de las bases para que los seres humanos, en general, seamos capaces de superar la adversidad es *sentir que podemos*. Para ello, comprobar, por ejemplo, que podemos mejorar nuestra emisión vocal; que, al dibujar, con atención, empeño y pocos colores, logramos expresar nuestros sentimientos, o hacer el retrato de un familiar; comprobar que son muchos y diversos los pasos de nuestras danzas tradicionales, que podemos aprenderlos, que podemos integrar un hermoso conjunto, que podemos regalar un buen momento a los familiares queridos... Todo esto enfatiza, refuerza la confianza en nosotros mismos, en nuestras posibilidades, en nuestra capacidad.

Deberíamos atender a que nuestra gente, especialmente la más carenciada, no «baje los brazos», no sienta «no puedo» aunque diga «no sé». Porque si se da cuenta de ello, si le mostramos y enseñamos cómo, si aprobamos y estimulamos los logros pequeños pero en progresión creciente, estaremos estimulando el espíritu, ayudándole a desarrollar esa energía necesaria para superarse.

Por cierto, la sociedad y sus instituciones no deben conformarse con aplaudir y dar ocasión a la expresión de niños y jóvenes. No debe hacer «solo» esto, pero sí *debe hacer esto*. Porque, insisto, es la escuela el único lugar para lograrlo, mientras se consigue que los medios masivos de difusión vayan tomando conciencia de su responsabilidad como agentes educativos y vayan mejorando el casi siempre deplorable panorama cultural que muestran a nuestros alumnos menos dotados económicamente.

Somos agentes de un proceso para evitar los reduccionismos que, generalmente, nacen de la pobreza personal, de la falta de estudio, de comprensión, de sensibilidad ante las expresiones varias del arte de las diversas culturas del mundo, de la nuestra para comenzar. Significa trabajar para la inclusión, evitando con

hechos concretos esa exclusión tan generadora de resentimientos.

El niño y el joven que crean, que intentan, que eligen, que seleccionan, que conciben, que perfeccionan su hacer, crecen en confianza en sí mismos y en autoestima, mientras *aprenden a leer* las manifestaciones del arte.

Una visión sobre arte, cultura y educación. El ámbito de los lenguajes del arte es, cada día, más y más considerado por los pensadores contemporáneos de la educación de todo el mundo, muchos de ellos implicándose en reflexiones como las que acabo de hacer y que comparten preocupación y dolor ante tanta estimulación de lo peor en contenido y en forma. Retome el lector los aportes de Steiner en la entrevista oportunamente transcrita en este estudio.

Muéstrase el arte como medio valioso de creación, así como es evidente su acción efectiva en el desarrollo de variadas facultades del ser humano, por lo que se constituye en un posible estimulador de aprendizajes específicos pero comunes, a la vez, a diferentes accionares de la persona humana. *Educación por el arte y para el arte* son, entonces, metas pedagógicas que, utilizando los mismos materiales, permiten experiencias didácticas focalizadas (*para el arte*) o de amplio espectro formativo (*por el arte*).

En los difíciles momentos que se viven en muchos lugares del mundo, a los que acabo de hacer referencia, y por ende en la escuela, me ha parecido oportuno poner algunos ejemplos concretos y básicos de contenidos y acciones que, en el marco de las funciones del arte en la educación general, que ese educar por y para el arte, nuestra área puede atender desde la diversidad de sus lenguajes de expresión.

Hacia la paz. La capacidad del arte para generar acciones de integración en el equilibrio individual/grupal son muchas, variadas y enriquecedoras. Preparar, utilizando materiales varios como recortes de diarios o de telas, una serie de títeres de guante, de varillas o según alguna otra técnica, es artesanía accesible que brinda la posibilidad de desarrollar varias acciones de integración social. Si bien cada niño construye su propio títere (acción individual en la que se desarrollan destrezas motoras y se ejercita el gusto por la combinación de formas y colores), la obra individual terminada puede ser la motivación para, por ejemplo, cantar una

canción por parte de algunos niños, mientras otros escenifican una narración o pequeña obra teatral, escrita por los mismos alumnos. Naturalmente, los temas pueden referirse a las situaciones que ocupan a la comunidad en estos momentos, construyendo ideas de superación de los mismos, evitando la estimulación de rencores y generando propuestas constructivas de soluciones para los desafíos, a partir de intercambios de posibilidades entre alumnos y docentes.

Enseñar a construir y a querer lo hecho con las propias manos, aún en su sencillez, en vez de esperar el objeto regalado, fortalece la autoestima, como ya he dicho, al descubrir que el esfuerzo individual o asociado con otros permite alcanzar la meta elegida. En ejemplos interesantes para el nivel del aula y con foco en la educación para la paz, Unesco ha concretado varias publicaciones en los últimos años, con lo que deseo señalar que el tema tiene relieve, que no nos ocupa solamente a unos pocos, que existen posibilidades comprobadas de desenvolvimiento de las capacidades individuales y grupales.

La sugerencia más arriba anotada, el uso del títere en la escuela, no es por cierto novedosa. Pero quizás también en esto deberíamos volver a los clásicos. Recuerdo acciones de mis tiempos de docente de música en inicial cuando —en equipo con la maestra jardinera y la docente de artes visuales— escenificamos la canción de María Elena Walsh «La vaca estudiosa»: los niños pintaron los telones para el teatrillo, construyeron títeres que después manipularon, cantaron la canción, dialogaron con los intérpretes.... El texto, que enaltece el interés y el amor por el estudio y la escuela, en su transcurrir metafórico de aceptación de la diferencia (la vaca entre los niños es símbolo de la diversidad que se acepta, del derecho que se reconoce, incluso a los mayores) significa un aporte o experiencia directamente conectada con una preparación para la paz.

Si una «puesta en escena titiritera» es llevada a un hogar o residencia de ancianos, por ejemplo, y tampoco esta es una acción novedosa en la historia de la educación general, se promueve el ejercicio de la «donación» o regalo de lo que sabemos y podemos hacer, además de constituirse en un gesto de integración barrial, de acercamiento a la familia, de apoyo a la tercera edad, de solidaridad. Todo ello equivale a decir *respeto humano*. De cada uno hacia sí mismo y hacia los demás.

Si pienso en todo lo hasta aquí descripto, la única *novedad* es... seguir haciéndolo, no bajar los brazos, no criticar lo que no se tiene. La *novedad* está constituida por el seguir confiando en la acción valiosa de la educación y, en el desenvolvimiento de ella, en los pequeños gestos, esos que construyen los hábitos. Buscar este tipo de soluciones parece poner poco al alcance de quienes no ocupamos el poder, pero son la savia que alimenta el alma de cada uno de nosotros, en nuestra modestia, que es nuestra fortaleza.

Si se observa la alfarería, por ejemplo, y se la practica en el entorno escolar aun en sus técnicas más simples, se aprenden los rasgos comunes y los diferenciados de las artesanías propias de las diversas zonas de cada país, las diferencias y similitudes que pueden aplicarse al análisis de fotografías de cacharros y ollas de distintos orígenes culturales, sus decoraciones y colores naturales, su utilidad y uso, así como la armonía y la proporción de sus formas y la tersura de las texturas. Conocemos a gentes diversas, aprendemos distintas riquezas y las valoramos: nos reconocemos a nosotros mismos poco a poco, al saber algo más acerca de qué y cómo somos y al compararlo con diferencias y coincidencias de otros grupos culturales.

Si extrapolamos tales observaciones hacia todo nuestro país y hacia otros países, hacia el presente y hacia todos los tiempos, la noción de semejanza y unidad de logros se potencia. Esto, en busca del acercamiento a las naciones vecinas, a los pueblos hermanos, con los que coincidimos en idioma, en muchas de nuestras tradiciones, y de los que también nos diferenciamos respetuosamente. La función de los lenguajes propios de la expresión artística es, en estos temas de formación para la paz y la unidad, una posibilidad muy importante que los distintos sistemas de educación general deben incluir o recuperar y desarrollar.

Estas reflexiones tan simples, tan cotidianas, me ayudan a concluir así esta parte del presente estudio:

- el *arte* es una dimensión natural (aclarando que natural, aquí, lo es no por naturaleza sino por construcción a partir de la posibilidad de expresión simbólica propia o natural del sujeto a partir de la externalización, objetivación e internalización), por ende, propia del ser humano, que no debe escatimarse a los alumnos de los lenguajes del arte de nuestras escuelas de formación general;

- la *cultura* se construye desde el comienzo de la vida en la familia hasta la labor de la escuela y de todos los agentes que conscientemente participan de esta noble e importante tarea;
- la *educación* debe recuperar el respeto y el lugar que nuestros antepasados le confirieron, no cejando en los deberes de ayudar a los sujetos de la educación a desarrollarse en plenitud, negándose a reduccionismos empobrecedores, que no respetan la posibilidad de desarrollo espiritual que —sabemos— es dimensión *real* de crecimiento deseable para la población del mundo.

Cada ser humano, lo hemos enunciado repetidamente hasta aquí, puede crecer en su dimensión de creatividad posible. Frecuentar, comprender, valorar la diversidad cultural es parte significativa de dicho crecimiento y es de una riqueza formativa indiscutible. Llamo la atención, retomando a Steiner, con respecto a que muchas de estas consideraciones son válidas no solamente en lo que al arte se refiere; la ciencia, la comprensión de los fenómenos todos, se beneficiaría de procesos de aprendizajes así conducidos.

Sé del desafío enorme que todo ello significa, *hoy y aquí*. Sé que hay confusión, desvalorización. Sé de la cobardía de muchos, que no se animan a denunciar el bastardeamiento de la misión que queremos y sabemos cómo cumplir.

Figura clave, ya lo hemos dicho, es el docente, sea cual fuere la disciplina o el nivel en el que se desempeñe. ¿Cómo se forma? Son hoy numerosos los congresos y seminarios, encuentros de colegas que comparten intereses y experiencias. Sin embargo, la base está en el grado, o sea en la formación inicial o de grado.

En el caso del docente de arte, quiero aquí comenzar por el aspecto básico de su preparación como especialista. De su capacitación como artista. Es básico, claramente, porque «sólo se enseña bien aquello que se conoce bien». Esta afirmación, que pocos discutirían, se transforma en una especie de trampa cuando de trata de identificar y designar docentes a cargo de las enseñanzas artísticas en los diversos niveles de la escolaridad. Pienso que existe no poca confusión al respecto y espero hacer aquí un aporte a su discusión. Lo haré desde mi mundo de especialidad, el arte, pensándolo como una parte importante de los sistemas

de educación general, como una ocasión para el desarrollo de la creatividad de cada alumno y alumna.

Lo plantearé así: ¿saber bien qué, para qué y para quiénes? Dicho de otra manera, cuando se selecciona un docente de música, de artes visuales, de teatro o danza para el nivel de inicial, por ejemplo, ¿debe el mismo tener fluidez de excelencia en la ejecución de un instrumento como el piano?, ¿debe poder cantar afinadamente un repertorio muy comprometido técnicamente?, ¿debe manejar la escultura o la pintura en niveles de sofisticación técnica?, ¿debe poder interpretar coreografías de alto nivel técnico?, ¿debe ser un especialista en, digamos, teatro medieval?...

Abordo el tema con tal perspectiva porque todavía no está claro en muchos institutos de formación artística y docente cuáles son los saberes que deben ser entregados «bien» en función de lo que las cátedras que tendrán a su cargo requieran de sus egresados formados como artistas con especialidad en educación. Las ideas que, con respecto a estos interrogantes, incluimos aquí pueden servir de guía a quienes deben seleccionar docentes para sus instituciones. También, pueden orientar a quienes se están preparando para estos quehaceres, si se utilizan a manera de disparadores para la autoevaluación. Desearíamos, además, que fueran tenidas en consideración por quienes desenvuelven los planes de estudio para la formación de quienes, luego, enseñarán en las escuelas...

¿Qué debe saber un docente de arte? El desarrollo de las técnicas y las habilidades propias de la expresión artística en el lenguaje de su elección y en el mejor nivel a su alcance, con la consiguiente búsqueda constante de su ejercicio concreto como creador y como apreciador, puede ser tomado como objetivo de vida para el docente de cualquiera de los lenguajes del arte. Está claro que quien se desempeñe como docente en el nivel artístico habrá logrado niveles de excelencia casi total. (Vale, a manera de ampliación, decir que lo mismo se aplica, como diría Steiner, para un docente de matemática, o de lengua, o de otra disciplina.)

Lo anterior significa que, cuando se trata de atender las enseñanzas del arte en el campo de la formación general, sería necesario que los niveles de concreción de estos aprendizajes propios alcanzaran, además de lo señalado más arriba:

a) *La adquisición de conocimientos claros y experimentados acerca de la disciplina propia.* Nociones diáfanas, buenos y correctos niveles de síntesis, permiten el manejo conceptual que guía apropiadas selecciones de contenidos a enseñar a sus alumnos, el correcto diseño de situaciones de aprendizaje que no deformen o condicionen erróneamente las adquisiciones conceptuales de sus alumnos. Un docente bien munido conceptualmente en lo que se refiere a su área de acción puede evitar deformaciones metodológicas en el momento de enseñar por sobresimplificación o por desnaturalización del concepto, algo lamentablemente típico del «hacer aprender sin esfuerzo» que se ha puesto de moda entre quienes no tienen clara la función del docente.

b) *La adquisición de una formación psicopedagógica sólida y relacionada con la disciplina a cargo.* El error o deformación más arriba señalado (aprender sin esfuerzo) deriva de un psicologismo vulgarizador deformante del hacer educativo serio, que confunde la necesidad de que el sujeto se interese y asuma su aprendizaje, encontrando placer en el mismo, con un falso optimismo pedagógico que determina que si el sujeto se «divierte» (¿se distrae?), aprende más... Ignoro cuál es la bibliografía de fundamentación que sostiene este error pedagógico.

Mis muchos años de experiencia docente en todos los niveles del sistema educativo argentino y, como visitante, en muchos otros países, me han permitido compartir el entusiasmo y el ánimo de los alumnos que siempre aceptaron los esfuerzos que cada aprendizaje significa. Sentir que se crece y que se *puede* es condición de madurez que, una vez descubierta, amplía el horizonte existencial. Insisto: ignoro quién ha producido el falso concepto de que el ejercicio de la acción (esfuerzo, que *no* sacrificio) de aprender es innecesario. Los artistas, más que nadie quizás, sabemos que sin disciplina y perseverancia no se construye ninguna destreza que permita dar libre curso a la imaginación creadora.

El artista/docente, quien se preocupará por que sus alumnos logren algunos niveles de excelencia en sus expresiones, tanto las creativas como las imitativas, buscará las situaciones de aprendizaje más apropiadas a las edades de sus alumnos, a los niveles de desenvolvimiento alcanzados por ellos, a los contenidos que seleccione para ser enseñados, a las habilidades expresivas propias de su lenguaje artístico y adecuadas a los distintos niveles de maduración. Es función del artista/docente abrir ventanas

para sus alumnos, llevarlos desde donde están hacia *su* superación cualitativa en materia de logros. Es decir, facilitar que cada persona logre construir un proceso que le permita la elaboración de un producto acorde con sus intereses y posibilidades.

¿Quién puede ser artista (o matemático o...)/docente? Esta debe ser una opción consciente: alguien que estudie arte (o matemática o...) *no debe llegar a la docencia por descarte*. Esto significa: ser docente es una vocación que implica la toma de conciencia de que es conveniente acercar alguna formación artística a todos los alumnos del sistema general de educación, un proceso que implica el manejo de técnicas didácticas que pongan elementos básicos significativos para la edad y las posibilidades del educando, propios del lenguaje artístico que se está enseñando, a su alcance, con vistas a un posible crecimiento en la habilidad, si el sujeto así lo desea, y a una más segura orientación vocacional.

Es parte muy importante de este proceso el desarrollo del juicio crítico de nuestros alumnos. Naturalmente, un docente de arte bien ubicado sabrá respetar aquellos haceres e intereses de sus alumnos, ya fueran estos los *graffiti* o la canción de *rock*. Pero los respetará en tanto y en cuanto esto es lo que el alumno conoce y frecuenta, no para quedarse solamente en eso, sino para ampliar el campo de conocimiento y de experiencia estética de niños y jóvenes.

La escuela debe mostrar *toda la riqueza posible* de la cultura contemporánea. Y cuando decimos esto, estamos claros de que hoy se dispone de un inmenso caudal en materia de diversidad cultural, que vale la pena aprovechar. Es tanto lo que hoy está al alcance (en video, en Internet, por ejemplo) que es casi criminal desperdiciar los años de concurrencia de nuestra juventud a las aulas para que egresen de las mismas con lo que solo traían el primer día de clase en materia de expresión artística.

No se trata de posturas elitistas. Creo que lo son más aquellas personas que piensan que nuestros alumnos «no pueden o no merecen» acceder a la diversidad y al enriquecimiento que nos permite y nos ofrece un conocimiento amplio de la cultura del mundo de hoy, con su tecnología y su globalización.

PARA EVALUAR, UNA HERRAMIENTA VALIOSA

La estimulación sistemática de la creatividad exige que el docente disponga de criterios y herramientas para poder evaluar los accionares de sus alumnos y alumnas. Algún ejemplo al respecto aparece en capítulos anteriores. Aquí presento una propuesta integral.

A partir de los niveles de evaluación estudiados y propuestos por Paul Torrance, que se refieren a *toda la expresión*, pueden concretarse pruebas que ayuden al docente a atender y orientar la búsqueda de los mismos. Este modelo debe ser contemplado como una secuencia gradual, no comprometida forzosamente con encuadres cronológicos rígidos. Responde, no obstante, a etapas evolutivas dentro de los distintos procesos sistemáticos de estimulación de la creatividad que permiten ubicar sus comienzos en el nivel del jardín de infantes o nivel inicial, progresando en dirección hacia conductas o competencias que, en general, son esperables cuando los alumnos culminan el proceso de educación general obligatoria en nuestros países.

Primer nivel

- El alumno será capaz de producir nuevas combinaciones por medio de experiencias de manipulación de objetos.
- El alumno será capaz de ver y encontrar muchas combinaciones posibles y nuevas interrelaciones al construir o descubrir objetos.
- El alumno será capaz de identificar elementos faltantes en dibujos, formas, lecturas, etcétera, aunque sea con poca precisión.

Segundo nivel

- El alumno será capaz de producir nuevas combinaciones por medio de manipulaciones, en un orden creciente de complejidad, moviéndose hacia una experimentación más deliberada.
- El alumno será capaz de ver y producir mayor número de posibilidades al combinar símbolos, objetos, números, gente, lugares, instrumentos, sonidos, etcétera.
- El alumno será capaz de aumentar su fluidez verbal denominando nuevas combinaciones de formas, sonidos, movimientos, animales, gente, de una manera elemental.
- El alumno será capaz de hacer síntesis simples dando nombre o etiquetas a dibujos, historias, canciones, poemas, danzas creativas, obras de títeres, etcétera.
- El alumno aumentará su habilidad para formular preguntas acerca de elementos faltantes en objetos, dibujos, etcétera.

Tercer nivel

- El alumno continuará mejorando sus habilidades para formular preguntas acerca de elementos faltantes en dibujos, canciones, historias, representaciones, etcétera.
- El alumno será capaz de identificar elementos faltantes en un nivel más complejo, y podrá controlar discrepancias.
- El alumno será capaz de ordenar secuencias de acontecimientos en canciones, cuentos sonorizados, historietas, fotografías y similares.
- El alumno comenzará a desarrollar habilidades empáticas (imaginándose en el lugar de otra persona).
- El alumno será capaz de volver a contar los pasos de un acontecimiento, por ejemplo, «rearmar» una melodía si se altera su secuencia original, o la narración de una experiencia vivida.
- El alumno aceptará las limitaciones de una manera creativa, no pasiva.

Cuarto nivel

- El alumno aumentará progresivamente su capacidad para producir nuevas combinaciones de personas y objetos en determinados lugares.

- El alumno tomará conciencia de nuevas y más complejas combinaciones de sonidos y producirá nuevas combinaciones él mismo.
- El alumno desarrollará su sensibilidad táctil y motora.
- El alumno será capaz de producir toda una variedad de ideas acerca de funciones posibles de animales, máquinas, objetos, instrumentos musicales, etcétera.
- El alumno será capaz de producir consecuencias alternativas para nuevas combinaciones de objetos (sonidos en diversidad de timbres, por ejemplo), gente, lugar y acciones.
- El alumno aumentará sus sentimientos empáticos.
- El alumno aumentará sus deseos de acometer tareas dificultosas.
- El alumno será capaz de emitir fáciles y simples predicciones a partir de información limitada.
- El alumno desarrollará, en forma creciente, sus habilidades para usar su imaginación al ver y escuchar a distancia.
- El alumno aumentará su habilidad para formular preguntas acerca de dibujos e historietas.
- El alumno propondrá diferentes conclusiones para una narración o una canción o una música instrumental.

Quinto nivel

- El alumno será capaz de producir y elaborar analogías abstractas.
- El alumno continuará desarrollando su habilidad para producir posibles consecuencias, cambios, a partir de un motivo rítmico o melódico, generando variaciones conscientemente.
- El alumno comenzará a desarrollar la habilidad para sugerir causas posibles de conductas.
- El alumno continuará proponiendo soluciones variadas a los problemas.
- El alumno continuará desarrollando sus capacidades de empatía.
- El alumno continuará desarrollando su capacidad para elaborar a partir de elementos diversos.
- El alumno continuará desarrollando su capacidad de percepción visual.
- El alumno comenzará a producir usos diferentes o novedosos para los objetos.

- El alumno comenzará a sintetizar distintos elementos, mejorando su comprensión de la notación musical pautaada, por ejemplo.
- El alumno continuará desarrollando su capacidad para realizar predicciones.
- El alumno continuará desarrollando su capacidad para imaginar sentimientos.

Sexto nivel

- El alumno continuará desarrollando su habilidad para inferir causas y consecuencias de una variedad creciente de conductas.
- El alumno irá más allá de lo obvio, superficial y vulgar, al inferir significados a partir del contenido de obras musicales académicas, historias, descripciones, cuadros, etcétera.
- El alumno comenzará a adquirir verdaderas habilidades para elaborar ideas.
- El alumno comenzará a hacer verdaderos progresos en el aprendizaje de habilidades empáticas.
- El alumno realizará progresos verdaderos en la habilidad para preguntar y responder.
- El alumno, con la guía adecuada, será capaz de hacer progresos reales para resolver problemas de una manera creativa.
- El alumno progresará en la diferenciación entre suposiciones o hipótesis, y conclusiones o afirmaciones.
- El alumno progresará aún más en su capacidad para realizar síntesis de elementos diversos.
- El alumno continuará el desarrollo de su habilidad para observar objetos, obras musicales de distinta procedencia, lugares, acciones, gente, etcétera.
- El alumno desarrollará más su capacidad para escribir historias originales.
- El alumno propondrá ideas acerca de la relevancia o aplicación de un determinado tema.
- El alumno construirá a partir de conocimientos preexistentes, relacionando ideas de una nueva historia con otras, o melodías o fragmentos.
- El alumno aumentará la comprensión y la apreciación de su propia curiosidad.

De la lectura atenta de nuestra jerarquía tentativa —y valga poner en evidencia que no se trata de un modelo dogmático, ya que surge de investigaciones que indican tendencias posibles de logros a lo largo de procesos de estimulación de la creatividad—, se desprende que, en términos de educación general, el interés fundamental de las estrategias para el desarrollo de la creatividad atiende más al proceso que al producto. Es decir que no se sostiene que se esté proveyendo a determinado sujeto de una instrucción especial para llegar a ser un creador. *La idea es, fundamentalmente, como lo he reiterado, estimular las funciones de la percepción, de la motricidad, de la memoria y de la inteligencia para que el ser en formación pueda cumplir su crecimiento integral como persona.*

He intentado hasta aquí, a lo largo de la primera parte del presente estudio, recoger algunas ideas y hacer algunos aportes prácticos acerca del tema «educar en creatividad». De la mano de López Quintás (1980), deseo culminar estos capítulos, que constituyen la anunciada primera parte de este libro, con una cita que asumo a manera de síntesis conceptual, de sostén de una didáctica de estimulación constante de la creatividad, esa potencia de todos y cada uno de nosotros:

«El hombre perfila su figura de modo dinámico-relacional, en diálogo creador con las entidades más relevantes de su circunstancia. Este diálogo constituye una trama extraordinariamente vivaz de apelaciones y respuestas. La persona, en cuanto tal, solo existe cuando responde positivamente a las apelaciones que se le hacen en orden a poner en juego sus posibilidades creadoras».

Muchas veces, la acción cotidiana como docentes, nuestra profesión/circunstancia, nos formula interrogantes que he ido recogiendo. Junto con la imperiosa necesidad del día a día para concretar las mejores intervenciones didácticas, aquellas que respondieran a las necesidades de mis alumnos, distintos en edades, intereses y momentos, fui elaborando proyectos de investigación. A ellos dedico la segunda parte de este trabajo. Creo que su lectura complementa lo hasta aquí expuesto y será testimonio concreto y evidente de un ya añoso interés, de búsquedas de renovación, de interrogantes que, en la dimensión de mis «diálogos» con los haceres propios de mi circunstancia, he ido desarrollando.

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACIONES Y PONENCIAS

TESIS DE DOCTORADO

Mi tesis de doctorado (1994/1997) se constituyó en un aporte salido de mis enfoques creativos ante diversas propuestas metodológicas para la enseñanza de la música.

Transité nueve «métodos», desde Jaques-Dalcroze hasta Paynter, todos estudiados por mí en la más amplia bibliografía y en *stages* y cursos en las instituciones madre europeas y estadounidenses. Abordé un estudio descriptivo de cada método, en función de una serie de parámetros que, teniendo en cuenta un modelo sólido de aprendizaje musical en contexto de educación general, permitiera una segunda etapa comparativa. Dicha labor culminó con conclusiones de integración y apostillas referidas a temas puntuales. La creatividad ocupó un lugar propio y aplicado.

Sigue el *modelo paramétrico* que elaboré como herramienta de estudio, a lo que se suma una investigación que, a manera de recorte, pude desarrollar con posterioridad. Me agrada comentar que tanto las conclusiones de mi tesis, como el modelo paramétrico son referencia habitual en tesis tanto de nuestro país como de Estados Unidos y de Europa, ya que he presentado trabajos en inglés al respecto, publicados en Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Alemania. Asimismo, son numerosos mis ex alumnos de grado que han realizado sus versiones de dicho modelo paramétrico; algunos, que actualmente están desarrollando tesis de maestría, también han decidido inspirarse en esta herramienta.

Parámetro I: Biografía	
I.1. Nacimiento y muerte: 1865-1950	
I.2. Estudios académicos	
I.3. Intereses generales	
I.4. Bibliografía (referente al método)	
Parámetro II: Fundamentos psicológicos	
II.1. ¿Se basa en alguna teoría pedagógica?	(sí/no)
	Activismo (¿cuál?)
II.2. ¿Apoyado en investigaciones experimentales?	(sí/no)
	(¿cuáles?)
II.3. ¿Tiene fundamentos psicológicos?	(sí/no)
	Biofisiología (¿cuál?)
II.4. ¿Posee bases socio-afectivas?	(sí/no)
	Criterios propios (¿cuáles?)
Parámetro III: Postura estética	
III.1. Abierto a...	
a) ¿la música occidental?	(sí/no)
b) ¿la música oriental?	(sí/no)
c) ¿la etnomúsica?	(sí/no)
d) ¿la música electroacústica?	(sí/no)
e) ¿la música contemporánea en general?	(sí/no)
III.2. Tiende a...	
a) ¿el virtuosismo?	(sí/no)
b) ¿la educación general?	(sí/no)
c) ¿la creatividad?	(sí/no)
Parámetro IV: Materiales musicales	
IV.1. Enfatiza en...	
a) ¿el multiculturalismo?	(sí/no)
b) ¿el folklore local o tradicional occidental?	(sí/no)
c) ¿la clásica o académica occidental?	(sí/no)
d) ¿la contemporánea occidental?	(sí/no)
e) ¿el folklore o tradicional oriental?	(sí/no)
f) ¿la clásica o académica oriental?	(sí/no)
g) ¿la contemporánea oriental?	(sí/no)
Parámetro V: Lenguaje musical y entrenamiento auditivo	
V.1. Sonidos:	
a) ¿Descripción?	(sí/no)
V.2. Percepción auditiva del sonido:	
a) ¿Atributos?	(sí/no)
b) ¿Aislado?	(sí/no)

c) ¿Interrelacionado?	(sí/no)
V.3. Sistemas:	
a) ¿Sistema del Do fijo?	(sí/no)
b) ¿Sistema del Do movable?	(sí/no)
V.4. Criterio de organización:	
a) ¿Modal?	(sí/no)
b) ¿Tonal?	(sí/no)
c) ¿Atonal?	(sí/no)
d) ¿Microtonal?	(sí/no)
e) ¿Otros?	(sí/no)
V.5. Descripción acústica clásicas:	
a) ¿Timbre?	(sí/no)
b) ¿Duración?	(sí/no)
c) ¿Altura?	(sí/no)
d) ¿Intensidad?	(sí/no)
V.6. Estructura:	
a) ¿Melodía?	(sí/no)
b) ¿Ritmo?	(sí/no)
c) ¿Armonía?	(sí/no)
d) ¿Forma?	(sí/no)
V.7. Descripciones acústicas contemporáneas:	
a) ¿Morfología? (a lo Pierre Schaeffer)	(sí/no)
b) ¿Tipo de onda?	(sí/no)
Parámetro VI: Notación musical	
VI.1. Práctica de la notación analógica:	
VI.1.1. ¿Impuesta?	(sí/no)
VI.1.2. ¿Elegida por los alumnos?	(sí/no)
VI.1.3. ¿Cuándo aparece?	(edad)
VI.1.4. ¿Como un medio?	(sí/no)
VI.1.5. ¿Como un fin?	(sí/no)
VI.2. Notación cifrada:	
VI.2.1. Intervalos	(sí/no)
VI.2.2. Ritmo	(sí/no)
VI.3. Práctica de la notación tradicional occidental:	
VI.3.1. Momento en que aparece en la estructura del método	(comienzo/siempre/al final)
VI.3.2. ¿Como un medio?	(sí/no)
VI.3.3. ¿Como un fin?	(sí/no)
VI.3.4. ¿Teoría de la notación?	(sí/no)

Parámetro VII: Sugerencias para la actividad musical	
VII.1. ¿Audición?	(en alguna etapa/siempre)
VII.2. ¿Canto?	(en alguna etapa/siempre)
VII.3. ¿Ejecución instrumental?	(en alguna etapa/siempre)
VII.3.1. ¿Qué tipo de instrumentos?	(percusión)
	(flauta dulce)
	(teclado)
	(otros, ¿cuáles?)
VII.4. Movimiento corporal parcial	(en alguna etapa/siempre)
VII.5. Movimiento corporal total	(en alguna etapa/siempre)
Parámetro VIII: Estructura curricular	
VIII.1. ¿Enuncia objetivos?	(sí/no)
VIII.1.1. Implicaciones para...	
a) área cognitiva	(sí/no)
b) desarrollo de habilidades	(sí/no)
c) área afectiva	(sí/no)
VIII.2. Educación:	
a) centrada en el alumno	(sí/no)
b) centrada en la disciplina	(sí/no)
VIII.3. Estructura del currículo:	
a) espiral	(sí/no)
b) modular	(sí/no)
VIII.4. Evaluación e instrumentos de evaluación:	
a) cuestionario	(sí/no)
b) ensayo	(sí/no)
c) ejecución	(sí/no)
d) autocrítica	(sí/no)
e) individual	(sí/no)
f) grupos	(sí/no)
g) otros	(sí/no)
VIII.5. Aplicación óptima a...	
a) niños	(sí/no)
b) adultos	(sí/no)
c) individuos	(sí/no)
d) grupos	(sí/no)
e) aficionado	(sí/no)
f) profesional	(sí/no)

GRAFÍAS ANALÓGICAS: UN RECURSO POSIBLE PARA LA ALFABETIZACIÓN MUSICAL ENFOCADO DESDE LA INVESTIGACIÓN

El tema de la creatividad y su estimulación está ampliamente estudiado en dichos nueve métodos. En uno de los parámetros de mi tesis, me dediqué a contemplar en relativo detalle el tema de las grafías analógicas, un recurso contemporáneo muy fundado en razones histórico-evolutivas de desarrollo del sistema de notación pentagramada propio de la música desde hace varios siglos. Sigue el informe completo, según fue presentado en la Tercera Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical (Mar del Plata, 12 al 15 de octubre de 2000).

RESUMEN

Varios autores de métodos educativo-musicales recurren a las grafías analógicas para introducir y/o facilitar la comprensión y utilización de los signos propios de la escritura de la música occidental o pentagramada. A contemplar estos recursos didácticos desde la perspectiva de la historia de la notación musical y a analizar estas implicancias desde los datos de algunas investigaciones experimentales apunta este trabajo.

ANTECEDENTES

Los «musicogramas» y sus predecesoras, las «grafías analógicas», han adquirido difusión en el ámbito de las enseñanzas musicales

escolares durante lo que va de la segunda mitad del siglo XX. Uno de los autores que ha divulgado los primeros, Jos Wuytak (vive), belga, docente formado en la línea del método Orff y que desenvuelve habitualmente cursos en varios países de Europa, publicando manuales con cancionero tratado en forma de musicogramas, ha abierto una línea de trabajo que tiene como cultores, entre otros, a Montserrat Sanuy y a María Cateura (España, actuales) y a Graça Palheres (Portugal, actual).

Si bien es cierto que las grafías analógicas constituirían signos que representan características discretas del hecho sonoro —todavía por demostrar en el campo teórico del cognitivismo— y los musicogramas aparecen como estructuras integradas, el hecho de que la decodificación de estos últimos no aparenta funcionar «in toto» sino por sus partes o signos integradores, hace evidente que entre ambas situaciones puede analizarse la posibilidad de correlaciones.

La instalación de la enseñanza obligatoria de la música en varios países de Europa y de las Américas generó la búsqueda de soluciones didácticas al tema del acceso a la lectoescritura de la música occidental. Dichos recursos didácticos se han difundido, en gran parte, como respuesta didáctica a esta necesidad.

En la bibliografía sobre investigación en educación musical, varios autores (Schwarcz y Sozio 1995, Hair 1994, Frega 1979) han identificado este como un tema de reflexión acerca de la validez y confiabilidad de dichas aproximaciones al tema, sobre todo acerca del hecho de si —realmente— estos recursos didácticos favorecen la representación mental de los atributos del hecho sonoro en cuestión; a qué edades esto ocurriría; qué y cómo debería transitarse el camino entre la utilización del recurso didáctico y el acceso a la notación simbólica de uso corriente en la música.

Esta investigación que describimos aquí no estudia, sin embargo, la pertinencia o no de dicho contenido ni su relevancia en el contexto de una situación escolar que implica, muchas veces, no más de una o dos horas semanales de música. ¿Es necesario que los alumnos aprendan a leer música en ese contexto y con esa disponibilidad de tiempo? Estudiar este enfoque del tema implicaría un estudio de propósitos, o sea, filosófico-axiológico que no es la meta de este trabajo, sin que ello signifique que dicha investigación carecería de interés y relevancia.

EL PROBLEMA

El problema delimitado en esta investigación es, en cambio, estudiar la confiabilidad de estos recursos llamados «facilitadores» del aprendizaje de la lectoescritura musical a través de dos enfoques o métodos de investigación:

- histórico-comparativo, abordando en especificidad las propuestas gráficas de Willems, Martenot, Schaffer y Paynter (Frega 1997);
- experimental, realizando una interpretación de las conclusiones de Frega (1997) a partir de las sucesivas investigaciones de H. Hair alrededor de los componentes cognitivos de estas representaciones analógicas (Hair 1992, 1994 y 1998).

El problema en estudio se concreta en la siguiente proposición:

Al observar la divulgación de grafías no tradicionales en las aproximaciones escolares iniciales a la representación de alturas y duraciones de los estímulos sonoros en tiempo real, esta investigación se pregunta: ¿es este un recurso confiable?

DESARROLLO Y MÉTODOS DE ESTUDIO

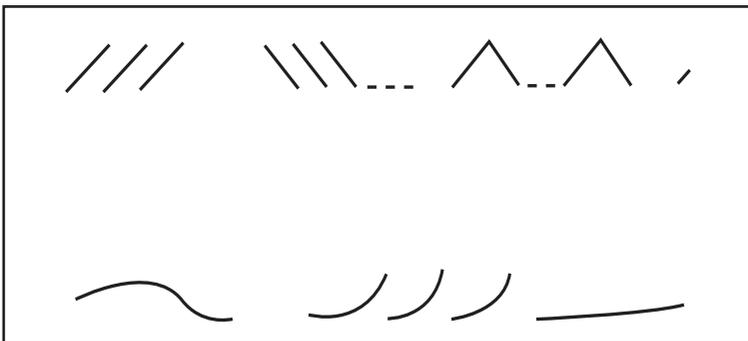
Histórico-comparativo. En Frega (1997), la autora aborda la investigación descriptivo-comparada de la lectoescritura musical según las propuestas de los cuatro métodos en estudio (es un recorte del tema de mi tesis, descripto anteriormente):

Parámetro VI: Notación musical	Martenot	Willems	Schaffer	Paynter
VI.1. ¿Práctica de la notación analógica?	sí / no	sí / no	sí / no	sí / no
VI.1.1. ¿Impuesta?	sí / no	sí / no	sí / no	sí / no
VI.1.2. ¿Elegida por los alumnos?	sí / no	sí / no	sí / no	sí / no
VI.1.3. ¿Cuándo aparece?	edad	edad	edad	edad
VI.1.4. ¿Como un medio?	sí / no	sí / no	sí / no	sí / no
VI.1.5. ¿Como un fin?	sí / no	sí / no	sí / no	sí / no
VI.2. ¿Práctica de la notación tradicional occidental?	sí / no	sí / no	sí / no	sí / no
VI.2.1. Momento en que aparece en la estructura del método	comienzo/	comienzo/	comienzo/	comienzo/
	siempre/	siempre/	siempre/	siempre/
	al final	al final	al final	al final
VI.2.2. ¿Como un medio?	sí / no	sí / no	sí / no	sí / no
VI.2.3. ¿Como un fin?	sí / no	sí / no	sí / no	sí / no
VI.2.4. ¿Teoría de la notación?	sí / no	sí / no	sí / no	sí / no

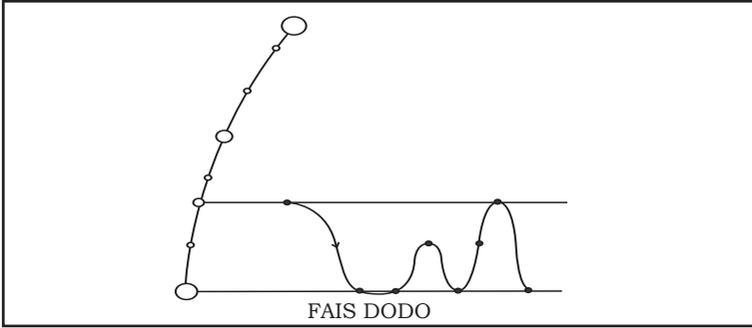
Las grafías analógicas propuestas por estos cuatro métodos, que se incluyen más abajo, al ser comparadas, permiten observar las siguientes características, de implicancias para su uso intercambiable:

- 1) predominan las líneas curvas de perfiles melódicos;
- 2) se prefiere el rasgo generado por el movimiento;
- 3) se prefiere el rasgo creado por el alumno;
- 4) se promueve el paso «funcional» a la notación pautada.

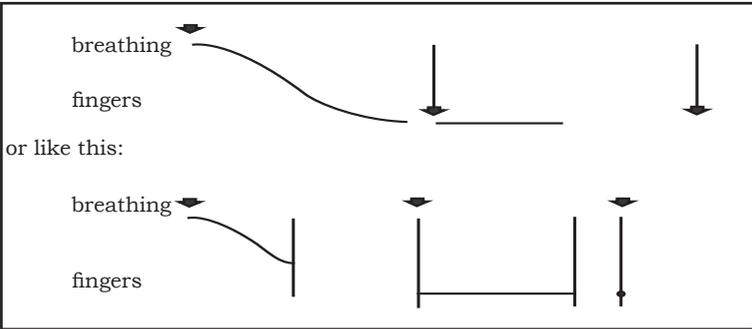
Siguen ejemplos de estos cuatro métodos:



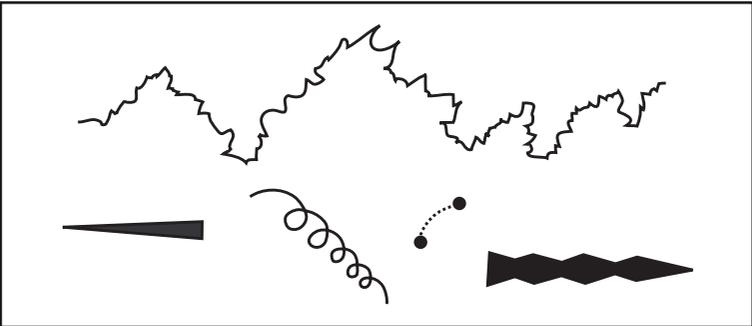
Willems: Ejemplo de "Carnet No3" (Ed. Pro Musica, Ginebra, p.12)



Martenot: Ejemplo de "La course" (Ed. Magnard, Paris, p.28)



Paynter: Ejemplo de "Hear and now" (Universal Edition, p.29)



Murray Schafer: Ejemplo de "When words sing" (Universal Edition, p.3)

Los aspectos contemplados en esta parte del estudio se refieren predominantemente al tema de la *representación de alturas*, a partir de asociaciones libres con movimientos corporales, y rasgos gráficos espontáneos y/o inducidos, a partir de experiencias con niños desde la primera infancia y con adolescentes de nivel medio, narradas por los diferentes autores.

La observación empírica no sistemática en los niveles inicial y primario en la Argentina, desarrollada por la autora durante varios años (Frega 1996), le ha permitido comprobar la eficacia de estos recursos cuando son tratados como tales. Es decir, como caminos analógicos, kinestésico-gráficos, de convencionalidad y función simbólica operativa y precaria, utilizada para acceder a la comprensión de la funcionalidad equivalente de los gráficos (notas) dispuestos a distintas alturas sobre el pentagrama.

Ninguno de los cuatro autores contemplados aquí ha afirmado que la notación tradicional o pautada deba ser reemplazada «in toto» por las gráficas por ellos propuestas. Solo enfatizan la necesidad de que su utilización sea «funcional y operativa». Es decir, que el aprendizaje del signo musical tradicional sea «significativo». Para lograrlo, estos autores utilizan las grafías analógicas como sendas o caminos de introducción a la notación pautada, pretendiendo garantizar o, al menos, optimizar la comprensión del signo con su carga propia, musical, de sentido.

Una suplementaria corroboración ha surgido recientemente de las tareas de investigación paleográfica llevadas a cabo por Fernández Calvo (1996, 1999), quien demuestra que este tipo de representación analógica de perfiles melódicos aparece en diversas oportunidades a lo largo de la historia de la música occidental.

Por otra parte (Locatelli de Pérgamo 1973), los músicos contemporáneos recurren a este tipo de «símbolos» en más de una ocasión, cuando de representaciones de renovadas búsquedas sonoras se trata en sus creaciones (Gandini 1983, Grela 1984). Este solo hecho convalidaría la «validez» representativa de este tipo de búsquedas gráficas.

Entre los cuatro autores en estudio, por otra parte, pertenecientes a corrientes más tradicionalistas estética y técnicamente hablando los dos primeros, y de avanzada los dos segundos, partícipes estos últimos de la utilización permanente de estrategias didácticas para la estimulación creativa de los alumnos, se han observado evidentes coincidencias. Sería posible afirmar, entonces, y como conclusión de esta primera parte de la investigación, que

«el uso convalida la validez» de estos recursos en función de su utilización como *medios* de introducción a los códigos tradicionales, pautados, propios de la notación de la música occidental en lo que se refiere a los relieves o perfiles de alturas.

Experimental. Otra manera de interrogar el problema es desde los aportes sobre abstracción y representación evidenciados en las investigaciones de la doctora H. Hair. Ella ha conducido una serie de estudios que exploran el aprendizaje de atributos del estímulo sonoro y su descripción mediante palabras, gestos y/o líneas, además de gráficos. En línea con las investigaciones anteriores de Upitis (1990), Hair (1992) define:

«Comparar las representaciones inventadas por los niños con sus propias descripciones [de las mismas] agrega otra dimensión en nuestra comprensión de las características del hecho musical más identificables por los niños pequeños».

La conclusión es que este comentario —consolidado, por otra parte, por las observaciones empíricas no sistemáticas en investigaciones en entornos naturalistas (Frega 1996)— llama la atención sobre el posible mal uso de las propuestas de recursos didácticos en estudio. En efecto, parecería ser evidente que las grafías analógicas o musicogramas impuestos, no concebidos o elaborados por los propios niños, utilizados sin procesos de observación comentada permanente, solo estarían generando el aprendizaje de signos herméticos, cuya función no se comprende porque no «significan». En esta situación, se estaría revitalizando —en nuevo envase— la vieja enseñanza memorística, no comprensiva, de los signos o códigos gráficos de la música, con el agravante de que ese código no tiene validez universal.

Se ha hecho evidente (Upitis 1990) que para verificar la comprensión de los niños de los rasgos que están representando en sus grafías o rasgos gráficos propios, estos deben ser observados en conjunción con la ejecución/interpretación de los mismos, el reconocimiento y su decodificación. Los recientes hallazgos de Barret (1998) parecen demostrar que, según las edades, existen diferencias modales entre los niños de edad pequeña con respecto al rasgo musical saliente en el que fijan su atención en el momento

de trasladar material sonoro —especialmente canciones— a la representación gráfica. Esta conclusión de un estudio reciente alerta sobre generalizaciones de uso —sobre todo en el caso de ser las grafías analógicas impuestas por los profesores a niños pequeños— que pueden resultar en no aprendizajes o en confusiones que dificultan la comprensión en lugar de facilitarla.

CONCLUSIONES

Del tratamiento meta-analítico del problema en estudio utilizando dos tipos de metodologías de la investigación diferentes, cruzando conclusiones de trabajos de diferente especie, se obtienen algunas consideraciones de aplicación en la labor cotidiana de aula. Esta investigadora podría contestar ahora afirmativamente el interrogante inicial, con el debido llamado de atención a quienes utilizan musicogramas o grafías analógicas, enunciando en la siguiente afirmación:

El estado del arte actual en materia del uso de las grafías analógicas como facilitadoras del acceso a la utilización significativa de la notación pautada propia de la música occidental determina que ellas son confiables si, y solo si, su utilización es combinada con gestos, verbalizaciones, codificaciones y decodificaciones constantes, que permitan comprobar los niveles de comprensión en desarrollo.

Además, la evidencia histórica y naturalista más arriba comentada parecería demostrar la validez representativa de este tipo de rasgos y su funcionalidad en carácter de introductores a los símbolos propios de la notación musical occidental.

Dada la importancia del tema en cuestión y el hecho de que casi toda la evidencia hasta aquí comentada enfatiza los datos provenientes de estudios con edades tempranas, se hace evidente la necesidad de abundar en este tipo de estudios y en la exploración original de otras edades y situaciones culturales.

DISTROFIA MIOTÓNICA, SÍNDROME DE STEINERT: UNA INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA EN EL MARCO DE UN ABORDAJE CREATIVO

El tema de la estimulación de la creatividad se constituyó en uno de los marcos teóricos que sustentó la siguiente investigación. La licenciada en psicología y musicoterapeuta universitaria Violeta Schwarcz López Aranguren aportó el complementario marco teórico y condujo la toma de la muestra. El trabajo fue presentado por ambas autoras en el II Seminario Sudamericano de Investigación en Educación Musical y publicado en el número 18 del Boletín de Investigación Educativo-Musical, del Centro de Investigación en Educación Musical del Collegium Musicum (Buenos Aires, diciembre de 1999).

INTRODUCCIÓN

Presentación y definiciones. El presente trabajo describe el abordaje de dos sujetos mellizos (masculino y femenino) con distrofia miotónica, síndrome de Steinert, en el que se ha realizado un serie de entrevistas pautadas para observar el grado de fluidez que presentan, y las posibles modificaciones a partir de un encuadre creativo. Explorando y analizando trabajos de diferentes disciplinas se ha observado que no existen en el estado del arte trabajos específicos que se refieran a esta problemática; esto llevó a integrar conocimientos de las áreas que confluyen en esta investigación en particular: la neurología, la psicología, la musicoterapia y la música.

A partir de los desarrollos actuales en el campo de la creatividad se ha posicionado esta investigación en relación al parámetro de fluidez. Se define *creatividad* como «la habilidad para percibir interrelaciones inusuales o ignoradas previamente» (Frega y Vaughan 1980) y *fluidez* como la «aparición de ideas, sucesión en abundancia, en forma natural y espontánea» (Frega y Vaughan 1980), el indicador que se observa en el hacer creativo.

Al hablar de *encuadre*, «conjunto de actividades, no interpretativas, que tienen por finalidad mantener la marcha ordenada del proceso, o la suma de todos los procedimientos que organizan el análisis» (VV. AA. 1981), se hace referencia al dispositivo establecido en las entrevistas que conlleva un tipo de delimitación referencial. El encuadre implícito está dado por el marco teórico que sustenta el presente trabajo, a partir del cual se han diseñado los modelos e intervenciones del experimentador y a su vez la lectura interpretativa realizada *a posteriori*, lo que permitió ir modificando los señalamientos en función de las características de los sujetos de estudio. El encuadre explícito fue presentado a dichos sujetos al comienzo de cada encuentro a fin de marcar las pautas que permitieran el ordenamiento de la praxis, posicionando a los individuos en relación con las consignas y los objetivos del trabajo.

Semiología del cuadro. La distrofia muscular es una patología heredo-degenerativa, es decir, su etiología se presenta en relación con la información genética y a partir del desarrollo de la enfermedad produce involuciones en el proceso evolutivo del sujeto. Es autosómica dominante con variabilidad de expresión, lo que causa un desorden por el número de repeticiones de trinucleótidos en la región cromosomal 19 q y 13.3.

La incidencia es de un caso de cada 8.000 individuos. La distrofia como degeneración afecta a los músculos, de ahí su denominación miotónica, dificultad para relajar un músculo contraído.

El desarrollo de la enfermedad se puede presentar a partir de la vida prenatal hasta la sexta o séptima década, siendo la edad promedio entre 20 y 25 años. Los signos iniciales son variables, el desgaste y la debilidad muscular involucran mayormente los músculos faciales y temporales, produciendo lo que se llama las «facies miopáticas» sin expresión. Se evidencian estos signos en los músculos orbiculares de los ojos, el cervical anterior, músculos

de los brazos, muslos y la parte anterior más baja de la pierna, con progresión desde proximal a distal.

El síndrome puede presentar patologías asociadas tales como: microcefalia, defectos cardíacos, insuficiencia gonadal, deficiencia mental.

Anamnesis o historia evolutiva de los sujetos de estudio.

Los sujetos de estudio son hermanos mellizos. Nacieron en 1981, presentan distrofia miotónica, síndrome de Steinert, que fue detectada a los 13 años de edad por una médica neuróloga. La madre fue portadora sana y en la actualidad se le ha desarrollado la enfermedad. El embarazo fue normal, pero el parto tuvo un retraso de quince días, nace primero el varón y luego la niña con dos vueltas de cordón. El sujeto A (masculino) presentó dos espasmos de sollozo al año y a los dieciocho meses, con lo cual fue medicado el primer año de vida con anticonvulsivos. La respiración es bucal y la deglución atípica, por las noches no controla el babeo. Mediante estudios, tomografía computada (TC), se detecta una malformación a nivel óseo en la región occipital y por la electromiografía se observan alteraciones en el músculo constrictor anal (propias de la patología). A nivel del lenguaje, nunca logró inteligibilidad de la palabra, fue atendido por foniatras a partir de los tres años de vida.

El sujeto B (femenino) nació con pie horse, rotación de miembros inferiores hacia la línea media del cuerpo, por lo cual se le colocó yeso en sus piernas a partir de los quince días del nacimiento. Al año y a los tres años se realizaron operaciones para corregir la posición de dichos miembros inferiores. Presenta respiración bucal y deglución atípica pero con control del babeo. Se observan vegetaciones adenoideas, hipertrofia de las amígdalas a nivel de la faringe. Se enferma de varicela con alta fiebre y convulsiones. El electroencefalograma (EEG) detectó alteraciones musculares en sus miembros superiores e inferiores.

Ambos sujetos presentan como patología asociada al síndrome deficiencia mental, con un nivel fronterizo entre moderado y leve. Su escolaridad se lleva a cabo en escuela de recuperación.

DESARROLLO

Delimitación del problema, hipótesis y diseño. Según las características de los sujetos de estudio y el centramiento de

nuestra mirada en relación a la creatividad, se ha delimitado el presente problema:

¿Qué modificaciones se observan en dos sujetos con distrofia miotónica, síndrome de Steinert, a partir de la media que presentan, luego de realizarse un trabajo pautado de secuencias rítmicas en relación a la creatividad y en particular a la fluidez de ideas?

La hipótesis general, como supuesto básico de la presente investigación, es que las modificaciones observables en dos sujetos con distrofia miotónica, síndrome de Steinert, dado el trabajo pautado con secuencias rítmicas en relación a la creatividad y en particular a la fluidez de ideas, es la posibilidad de elevación de su media normal de resolución de problemas.

Dado que en la bibliografía consultada no se ha hallado información que sirviera como punto de partida para poder realizar diseños descriptivos o explicativos, el presente estudio se enmarca bajo un diseño exploratorio, para obtener una caracterización de la situación demarcada en el mismo y llegar a conclusiones, corroborando o no la hipótesis, que permitan nuevos estudios en pos del desarrollo en este campo.

Descripción de la metodología utilizada. Se realizaron cuatro sesiones de 30 minutos cada una con los sujetos A y B. El encuadre fue individual, las entrevistas se llevaron a cabo en diferentes días con cada sujeto para poder evitar variables externas que hubieran modificado la situación de estudio como: cansancio del experimentador, inducción de respuestas por comparación con la toma anterior, etcétera. Se partió en cada encuentro de la presentación de un modelo rítmico con el siguiente grado de dificultad:



Dicho modelo lo realizó el entrevistador con lalaleos y palmas. Se propuso a los sujetos que lo imitaran en forma simultánea. El modelo fue reiterado por el entrevistador las veces que los sujetos lo necesitaron en función de la comprensión cognitiva y la

realización fluida de su motricidad. Posteriormente se propuso la imitación diferida. A partir del logro del paso anterior se le pidió a los sujetos que exploraran las diferentes variables rítmicas en relación al modelo dado. Para evaluar la comprensión de la consigna se trabajó mediante el lenguaje verbal el concepto de *diferente* en relación a objetos o distintas cualidades de sujetos. Se permitió la realización de cualquier tipo de variación espontánea, en relación tanto a modificaciones del modelo dado como al tipo de ejecución del mismo.

Tomando como objetivo el desarrollo creativo de los sujetos en relación a todo tipo de variaciones, los investigadores decidieron no estipular la cantidad de sesiones subsiguientes y a partir del trabajo realizado se fueron generando consignas que surgieron de la exploración de cada sujeto, evaluando diferencias y similitudes en ambos individuos.

Para favorecer el proceso anteriormente descripto, en las siguientes entrevistas se agregaron instrumentos de percusión manteniendo siempre la misma consigna. Para concluir las tomas se realizó una sesión de cierre en la que se les propuso a los sujetos que «hicieran lo que quisieran» en relación a todo lo trabajado, pero esta vez no en presencia del entrevistador sino solos, grabando lo que generaron.

El registro del proceso desarrollado se realizó mediante la grabación magnetofónica de las sesiones y notas simultáneamente tomadas por el investigador en relación a las modificaciones observables de los sujetos, a nivel postural y motor. La introducción de estas formas de registro fue explicitada en un primer momento antes de comenzar el trabajo con los individuos y solo por aceptación de los mismos.

CONCLUSIONES

Los comportamientos observados en el desarrollo de las sesiones permiten caracterizar las operaciones más relevantes que presentaron cada uno de los sujetos ante la resolución de los problemas planteados a nivel de variaciones del modelo.

Luego de haberse llevado a cabo la imitación simultánea y diferida de dicho modelo, y ante la consigna de generar variaciones del mismo, el sujeto A realizó la explicación de los procedimientos que iba a utilizar para poder encontrar diferencias respecto del ejemplo dado. Así, manifestó «podemos ponerlo al revés» y solo

posteriormente lo ejecutó con su voz. Cada vez que buscaba modificaciones utilizaba el lenguaje verbal, pensaba en los elementos que podía alterar diciendo «ponemos lo del medio adelante» y después realizaba la exploración práctica. Los parámetros musicales en los que se apoyó para variar el modelo fueron:

- a) la altura, explicando las diferencias entre lo finito y lo grave, que «solo se puede hacer con la voz»;
- b) la intensidad, «que cuando cantamos fuerte es difícil hacerlo despacito»;
- c) la velocidad; y
- d) la duración, lo largo y corto en relación a la voz y las palmas, «la voz se puede estirar, las palmas hacen sonidos mudos».

Surgió, en relación al modelo dado, que no podía encontrar variaciones porque no podía recortar elementos discretos que lo componen sino que todo el ritmo era percibido como un continuo: «es todo seguido, no tiene espacios en blanco, sonaría igual del derecho y del revés».

El sujeto B, ante las mismas consignas realizó las exploraciones prácticas utilizando diferentes partes del cuerpo como la voz, los codos, los pies, las manos; en cada uno de los ejemplos explicaba, *a posteriori*, que eran diferentes «porque los tocaba de distinta manera». Los parámetros musicales que utilizó para las variaciones fueron:

- a) la altura, en relación al agudo y grave de las diferentes formas de ejecución, en particular con la voz comentó que «hay que hacer voz de hombre»; y
- b) la duración, corto y largo como variación en la forma de ejecutar un mismo instrumento.

Solo en la última sesión produjo variaciones rítmicas utilizando como modelo o disparador canciones por ella conocidas de las que extraía ritmos como ejemplos.

Para la medición de los resultados se tomó como media normal de cada individuo su nivel de comprensión cognitiva del resultado de la primera sesión (ya que surgió como la comprensión media que presentaron ante una nueva resolución de problemas) por

cien, para poder construir el índice y los subsiguientes valores se midieron como modificaciones de dicho estado. El nivel de comprensión cognitiva final al que arribaron los individuos fue el resultado del promedio de los índices parciales de cada sesión. (Ver matriz de datos.)

Para el sujeto A, la comprensión cognitiva media fue igual a $(R/T * 100)$, es decir $2/10 * 100$, lo que da un valor de 20. Su comprensión cognitiva final fue igual a $(R/T * 100) + (R/T * 100)$, es decir $23,08 + 8,57$, lo que da un valor de 15,82.

Para el sujeto B, la comprensión cognitiva media fue igual a $(R/T * 100)$, es decir $4/30 * 100$, lo que da un valor de 13,33. Su comprensión cognitiva final fue igual a $(R/T * 100) + (R/T * 100)$, es decir $18,18 + 16,21$, lo que da un valor de 17,19. (Ver gráfico.)

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación exploratoria, se puede concluir observando que la hipótesis se corrobora en uno de los sujetos (B) y no en el otro (A). Sería necesario realizar un estudio más extenso a partir del presente que tomara como modelo la metodología aquí utilizada para poder rastrear, analizar y comparar las variables delimitadas pudiendo encontrarse modificaciones. Dado que en el estado del arte no existían fuentes que hubieran permitido un abordaje a partir de un diseño descriptivo, los investigadores esperan que esta investigación permita comenzar a interrogarse sobre las características particulares de los sujetos de estudio, su fluidez de ideas y las posibles modificaciones a partir de un encuadre creativo.

MATRIZ DE DATOS

La matriz está construida por el cruce de variables y sus respectivas dimensiones, establecidas a partir del problema delimitado para la investigación. Los valores plasmados en ella son el resultado de la suma aritmética de las producciones realizadas por los sujetos de estudio en cada una de las sesiones. Los tiempos de respuesta de las imitaciones tanto simultáneas como diferidas fueron tomados desde la conclusión de la ejecución del modelo por parte del experimentador hasta la ejecución del sujeto de estudio. El tiempo del nivel de memoria del modelo es el tiempo total de trabajo activo en relación con las consignas dadas en cada sesión, quedando por fuera los tiempos no centrados en el presente trabajo. Para la variable comprensión cognitiva se ha

generado un índice, que es el cociente entre la suma de repeticiones parciales y los tiempos utilizados.

Sujeto A

NS	TRIS		TRID		CC	NMM		RMDV			RMI			TVM		CTV
	R	T	R	T	R/T	CRE	TT	CDV	CUV	NC	C	C/D	D	EI	RT	
1a	2	10"	0	0	2/10	9	22'54"	7	0	0	36	4	1	4	3	7
2a	3	13"	0	0	3/13	22	28'47"	11	0	0	49	4	1	6	6	12
3a	0	0	3	35"	3/35	3	15'27"	2	0	0	27	0	0	2	5	7

Sujeto B

NS	TRIS		TRID		CC	NMM		RMDV			RMI			TVM		CTV
	R	T	R	T	R/T	CRE	TT	CDV	CUV	NC	C	C/D	D	EI	RT	
1a	4	30"	0	0	4/30	8	11'11"	4	0	0	27	8	0	12	1	13
2a	2	11"	0	0	2/11	7	18'52"	7	0	0	50	5	1	15	8	23
3a	5	19"	1	18"	6/37	4	29'22"	15	0	0	24	6	0	3	11	14

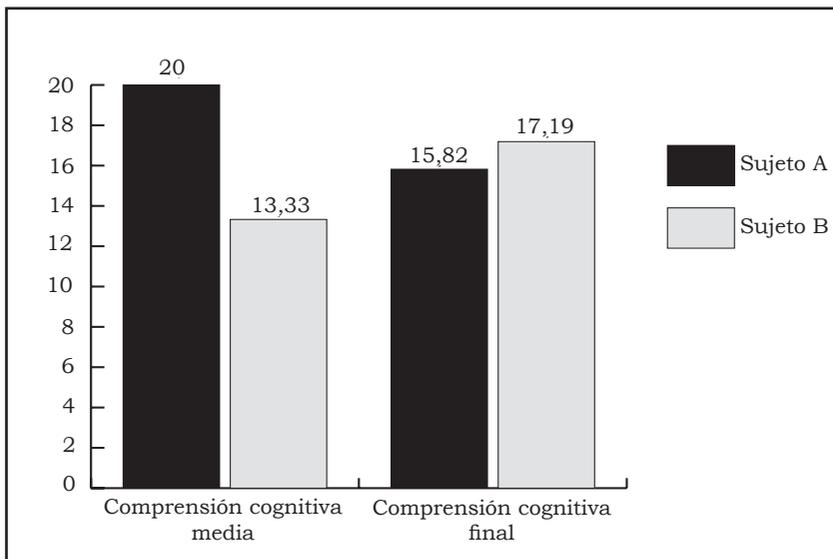
Clave del primer encabezador de columnas

NS: Número de sesión. **TRIS:** Tiempo de respuesta en imitación simultánea. **TRID:** Tiempo de respuesta en imitación diferida. **CC:** Comprensión cognitiva. **NMM:** Nivel de memoria del modelo. **RMDV:** Realización motora de dos variables. **RMI:** Realización motora en la imitación. **TVM:** Tipos de variación del modelo. **CTV:** Cantidad total de variaciones.

Clave del segundo encabezador de columnas

R: Repeticiones. **T:** Tiempo. **CRE:** Cantidad de repeticiones del experimentador. **TT:** Tiempo total. **CDV:** Coordina dos variables. **CUV:** Coordina una u otra variable. **NC:** No coordina. **C:** Continuo. **C/D:** Continuo/Discontinuo. **D:** Discontinuo. **EI:** Ejecución instrumental. **RT:** Rítmico.

GRÁFICO COMPARATIVO DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN COGNITIVA



EL «SCAMPER» COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS: LA FLEXIBILIDAD EN SITUACIONES EDUCATIVAS DE ESTIMULACIÓN SISTEMÁTICA DE LA CREATIVIDAD

Como etapa posterior al trabajo que acabo de exponer, siguió una de análisis de los mismos datos. En esta ocasión dimos lugar a la otra dimensión de abordaje, en búsqueda de una sistematización de hallazgos. Colaboró conmigo la licenciada en enseñanza de la Música María Fernanda García Thieme. Sigue el informe presentado ante el sexto seminario argentino de investigación en educación musical, CIEM/UCAECE (Buenos Aires, junio de 2005).

INTRODUCCIÓN

La evaluación del desarrollo de estrategias que constituyen los procesos «creativos» se ha constituido en tema de interés en el campo de las enseñanzas musicales. En este sentido, las autoras se han preocupado por encontrar una herramienta integrada por descriptores de conductas creativas que permita evaluar los resultados de la estimulación sistemática de la creatividad.

Tomando los datos disponibles, informados en seminario previo, correspondientes a una investigación acerca de las realizaciones de dos sujetos en un determinado entorno de recuperación (Frega y Schwarcz López Aranguren 1998), una nueva etapa fue continuar con el análisis de las características de las producciones de esos sujetos, que habían sido analizadas solo en parte. A estos efectos, las autoras seleccionaron en el vasto campo de las investigaciones internacionales que han explorado, una serie de «descriptores» que les han permitido atribuir «valores» a las realizaciones de dichos sujetos. Como los datos buscaban identificar logros en

materia de «flexibilidad», los descriptores, organizados en una herramienta *ad hoc*, constituida a partir del acrónimo que se constituye por las iniciales de los mismos en inglés (de ahora en más denominado «SCAMPER»), han sido utilizados en este estudio de caso con la idea de ampliar posteriormente los datos hacia una prueba piloto de validez y confiabilidad de la herramienta. El objetivo final es poder aplicarla a otros datos acumulados en diversas investigaciones hoy en curso.

Con el fin de esclarecer su significado en el contexto del presente trabajo, se incluye una definición del concepto de *creatividad* bajo los siguientes términos:

«Creatividad es la capacidad humana de producir resultados mentales de cualquier clase, nuevos en lo esencial y anteriormente desconocidos para quien lo produce. Puede tratarse de obras de la imaginación o de síntesis de pensamientos que no sean un mero resumen. La creatividad incluye la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones a partir de datos conocidos, así como de transferencias de relaciones conocidas a nuevas situaciones y la formación de nuevas correlaciones. La actividad creativa debe ser intencionada y apuntar a un objetivo; no debe ser inútil, aunque el producto no tiene por qué estar completamente acabado ni listo para su inmediata utilización. Puede adoptar forma artística, literaria o científica, o ser de carácter técnico o metodológico» (Drevdahl, apud López Pérez 1999, 35-36).

Se ha aceptado que la creatividad es un rasgo presente en todos los seres humanos en diferentes grados y que es pasible de estimulación y desarrollo (Hargreaves 1998, López Pérez 1999), lo que ha generado interés y estudio en el campo educativo. En el de las enseñanzas musicales, por ejemplo, Frega y Vaughan (2001) sostienen: «La idea es, fundamentalmente, estimular las funciones de la percepción, de la motricidad, de la memoria y de la inteligencia para que el ser en formación pueda cumplir su propio, único y personal plan de vida».

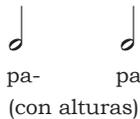
E. P. Torrance, psicólogo norteamericano, ha estudiado profundamente el desarrollo de las habilidades creativas en la educación. Ha diseñado un modelo explicativo de la personalidad

creativa, considerando que existen cuatro indicadores de este tipo de personalidad. Tales indicadores son los siguientes:

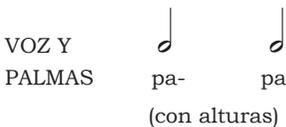
- 1) *FLUIDEZ*. Capacidad de generar gran cantidad de ideas en relación con una misma realidad.
- 2) *FLEXIBILIDAD*. Capacidad de cambiar el curso de las ideas según sea necesario.
- 3) *ORIGINALIDAD*. Habilidad para producir ideas nuevas y únicas. Estas ideas deben manifestarse dentro de cierto marco de sentido, no solamente ser novedosas, sino también apropiadas a los fines que se persiguen.
- 4) *ELABORACIÓN*. La personalidad creativa agrega a sus ideas básicas nuevos elementos que embellecen la producción.

El SCAMPER es un acrónimo de las voces inglesas «*substitute, combine, adapt, modify: magnify or minify, put to other uses, eliminate, reverse*» (en castellano: sustituir, combinar, adaptar, modificar: magnificar o minimizar, poner en otros usos, eliminar, poner al revés). Se conserva la secuencia de iniciales de las voces inglesas. EL SCAMPER, acrónimo/herramienta, surge de la observación de las características de cada producto cambiado con respecto a un patrón original, que es el propuesto por el investigador. Un ejemplo de un motivo original y algunos cambios:

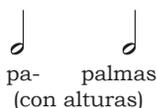
Motivo original



Cambio 1: Combinación de timbres en diferentes voces; ejecución simultánea con voz y palmas



Cambio 2: Combinación de timbres en una misma voz; asignación de diferentes timbres para cada valor rítmico (voz y palmas)



VOZ Y PALMAS

DESARROLLO

Se han revisado los datos diferenciando lo que en adelante se llamará *motivo «modelo»* (los motivos que fueron repetidos por lo menos en dos ocasiones por el sujeto proponente y que sirvieron como referencias para introducir variantes) y las de *variantes* obtenidas. Estas últimas fueron categorizadas de la siguiente manera:

- a) *variantes rítmicas* (referentes a las duraciones utilizadas en las secuencias rítmicas),
- b) *variantes tímbricas* (referentes a las sonoridades utilizadas en las secuencias rítmicas),
- c) *variantes melódicas* (referentes a las alturas utilizadas en la producción sonora),
- d) *otras variantes* (otros cambios que puedan aparecer).

El SCAMPER ha sido aplicado a cada una de las variantes encontradas como descriptor de la flexibilidad evidenciada por los sujetos. Se consideraron, para cada categoría y en función de las variantes efectivamente encontradas por los sujetos, las siguientes acciones en relación con las magnitudes del SCAMPER:

1) Variantes rítmicas

- Sustituir: Reemplazar elementos rítmicos por valores de la misma duración.
- Combinar: Agregar nuevos elementos rítmicos dentro de una voz. Superponer otra voz con diferente o igual ritmo.

Cambiar de lugar elementos rítmicos dentro de una misma voz.

- Adaptar: Incorporar ajustes a un motivo rítmico según diferentes fines.
- Modificar: Puede ser magnificar (alargar elementos rítmicos utilizados dentro de un motivo) o minimizar (acortar elementos rítmicos utilizados dentro de un motivo).
- Eliminar: Quitar elementos rítmicos sin reemplazarlos por otros de la misma duración.
- Retrogradar: Ejecutar un ritmo al revés.

2) *Variantes tímbricas*

- Sustituir timbre: Reemplazar por otro el elemento sonoro utilizado para ejecutar los motivos musicales.
- Combinar: Agregar un recurso tímbrico, superpuesto a la voz anterior, realizando un ritmo igual a la voz principal o diferente. Los casos en que los cambios tímbricos no se escucharon, no fueron tenidos en cuenta. Unir diferentes recursos tímbricos en una misma voz. Cambiar de lugar diferentes recursos tímbricos en una misma voz.
- Eliminar: Eliminar recursos tímbricos superpuestos a un motivo anterior.

3) *Variantes melódicas*

- Sustituir: Cambiar el registro utilizado.
- Combinar: Agregar alturas a un ritmo dado.

4) *Otras variantes*

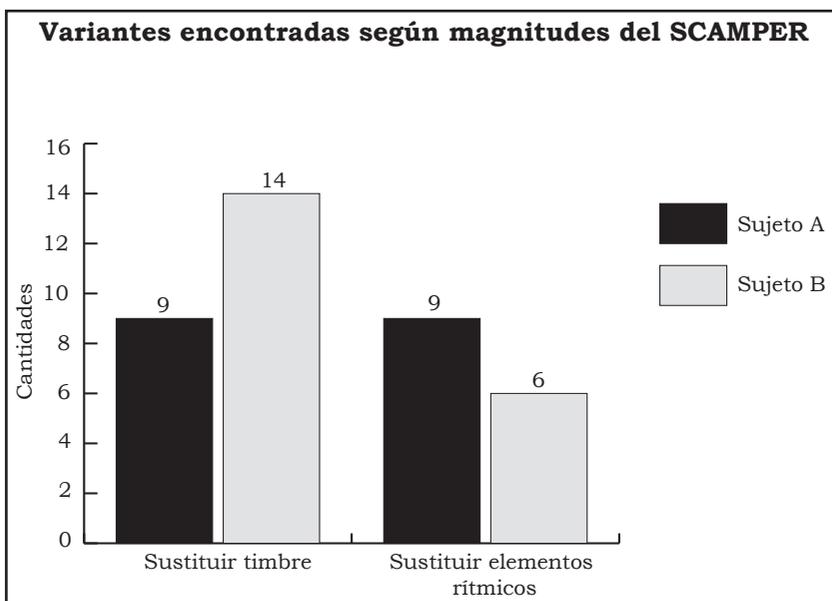
- Se utilizó el SCAMPER dentro de esta categorización observando cuál de sus magnitudes funciona para la variante analizada.

Se incluyeron también, algunas explicaciones aportadas por los sujetos en relación con la búsqueda de variantes, con el fin de aportar claridad sobre las situaciones en que fueron generadas. El cuadro de la página siguiente ejemplifica algunas variantes encontradas por ambos sujetos a un motivo modelo propuesto en la primera sesión.

Los datos fueron analizados comparativamente mediante un cuadro en el que se consignaron la cantidad de motivos propuestos durante las tres sesiones y la cantidad de variantes en cada categoría para cada magnitud del SCAMPER. Los datos se volcaron horizontalmente con el fin de facilitar la lectura comparada de los resultados obtenidos por los dos sujetos durante las tres sesiones.

SUJETO A		SUJETO B	
MOTIVOS	ANÁLISIS	MOTIVOS	ANÁLISIS
 pa- pa (con alturas) (voz)	Motivo modelo	 pa- pa- pa (con alturas) (voz)	Motivo modelo
VOZ Y PALMAS  pa- pa (con alturas)	Cambios rítmicos: combinar (superpuso una nueva voz ejecutando el mismo ritmo). Cambios tímbricos: combinar (agregó un nuevo recurso tímbrico superpuesto al anterior).	VOZ Y PALMAS 	Cambios tímbricos: combinar (agregó un nuevo recurso tímbrico, superpuesto a 2). Cambios rítmicos: combinar (agregó una nueva voz ejecutando el mismo ritmo).
 pa- palmas (voz)	Cambios tímbricos: combinar (unió diferentes timbres en una misma voz).	PALMAS 	Cambios tímbricos: sustituir (sustituyó timbre).

Resultados. Se presenta a continuación un gráfico que ejemplifica el total de variantes logradas por ambos sujetos en la magnitud «sustituir» para las variantes tímbricas y rítmicas, a lo largo de las tres sesiones. Se eligió esta magnitud debido a que resultó significativa en los resultados totales.



CONCLUSIONES

Observaciones. Se ha encontrado que el SCAMPER permite estudiar la flexibilidad musical en los motivos rítmicos analizados, pudiendo describir y cuantificar el tipo de variantes encontradas.

Los sujetos produjeron mayor cantidad de motivos diferentes durante la primera y la tercera sesiones. En cambio, durante la segunda sesión propusieron menos ritmos diferentes, pero lograron un número significativamente mayor de variantes a un mismo motivo (indicador de la flexibilidad en creatividad musical). Las autoras consideran que esto se debe a que la consigna en esta sesión fue realizar ritmos «medio parecidos», no «totalmente diferentes», es decir que cambien una parte del motivo original y mantengan la otra. No se observaron diferencias significativas entre los sujetos en el total de variantes encontradas sobre los ritmos trabajados.

Los sujetos utilizaron preferentemente variantes rítmicas o tímbricas. Es necesario recordar, en relación con estos resultados, que el investigador propuso, muchas veces, cambiar el timbre del motivo original (voz por palmas) o agregar recurso tímbrico (voz y palmas superpuestas).

En relación con las magnitudes del SCAMPER estudiadas, se observaron las siguientes regularidades:

1) Recursos más utilizados

- Variación tímbrica: Sustituir timbre.
- Variación tímbrica: Combinar (agregar recursos tímbricos superpuestos al original).
- Variación rítmica: Combinar (superponer nueva voz con diferente o igual ritmo).
- Variación rítmica: Sustituir elementos rítmicos.
- Variación rítmica: Combinar (agregar elementos rítmicos dentro de una voz).
- Variación rítmica: Eliminar elementos rítmicos.

2) Recursos utilizados con menor frecuencia

- Variación melódica: Combinar (agregar alturas a un ritmo dado).
- Variación rítmica: Modificar (magnificar).

3) Recursos poco utilizados

- Variación rítmica: Combinar (cambiar de lugar elementos rítmicos dentro de una misma voz).
- Variación tímbrica: Eliminar sonoridades superpuestas a un ritmo anterior.
- Variación rítmica: Modificar (minimizar).
- Variación rítmica: Retrogradar (si bien el sujeto A lo intentó varias veces, no lo logró).
- Variación tímbrica: Combinar (unir diferentes recursos tímbricos en una misma voz).
- Variación tímbrica: Combinar (cambiar de lugar diferentes recursos tímbricos en una misma voz).
- Variación melódica: Sustituir (cambiar el registro utilizado).
- Otros: Combinar (solo en una ocasión se incorporaron variaciones de intensidad).

Palabras finales. Hasta aquí, el SCAMPER permitió analizar la flexibilidad musical presente en los motivos rítmicos estudiados, dando cuenta de los detalles. Nuevos estudios podrían analizar la posibilidad de aplicar el SCAMPER en otras muestras a fin de estudiar la posibilidad de utilizarlo como herramienta para dar cuenta de las características de cambio a lo largo de procesos de estimulación de la creatividad en entornos formales.

META-ANÁLISIS Y METODOLOGÍA COMPARADA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL: UNA PERSPECTIVA POSIBLE

Progresivamente, en la medida en que el tiempo, las lecturas y el trabajo se sucedían, fui abordando distintos enfoques, distintos niveles interpretativos. Dentro de este marco surgió la ponencia que presenté en el seminario de metodologías comparadas «Educação musical: Abordagens temáticas», organizado por APEM (Lisboa, 6 al 9 de abril de 1999).

INTRODUCCIÓN

El comparativismo educativo tiene ya larga trayectoria. Una vez superadas —al menos en el campo filosófico— las nociones absolutas de *verdad y valores definitivos* sin caer en reduccionismos empobrecedores, canceladas las normativas impuestas imperialmente por ocupaciones territoriales e ideológicas que han visto su fin —insisto, al menos en el campo de las ideas— a partir de la terminación de la Segunda Guerra mundial, abandonados los afanes de homogeneidad a ultranza de *planes, programas, contenidos y evaluaciones* de la educación en sentido amplio y especializado (como, en nuestro caso, *la música*), los intentos educativos dominadores desde la perspectiva de un enfoque o de un método han tendido a desaparecer en las diversas regiones y países de nuestro planeta.

Es mi más profunda convicción que tal hecho se debe al avance de la investigación aplicada al importante acto humano de educar. Evidencia sería la fundación de la Unesco hace ya más de

cincuenta años, o la fundación de la ISME con sus tareas en pro del desarrollo de la investigación aplicada y todos sus esfuerzos en procura del desenvolvimiento del respeto intra e intercultural.

Sin la fuerte investigación en educación comparada, desarrollada, divulgada y siempre en vías de desenvolvimiento—recordemos que investigar implica actitudes éticas además de habilidades técnicas— no hubiera sido posible, por ejemplo, la concreción del magno proyecto *educación para el siglo XXI*, producido por la Comisión Delors bajo los auspicios de la Unesco. Son ideas. No será fácil llevarlas a cabo en todas partes y para todos. Seguramente, no se lo hará de la misma manera y la diversidad será la variable que dé factibilidad a la concreción de los ideales.

Y todo esto, señores, es aplicación del *comparativismo*. De las técnicas de investigación que buscan las maneras adecuadas de *describir los hechos* en formas confiables y seguras, para *compararlos* y obtener posibilidades de reflexión que generen conclusiones iluminadoras acerca de:

- a) consonancias y congruencias,
- b) ajustes y disparidades,
- c) tendencias y rasgos esenciales,
- d) factibilidad de utilización o descarte fundamentado,
- e) combinatorias razonables y adecuadas.

Todo esto, siempre enfocando nuestro campo: *la educación musical*.

Ideologías, agendas ocultas, contenidos, métodos educativos y recursos didácticos tienen, sin embargo, una vigencia que se resiste a los cambios *necesarios*. Deseo aclarar, desde ya, que el cambio por esnobismo o por moda no está contemplado en ninguna instancia de mi plataforma de pensamiento. Quien haya leído mi tesis de doctorado sabe de la verdad fundamentada de esta afirmación.

El campo de la difusión y dominio por parte de los que llamaré *métodos clásicos* (MC)—desde Jaques-Dalcroze a fines del siglo pasado, hasta Schaffer en la segunda mitad del siglo XX— es un buen ejemplo de sucesivos intentos de hegemonías, no siempre buscadas o deseadas por sus formuladores iniciales, de las diversas posturas didácticas. A reflexionar sobre algunas conclusiones del comparativismo educativo aplicado a estos temas y a abrir —¡espero!— alguna nueva orientación con perspectiva de

futuro, está dedicada mi ponencia de hoy ante este importante congreso.

LOS CAMINOS DEL RACIOCINIO

Lo hago teniendo como idea conductora —mi *leitmotiv*— esta cita de un valioso y reciente libro acerca de nuestro Jorge Luis Borges (Bulacio 1998). Analizando esta filósofa argentina el decir y pensar metafórico y simbólico de Borges, y reflexionando acerca de la dificultad que muchos tienen para comprender los escritos del artista, comenta:

«En los juegos de la cultura de hoy, la razón ha asumido un papel desenmascarador sin ninguna esperanza de encontrarse con una última máscara —lo permanente detrás de los fenómenos— que la absolviera de un puro devenir».

Aplicar este enfoque al estudio comparado de los métodos que hoy contemplaremos, nos permite observar que las respuestas que propone la aplicación de una visión investigativa nos conducen normalmente a la formulación de más preguntas, al enunciado de nuevos interrogantes. Nos conduce, en suma, a un nuevo devenir, como propone Bulacio.

Veamos desde esa perspectiva algunos aportes de mi investigación. Así, por ejemplo, si analizamos las propuestas de *actividades del alumno* según alguno de los métodos conocidos, podemos preguntar:

- ¿Solo cantar?
- ¿Por qué movimiento?
- ¿Cómo combinar la respiración del canto con aquella propia de la ejecución de instrumentos de sopro?

Y, luego de un sinnúmero de otras cuestiones, podemos preguntar:

- ¿Cuál es la manera más eficiente y confiable en función de los reales y posibles aprendizajes de todos los niños en todas las culturas?

Esto, mientras nos preguntamos, claro, si esta ambición absoluta es posible, además de deseable. Nuestras reflexiones introductorias parecerían aconsejar prudencia...

Concluyo este ejemplo: a la luz del conocimiento aportado por mis investigaciones, los esfuerzos comparativistas destinados a hacer *comprobaciones* horizontales y sincrónicas, o verticales y diacrónicas, que, por supuesto, deberían ser agotadas en estudios sucesivos, permiten algunas conclusiones sobre la aplicabilidad de las diversas sugerencias. Lo necesario, sin embargo, es «seguir desenmascarando». Esto no supone un gesto posmodernista de «todo vale», sino, siguiendo a Bulacio en su sabiduría, superar lo fenomenológico o meramente descriptivo de un instante en el tiempo y en el espacio, aprovechando otras técnicas de la investigación aplicada a las enseñanzas musicales.

LA POSTURA META-ANALÍTICA

Ya en 1978, y en colaboración con el doctor Edward Rainbow, de la North Texas University, realizamos una investigación observacional, muy simple, no experimental, que permitió comprobar algunos hechos que ya comento (Rainbow y Frega 1978). Pero no es a este tipo de trabajos a los que deseo referirme aquí. No porque el desarrollo de esta línea de estudio no pudiera resultar interesante e importante, sino porque preferiría abordar otros paradigmas de estudio.

Me refiero, realmente, a la aplicación del meta-análisis a la contemplación de algunos de los resultados que la investigación descriptivo-comparativa, como la que he utilizado en mi tesis, podría generar. Por ejemplo, ¿qué ocurre si observamos dos métodos —para enseñar a tocar el piano o el clarinete— o alguno de los tradicionales en educación musical, según este verdadero *further focus*, o meta-análisis, a partir de lo visto, identificado, descripto, comparado...? ¿Qué ocurre si miramos estos datos en función de algunos focos importantes y habituales en la bibliografía que hoy se usa en las aulas?

Para explicarme con detalle, siguen algunos ejemplos:

- a) *La creatividad*. Elijamos un modelo como la *permisividad* en Carl Rogers, el juego de *pensamiento convergente/divergente* o los paradigmas de *resolución de problemas*

en Guilford o en Torrence, las *tácticas informatizadas* en Webster o en Kratus, por no tomar el paradigma de Swanwick en materia de metacognición. Todos estos aportes de la investigación (o sea, de la observación sistemática del hacer educativo) tienen en general buen bagaje de sustentación y evidencia investigativa: si se cruzaran esos datos con las propuestas más o menos específicas de los métodos en cuestión, ¿cuáles conclusiones operativas surgirían? Imaginemos el juego Orff/Martenot, o Jaques-Dalcroze/Ward, o Schaffer/Paynter, o la dupla Paynter/Ward (Frega 1998).

- b) *Las grafías analógicas*. Este tema, predilecto de Wuytak, por ejemplo, puede ser visto a la luz de las conclusiones de las investigaciones de Harriet Hair acerca del valor más o menos preciso de las analogías lineales y auditivas, más que verbales, en las etapas iniciales de conceptualización de los rasgos del sonido. Otro tanto con los valiosos análisis de Margaret Barret respecto de los diversos «modos» simbólicos de los niños al buscar la conservación de sus creaciones.
- c) *La conceptualización*. Es un tema de muy particular interés en el mundo de las reformas contemporáneas de la educación musical. ¿Cómo se construye la imaginación interior de las relaciones o interacciones parametrales que definen la naturaleza de la percepción, denominación y construcción de los conceptos musicales básicos, funcionales transculturalmente? Los estudios de Zimmerman, Seraphine, Scott-Kassner, entre otros, serían valiosos paradigmas para estudiar la validez y confiabilidad de ciertas secuencias de aprendizaje «predicadas» por los diversos métodos, si se intenta una visión no dogmática de su utilización.
- d) *La comprensión estética*. Los modelos explicativos más o menos conductistas, entre los que se encuentran Clifford Madsen, en un extremo, y David Hargreaves, en otro, son otras contemplaciones meta-comparativas que deberían ejercitarse si se trata de dar más utilidad confiable y práctica a los análisis de los resultados de estudios comparativos.
- e) *Los modelos culturales*. Tanto Bruno Nettl hoy, como Margaret Mead en el pasado, pasando naturalmente por John Blacking o A. L. Frega en referencia a los temas de

la región latinoamericana, hemos aportado visiones en perspectiva que constituyen verdaderos enfoques meta-analíticos de las propuestas de los distintos métodos que, al comenzar esta exposición, he llamado clásicos (ejemplo sobre Do fijo y Do movable o sobre microtonalidad en el mundo árabe).

CONCLUSIONES

Tengo la sensación de haber logrado ser explícita: el comparativismo *no* debe terminar en los datos ordenados según algún tipo de secuencia. El meta-análisis, o sea, ir más allá del análisis o analizar el método que caracterizó ese análisis, parecería ser la perspectiva futura de los estudios sobre metodología comparada. Integrar perspectivas de conclusiones de estudios comparativos clásicos en este tema sería también un interesante camino para explorar.

Cualquiera de esos senderos sería, según Bulacio, la próxima máscara, el siguiente «desenmascaramiento» en este campo de la metodología comparada de la educación musical. Y lo fascinante es que no se intentaría agotar el tema. Se trataría de ir iluminando esas capas de la realidad desafiante que constituye la razón primera y última de nuestra profesión: educar por y para la música.

EL VALOR DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN

Presenté este trabajo en las jornadas internacionales sobre financiamiento cultural, realizadas en el Centro Cultural Recoleta en septiembre de 2000. El encuentro estuvo destinado a estudiar el tema de la financiación en estos mundos de la educación, la cultura, el arte. Reproduzco la transcripción de mi ponencia tal como fue pronunciada, a partir de una propuesta original que fue oportunamente publicada por los organizadores y que inserto aquí en primer término. Considero este trabajo, junto con el último y que le sigue, como un nuevo modo de pensar creativamente sobre creatividad, sobre educación.

SOBRE ARTE Y COTIDIANIDAD

Para el desarrollo del tema encomendado, la autora elabora, en primer lugar, las definiciones imprescindibles acerca de la naturaleza y la función del *arte* y acerca de lo estético en la vida cotidiana. Efectivamente, es a partir de la comprensión del significado del *arte* como tal, y solo de esta manera, que pueden intentarse respuestas a la difícil pregunta subyacente a la enunciación del tema central: ¿debe enseñarse el *arte* a todos y en todas las situaciones?

Por ello, se combina la reflexión con un comentario acerca de la presencia de lo estético en la vida cotidiana. La absorción de modelos expresivos, que implican imitación y apropiación, determina el gusto de cada persona, define aquello que busca, prefiere, elige...

De la interacción dialéctica entre tales perspectivas, se deduce que —dentro del amplio marco de posibilidades expresivas disponibles en el mundo contemporáneo, ampliamente diversificado y enriquecido desde el pluriculturalismo— los seres humanos eligen pocas opciones y, muchas veces, lo hacen solamente guiados por la moda o el *marketing*. La investigación aplicada a los temas de las posibilidades del ser humano y a su educación dedican mucho tiempo a analizar este hecho, que se ha potenciado en la sociedad masificada que se vive en la actualidad.

Las evidencias de los estudios acerca de las posibilidades humanas de desarrollo y crecimiento sostenido en materia de educación y auto-educación artísticas demuestran que los seres humanos pueden más de lo que, muchas veces, evidencian en sus acciones en materia cualitativa y referidos a la diversidad de sus opciones. Aportes de algunas investigaciones recientes se analizarán en esta ponencia, con ilustraciones gráficas y sonoras. La idea de este aspecto del trabajo es dilucidar las premisas que permitan sustentar la respuesta afirmativa a la pregunta enunciada arriba.

Un sector de la investigación aplicada que también es explorado es el tema de la autonomía y el desarrollo del juicio crítico, tema crucial en el campo problemático que nos ocupa. En efecto, tanto el mundo del comercio como los ambientes académicos más altos están al tanto de los estudios que acerca del tema de la posibilidad y el desarrollo de los aspectos creativos de cada ser humano.

En cierta forma, se puede afirmar que el mundo del comercio hace mejor uso de los hallazgos de la ciencia en materia de psicología del aprendizaje que los propios agentes educativos formales e informales, por usar una definición provisoria en esta presentación.

Las conductas del hacer individual autónomo, fundado en la formulación de criterios basados en el establecimiento de atributos del objeto estético, son abordadas en esta ponencia desde la perspectiva de la investigación y según diferentes marcos teóricos.

De acuerdo a lo que se evidencia en el tránsito de los puntos hasta aquí indicados, se hacen necesarias «tomas de postura» renovadoras en materia de responsabilidad educadora.

Un *primer acuerdo* debe revisar la noción arriba utilizada de educación formal e informal y postular que *todos* los integrantes del entorno de los sujetos en formación tienen una responsabilidad evidente en la selección de los objetivos que definen la oferta que

cada uno, como agente individual, propone a la comunidad. No debería continuarse con la antinomia (falsa de toda falsedad) de que la libertad justifica la existencia de cualquier oferta. Y mucho menos, cuando se ha demostrado que ese sujeto que «cree» elegir, en realidad, está determinado y manipulado por un fino mensaje impregnador que aniquila su capacidad de opción.

De lo anterior se desprende la necesidad de un *segundo acuerdo*, probablemente necesitado de acción de gobierno del estado y de la sociedad toda, que delimite las medidas o dimensiones éticas de los distintos haceres de comunicación social. Está claro que no es un tema fácil. Pero hay ejemplos en el ámbito de la educación comparada internacional que se toman como referencia para lo que se postula en esta presentación, a partir de lo detallado hasta aquí.

Entonces, es obligación ética resolver tales acuerdos y es feliz la ocasión que nos reúne en el ámbito de este encuentro para sentar la piedra fundamental de lo que debería transformarse en un verdadero *movimiento de nuestra sociedad*.

Para terminar, se señala que la necesidad no es solo ética. Si nuestro país (nuestra parte del mundo) no desea ver aniquilada una cierta calidad de vida; si, como es normal, desea verla mejorada, superando las pobrezas de todo tipo que nos aquejan; si se desea, en suma, sobrevivir como sociedad civilizada siempre en vías de desenvolvimiento; si se desea evitar lo que los artistas describieron para advertirnos en libros como *La hora veinticinco, 1984, Un mundo feliz, Diario de la guerra del cerdo* o *Fahrenheit 451*, entonces, la sociedad debe reaccionar, debe ponerse de pie, necesita líderes fuertes y bien fundamentados en lo cultural, en los haceres y necesidades del *arte*, en las posibilidades del ser humano y en la habilidades y destrezas necesarias para generar los procesos constitutivos de dicho movimiento.

La autora espera que su ponencia, sobre todo en los detalles ejemplificados en su presentación en vivo, concurrirá positivamente al logro de estos fines.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONFERENCIA

Porque he considerado una distinción y una posibilidad tan grande presentarme en el marco de estas jornadas, que, por lo que he visto en la programación, tienen un perfil que va de lo político a lo empresarial, me ha tocado un espacio —que agradezco mucho

a los organizadores— para poder reflexionar desde el campo específico académico sobre la temática que, en definitiva, es la que tendría que llevar a enunciar los programas y los proyectos que, de alguna manera, podrían llegar a legitimar que el estado ponga dinero, que las empresas privadas pongan dinero, que se realicen circuitos de comunicación entre ambas instituciones y entre, obviamente, todos los otros agentes del proyecto educativo.

Algunas aproximaciones que yo querría hacer. Ustedes tienen una síntesis en dos páginas y media de mi ponencia, que no voy a leer. Justamente, pensé en mi presentación en vivo y pensé en mi presentación con un despeje conceptual que desde lo académico pudiera cumplir lo que fue la meta que me encomendó Margo Hadjuc [una de las organizadoras y a cuya amabilidad se debe esta transcripción]: *tratar de pensar qué es lo que está generando —y creo que esta mañana se vio— la confusión conceptual de sacar al arte del marco de la cultura y sacar a la empresa del marco de la cultura.*

Señores, no hay ningún antropólogo contemporáneo o pensador de la cultura que divida el mundo del arte, el mundo del negocio, el mundo de la psicología, el mundo de la escuela, el mundo de los medios. Nada está dividido. Si nosotros hacemos un corte absurdo poniendo la cultura en un nicho que esté aislado de lo que es el circuito general de la vida del ser humano, estamos cometiendo un error metodológico en la consideración de un aspecto de la realidad, que puede llevarnos a tomar decisiones de resultados lamentables.

Si el estado invierte dinero en proyectos que no están integrados en un programa que haga participar a todos los agentes constitutivos de la vida de un país, nosotros vemos realidades como las de la República Argentina, que está invirtiendo dinero en el sistema general de educación, enseñando plástica y música desde el año 1884, de una manera obligatoria y financiada con los impuestos que pagamos los contribuyentes, para tener una sociedad argentina que solamente puede manejar las cifras de visitantes que nosotros hemos oído mencionar esta mañana como grandes cifras de acceso a algunas de las instituciones del arte.

Nosotros todavía, con cada cambio de gobierno —y yo les confieso que tengo muchos años de vida, muchos años de profesión y muchos años de gobiernos—, seguimos escuchando al gobierno de turno hablar de que va a sacar el elitismo del Teatro Colón.

Y, señores, el Teatro Colón siempre fue una institución abierta a todo el mundo y a la que los que querían asistir, siempre pudieron asistir en este bendito país nuestro. Porque siempre se puede ir arriba y siempre se puede no ir a una función de gala. Es lo mismo que plantear si a la Opera Comique de París se puede ir o no se puede ir, obviamente se puede ir. Dependerá del poder adquisitivo que uno tenga si va a ir a una platea o si irá arriba... Entonces dejemos de manejarnos con los mismos procesos cada ocho o diez años, que significan que empecemos de vuelta cada vez y «yo pongo tanta gente que el anterior no puso», y tratemos de hacer un programa educativo que les dé a los ministros, por ejemplo, la posibilidad de elaborar un proyecto para toda la República Argentina y que no se tenga que ir un ministro —como acaba de irse— por falta de apoyo económico a un proyecto del nuevo acuerdo federal, que fue rechazado en algunas provincias solamente por razones de partidismo político.

Nosotros —y me parece espléndido y me regocijo junto con todos los aquí presentes— vamos a tener el privilegio de escuchar a los participantes extranjeros que nos van a contar las magníficas experiencias que se hacen en nuestros países vecinos y en algunos no tan cercanos pero que forman parte de nuestra cultura tradicional obviamente. Tenemos que hacer inclusive una integración de nuestra propia cultura y de nuestro propio ser. Pero nosotros vamos a tener que darnos cuenta de que o llegamos a una instancia de refundación de nuestra comunidad, sobre la base de superar los partidismos políticos y hacer proyectos educativos que, como en Brasil o en Chile, respondan a fuertes identidades nacionales que le dan continuidad a los proyectos sin importar el color político del que está ocupando un cargo, o si no, vamos a estar permanentemente empezando de vuelta cada cuatro años, y descubriendo o —como decimos los que somos especialistas en creatividad aplicada a la educación— «redescubriendo la rueda cuando la rueda hace mucho tiempo que se descubrió».

Arte y estética. Señores, mi idea es la siguiente: *hay que diferenciar lo artístico de lo estético, y hay que diferenciar la dimensión estética de todos los seres humanos con el desarrollo de la percepción, que es un fenómeno educativo para que los seres humanos carguemos de sentido aquello que nos rodea. ¿Qué es lo que estoy haciendo en este momento? Estoy poniendo, simplemente, distintas imágenes de objetos que concretan la dimensión estética del hombre.*

Porque la dimensión estética es privativa de la especie. Lo que nosotros tengamos como posibilidad de desenvolvimiento de esa dimensión estética y lo que nosotros tengamos como posibilidad de potenciación de las posibilidades estéticas del hombre, depende notablemente de los procesos educativos a los cuales nos vemos expuestos. Los agentes de los procesos educativos no son solamente aquellos que constituyen la educación formal. En este momento, en los sistemas de educación de todo el mundo, en lo que estamos pensando es en las improntas que marca el entorno en lo que es el proceso de formación de habilidades y hábitos por parte de los sujetos del aprendizaje.

Yo estoy mostrando figuras, y cada una tiene un componente estético, y la medida de la virtualización sensible de estos componentes estéticos en cada uno de ustedes está directamente relacionada con la medida de la ejercitación, de la identificación de los componentes a los que ustedes se hayan visto expuestos en el transcurso de sus vidas. Si nosotros pensamos que el sistema educacional formal es el único agente del proceso educativo de las comunidades de nuestras partes del mundo, estaríamos muy equivocados en nuestras valoraciones.

Naturalmente, el primer agente educativo, el primer agente formador de habilidades, destrezas y hábitos, el primer agente definidor de actitudes, el primer agente que define si voy a ir a bailar saltando desde las 12 de la noche (bajo niveles de decibles que destruyen la capacidad auditiva) hasta las 6 am y si me voy a exponer a eso, es la moda. Y la moda, señores, está manejada por gente que tiene datos de investigación que han demostrado, a partir de estudios psicológicos, cuáles son las tendencias de reacción de las comunidades y definen cómo tenemos que buscar nosotros motivar a esa gente para que quiera consumir eso. El problema que nosotros tenemos desde el punto de vista educativo, es que se han elegido en algunas comunidades y se han potenciado modelos de impregnación de conductas que están recortando el campo posible de crecimiento de los individuos.

Yo les ruego que me perdonen la pasión, pero dispongo de solo 40 minutos y tengo que decirles un enorme discurso, que es, ni más ni menos, *el del valor formativo del arte en la educación*. Esto es muy importante. Se dice que «la gente no puede», y no es verdad: la gente puede, lo que pasa es que es muy interesante reducirles la lente, reducirles la visión, dejarles nada más que 45 grados de contemplación sobre el mundo, que estén nada

más que en la supervivencia cotidiana vital, para que no piensen demasiado y no tengan posibilidades de ejercer el juicio crítico. Esto es algo que es fácilmente manipulable por los políticos, y es algo que nosotros, la gente del arte y de la educación, tenemos que saber que hay que trabajar para revertir.

A mí me parece muy importante que se hagan Jornadas Internacionales de Patrocinio Cultural, me parece muy importante que nosotros aprendamos del intercambio de los proyectos. Pero también me parece muy importante que nos demos cuenta de que hoy la antropología se pone muy claramente en la postura de decir que sujeto y entorno son una realidad existencial que debe ser contemplada en su especificidad y que los estudios educativos, culturales, comparados, sirven a los efectos del enriquecimiento de cada una de las partes y no deberían ser utilizados desde el punto de vista de la copia porque las situaciones existenciales entre los pueblos difieren. Y este es mi último ejemplo, para ir a un objeto objetivo, que podría tener un complemento estético en la medida que el sujeto tenga desarrollada su sensibilidad como para poder vivir la dimensión estética, la dimensión emocional, más allá de todos los aspectos absolutamente objetivos del arco iris sobre el Iguazú.

Mi tema es, en realidad, si el arte, como una dimensión posible de realización, es algo que está en posibilidad de ser desarrollado entre todos los seres humanos. Yo quisiera plantearles a ustedes una pequeña secuencia de imágenes como para tratar de pasar del hecho objetivo, representativo en un primer plano directo de la realidad, a una aproximación sucesiva a la percepción estética. [Transparencias.] Esto es, simplemente, nada más que el paso de una imagen aislada a una composición. Pero esto tan simple, si está potenciado por la posibilidad que cada uno de ustedes tiene desarrollada de volcar atención y de hacer sentido, resulta que se puede transformar en una experiencia estética.

La secuencia anterior de imágenes intentó convocar la atención de ustedes sobre el hecho de que la sensibilidad estética es posible que esté al alcance de todos nosotros porque simplemente mirar el mundo —aquí digo *mirar* en un sentido absolutamente restringido porque, naturalmente, la experiencia estética no está limitada a la apreciación visual, sino que se mueve en todos los sentidos del ser humano— es trascender el reconocimiento de lo obvio y entrar en la decodificación de la sensibilidad agregada.

Arte y educación. Yo quisiera trabajar con ustedes una idea, y esa idea es esta: *el principal motivo —y debería ser el objetivo— de la presencia del arte en la educación general es su naturaleza estética, o sea el mensaje gratuito a la sensibilidad que conlleva.* Y cuando yo digo «gratuito», estoy tratando con el tema de la percepción estética. Percepción que es un gesto propio del sujeto que ha podido desarrollar las habilidades necesarias como para poder hacer una interpretación más allá de lo obvio, de lo que tiene delante. Lo que yo quise hacer con esa secuencia, desde una imagen, a varias imágenes y a la yuxtaposición de imágenes, y a un conjunto que casi se definía de imágenes de mariposas, fue simplemente traer acá una minúscula sensación de lo que el sujeto vive cuando puede trascender la obviedad del objeto material y entrar en una apreciación en la que el sujeto está aprehendiendo y está dando un nuevo significado a las cosas.

Acá, sin embargo, tengo que decirles que los pensadores nos llaman la atención. Un pensador como George Steiner nos plantea la siguiente reflexión: *quizás no seamos todos los que podemos llegar a todas las dimensiones.* Es esta una reflexión que nos tiene que preocupar a todos los que estamos en el ámbito de la cultura, la cultura en sentido amplio: la cultura que va desde cómo nos vestimos hasta cómo pensamos, hasta cómo convivimos, hasta cómo respetamos al prójimo, hasta cómo consumimos, o no, un programa de televisión que deteriora los valores de la calidad de la convivencia. Sobre todo esto, que hace a la integralidad de la vida, George Steiner nos dice:

«Acaso la capacidad humana para interesarse por algo, para dejarse emocionar, para comprender y responder al pensamiento y a las formas mayores [ustedes me entienden: Manet, cualquiera de nuestros grandes artistas], aunque evidentemente hoy está mucho más extendida que en los orígenes de la creación, probablemente se halla circunscripta a una minoría más o menos constante».

Es tremendo cuando pensamos que desde el año 1884 tenemos, dentro del sistema general de educación de la República Argentina, música y plástica como materias obligatorias y curriculares, y en la escuela secundaria una materia de promoción, pero al mismo tiempo tenemos un bajo nivel de apreciación estética en nuestra comunidad, si atendemos a los guarismos estadísticos sobre el

tipo de arte menor que se consume, el tipo de baja calidad de la comunicación verbal que está dominando en este momento algunas situaciones de convivencia en nuestro país. Todo esto quiere decir que la educación tendría que plantearse ampliar esa minoría. El autor nos dice esto: «La educación, si realmente se lo propone, puede ampliar esta minoría indefinidamente». Lamentablemente no, intuye uno. ¿Por qué? Porque hay inclusive limitaciones desde el punto de vista bio-fisiológico: hay daltónicos, por ejemplo, que no pueden disfrutar de la gama de colores como lo puede hacer alguien que no sea daltónico; hay gente con bajos niveles de audición o con segregación de algunos niveles de frecuencias auditivas, por lo tanto no puede disfrutar de algunos rangos de altura. Pero, por lo menos como planteo, yo creo que nuestras sociedades deberían asumir el compromiso de poner la vara un poco más alta en lo que se refiere a la formación del pueblo, es decir a la formación del soberano, es decir a la formación de las grandes cantidades de personas que tenemos con grandes problemas de desarrollo, además, en nuestras partes del mundo, y que todos conocemos bien.

Yo quisiera comentar con ustedes el resultado de una investigación longitudinal, una de las pocas investigaciones longitudinales sobre perfiles de intereses que se han hecho en la Argentina, realizado por la licenciada Gueventter, miembro de la Academia Nacional de Educación como yo. Quiero mostrarles nada más que unos pocos guarismos que marcan el perfil de aptitudes, diferenciado en perfil femenino y perfil masculino, con respecto a unos focos de atención que son constitutivos de la vida cotidiana. Por favor, observen el punto que ocupa en el perfil la aptitud estética y el punto que ocupa en el perfil la aptitud artística. Estoy hablando de valores, estoy hablando de qué es lo que la gente valora, y hay una licitud en que la gente valore aquello que pertenece a su supervivencia: es muy legítimo, es muy natural y es muy necesario, porque somos seres biológicos que debemos sobrevivir. Pero lo que nos tiene que preocupar es que en este estudio longitudinal que trabajó con jóvenes argentinos, la ubicación de los intereses estéticos y artísticos tenga un lugar muy bajo. Naturalmente la bibliografía educativa nacional e internacional muestra esta tendencia, aunque no por las mismas razones en los diferentes países: hay países en los cuales el haber salido de la guerra o el haber tenido problemas de exceso también generan algunas posturas de falta de interés.

Lo que nos tiene que preocupar a nosotros, como argentinos, en el caso específico de nuestro país, y probablemente en toda el área latinoamericana, es el tema artístico, que tendríamos que replantearnos. *Es posible que la gente aprecie y valore la calidad.* Hay diferencias de virtualización, pero es posible. Los que tenemos años de educación y los que tenemos a la educación como nuestro centro de vida, les tenemos que decir a los políticos: «Señores por favor hagan proyectos educativos que trasciendan el gobierno de turno y empiecen a pensar que las poblaciones necesitan que las ayuden a crecer». En la Argentina lo dijo nuestro Domingo Faustino Sarmiento y tenemos reiteradamente que recordar el tema.

Reflexión final. [Fragmento de ópera.] Señores, un estudio de investigación comparando poblaciones de músicos y de no músicos, en investigaciones experimentales bajo los más altos controles tecnológicos, ha demostrado la consistencia de las reacciones emocionales entre poblaciones de músicos profesionales y gente sin preparación musical específica. En la gente expuesta al estudio —ustedes ven el perfil, no hace falta que les explique, un perfil de un estudio largo, de 21 minutos, desde el comienzo del acto primero de la ópera *La Bohème*, con un registro muy preciso de las distintas reacciones, utilizando audífonos con control individualizado, manipulando un potenciómetro, todo esto bajo absolutos controles de investigación—, la curva de reacción emocional es la misma, las distancias son las mismas. Esta fue una investigación que nosotros hicimos como consecuencia de una invitación de un colega norteamericano, y cruzamos los datos entre la gente de nuestro país (músicos y no músicos de nuestro país) y entre músicos de la República Argentina y músicos de los Estados Unidos.

Este es el perfil que conseguimos: primerísimo mundo, altísimos niveles de desenvolvimiento tecnológico; nosotros, otro tipo de desenvolvimiento tecnológico; poblaciones elegidas al azar en una investigación con un alto control empírico... y observamos exactamente los mismos perfiles. *Esto quiere decir que se puede, esto quiere decir entonces que, definitivamente, se debe.* Es decir que estamos estafando a las jóvenes generaciones argentinas si no les damos la mejor educación que les tenemos que dar, que estamos estafando a las jóvenes generaciones del Cono Sur si no les damos las ocasiones de vida para que la gente realmente crezca en sus posibilidades.

¿Hemos resuelto que queremos *Un mundo feliz*? Ustedes lo van a encontrar en mi texto. Nos lo están diciendo el autor de *1984*, el autor de *La hora 25*, el autor de *Un mundo feliz*; ellos nos están interpelando: «¿Qué quiere usted? ¿Masas idiotizadas atendiendo nada más que a algún tipo de señuelo que los conduzca a consumir, o pueblos desarrollados y con posibilidades de comprensión y con posibilidad intelectual verdaderamente desenvuelta a partir de lo que la gente es como potencialidad?».

Disculpen mi pasión, son muchos años de profesión. Son muchos años de haber podido disfrutar, en muchas ocasiones, de hacer conducción de los aprendizajes en distintas situaciones sociales y socioeconómicas. Pero, señores, *se puede*.

No está *a priori* el ser humano despojado de la posibilidad de crecer, al contrario, siempre que se trate de un ser humano sano (aquí es donde nos tenemos que preocupar de la incidencia de la pobreza: cuando el ser humano tiene un problema de desenvolvimiento biofisiológico y por lo tanto tiene hambre en las células, entonces no puede crecer). Pero el ser humano biofisiológicamente bien colocado puede crecer, tiene las posibilidades de crecer, no lo dejemos sumergido privándolo de las ocasiones de crecimiento. No digamos que el arte viene después de nada, porque es un mito hablar de una cultura en la que tengo ahora esto y después tengo lo otro. Es una falacia, es una mentira histórica.

Realmente los seres humanos tenemos la posibilidad de desenvolvemos, tenemos capacidades. Tienen su obligación, entonces, todos los agentes: la familia, el estado, la empresa privada, siempre y cuando sus acciones se realicen concertadamente y respondan a un proyecto. Basta de que sube uno y rompe todo lo que hizo el anterior y empieza de vuelta. Yo estoy cansada de oír en la Argentina este tipo de mensajes. Y siempre empezamos *da capo al fine*, y todos son siempre los primeros que logran que vayan 150 mil personas a un museo.

Este bendito país, gracias a Dios, tiene muchas posibilidades de crecimiento y, de hecho, a lo largo y a lo ancho del país existen muchas cosas construidas y concretadas. No tenemos las maravillas que hay en otros lugares, pero tenemos colegas de naciones cercanas que se han desarrollado porque tienen políticas de estado consecuentes a lo largo de los gobiernos, porque hay un sentido de claridad con respecto a qué es un proyecto de país.

Entonces, por favor, en lo que ustedes puedan hacer, mediten desde la empresa, mediten desde el estado, mediten desde la fa-

milia, mediten desde los medios de comunicación, por favor: ¿qué es lo que les estamos entregando como alimento a las jóvenes generaciones? Yo creo que en este congreso, en estas Jornadas de Patrocinio Cultural, si ustedes logran mirar el problema desde el punto de vista esférico, o sea con los 360 grados, que son muchos meridianos y paralelos, van a lograr elaborar proyectos puntuales que ayuden a que, a partir de hoy, haya una articulación dentro de todo lo que es el crecimiento de esta zona del mundo. Muchas gracias.

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA SUPERIOR COMO CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Un último trabajo, reciente, que marca la ampliación progresiva de los esfuerzos de reflexión, verdaderas acciones creativas. Fue presentado en la Tercera Semana de la Música y la Musicología desarrollada en Buenos Aires (22 al 26 de agosto de 2006), organizada por la Facultad de Artes y Ciencias Musicales de la Universidad Católica.

Preocupa a la investigación, cada día más, la inclusión del *arte* en los procesos formales de investigación en la formación de tercer y cuarto niveles. A reflexionar sobre esta temática, recientemente tratada en algunos de los simposios desarrollados en ocasión de la 27^a Conferencia Internacional de la International Society for Music Education (Kuala Lumpur, Malasia, 16 al 21 de julio de 2006), dedicaré este taller. El *arte* como conocimiento en sí, pero también el conocimiento sobre o acerca del *arte*.

No lo abordaré desde la estética, sino desde la acción y la experiencia propia de quien, formada como artista, ha discurrido más de una vez acerca de qué define la existencia de una *obra de arte*, al menos en el ámbito de la cultura occidental, y de qué forma puede «investigarse al respecto» en las instancias de formación académica superior, cumplimentando las necesidades propias del posgrado.

No intentaré definiciones epistemológicas tampoco, al menos no fundacionales, aunque es imposible desarrollar una exploración de este tema sin apoyo de los estudiosos del mismo. Tampoco tomaré posición en materia de semiótica aplicada, aunque este

sería también un campo propio y adecuado para esta tarea, sobre todo en interacción con aportes de la psicología social (Frega 2006).

Pero veo que al explicar qué *no* haré (aunque utilizaré ideas y concepciones de aquellas disciplinas antes nombradas) debo definir qué *sí* intentaré. Se trata de reflexionar a partir de los siguientes interrogantes:

- 1) Si existe la «obra de arte», poética en sentido amplio aristotélico o stravinskiano, ¿quién, cómo y por qué le otorga tal carácter?
- 2) Si la respuesta fuera afirmativa, aunque presentara matices, ¿se comprende que es la «obra de arte» un bien cuyo acceso debería ser facilitado, permitido y estimulado, al menos como «oportunidad», a todos y cada uno de los ciudadanos en toda comunidad civilizada?
- 3) Si se identificara —tal como lo enuncian los documentos curriculares de distintos países en temas de contenidos del arte— que estos bienes son refuerzos deseables de una conciencia de pertenencia basada en la determinación de «unidades culturales» legítimas (uso la expresión de Eco), ¿cuál es la responsabilidad, la frivolidad o la culpabilidad de quienes, teniendo el deber de atender en propiedad este proceso educativo, han permitido que se pierdan tiempo, energías y dinero sin conseguirlo en la formación de nuestros pueblos?

Además, considero pertinente intentar el comienzo de una presentación del tema hacia una definición clara con respecto a temas y métodos adecuados para la *investigación en arte*, entendiendo este hacer como creación o interpretación, además de apreciación, lo que conlleva enfoques pedagógicos. El campo de la historia y de la crítica están algo mejor instrumentados.

¿Existe la obra de arte? No es interrogante ingenuo. Bennet Reimer, en su obra fundamental, *Philosophy of music education* (Reimer 1989), refiriéndose a este tema y teniendo presentes los aportes de los clásicos y de los contemporáneos, señala: «¿Tienen sentido las obras de arte? ¿Nos proporcionan algún conocimiento?». Aristóteles y Langer, junto con Read y Eisner o Stubley, estudiosos y pensadores todos sobre el tema en sus diversas

concreciones de materiales y técnicas, proponen explicaciones enmarcadas en conceptos que les son propios, pero siempre en coincidencia final: *el arte es una forma de conocimiento, una mirada que recorta una relación de y hacia ese entorno de la realidad en el que cada uno de los seres humanos se desenvuelve*. Existe la obra de arte: existe una manera estética de vivir una cultura (definiría restrictivamente Bourdieu) en evolución e hibridación (sostiene García Canclini). El *arte* es propio de la vida que está viva y que se vive.

Existen diversas formas de «conocer», distintos «modos». El *arte* es una de las formas o modos de conocer, entre los que, por ejemplo, Philip H. Phenix identifica como «patrones de construcción cognitiva de significado» el simbólico, el empírico, el estético, el sinoético, el ético y el sinóptico.

Por su parte, Howard Gardner, en su divulgada pero poco comprendida teoría de las inteligencias múltiples, ordena en siete tipos de operaciones el funcionamiento inteligente del ser humano, a saber: el lingüístico, el musical, el lógico-matemático, el espacial, el corporal-kinestésico, el interpersonal y el intrapersonal. Esta más amplia comprensión acerca de la diversidad «cognitiva» del ser humano lleva a la convicción, por cierto en países con razonable desenvolvimiento, de la necesidad de reenfocar los tradicionales procesos escolares de enseñanza-aprendizaje. Como señala David Olsen en su obra *The role of the arts in cognition*,

«Las artes envuelven la comparación y organización sistemática y consciente de formas [...] Una vez elaborado, este 'lenguaje de formas' está disponible para una representación declarativa de objetos y eventos. El arte desarrolla, elabora y refina el lenguaje, por lo que a continuación, el lenguaje es utilizado para la representación. De este modo, el arte precede y dirige tanto la cognición ordinaria como la científica».

Quizás tal pretensión sea excesiva: los estudios acerca del funcionamiento mental sostienen que es mucho más complejo de lo que se pensaba. Aparentemente, pensar en uno de los modos posibles, a los que hemos hecho referencia antes, es útil y tributa a ese modo de pensar, no a los otros. Incluso para el mundo de las artes esto es válido, desde el momento en que cada tipo de estímulo genera una manera específica de conocerlo, lo que

desbarata la pretendida «área artística», error en el que ha caído más de un diseño curricular jurisdiccional argentino, enfoque fundamentado en razones económico-políticas, evidentemente equívocas, vistas desde la psicología del aprendizaje.

Si hasta aquí, y a partir del conocimiento científicamente constituido y sumamente demostrado, se asumiera que *el arte existe como tal*, en la diversidad de técnicas y soportes que le son propios, además de las funciones múltiples que lo justifican, faltaría contestar quién le otorga dicha categoría a un producto del hacer humano. Aquí, deseo remitirme a la antropología, en particular a José Alcina Franch en su vigente obra *Arte y antropología* (Alcina Franch 1982), cuando muy hábilmente ejemplifica, con realizaciones tanto populares como académicas, religiosas y profanas, de antaño y de hogaño, los rasgos que constituirían y definirían la obra de arte. Nos remite a nociones fundamentales como la regla áurea o divina proporción, así como al conocimiento y retención de «patrones» y «motivos» que, en su progresiva elaboración por el creador o recreador, se constituyen en estilos que se aceptan en el cumplimiento de un circuito áulico o de valores de algún tipo.

Lo anterior implica, por ejemplo, coronas de laureles para los ganadores de las contiendas poéticas olímpicas, vidas de estudio en monasterios medievales, contratos y mecenas, fortunas y competencia, reconocimiento y honores, fortunas y éxito, según los parámetros propios de los reconocimientos sociales en los distintos grupos sociales y en distintas épocas. No se dude de que lo que Fito Páez o Ernesto Sábato reciben es de este orden. Una vez instaurada la obra y su creador como «objeto artístico / objeto de culto» (caso Rodrigo, por ejemplo, o cualquiera de los «bienes» identificados, funcionales y útiles) su pertenencia genera un proceso de apropiación por quienes así lo valoran.

¿Se comprende la necesidad de facilitar el acceso a ella? Del proceso de apropiación de la obra de arte —hoy tremendamente manipulado por el comercio global— participa la transmisión formal que denominamos *educación*, concretada en el llamado *sistema de educación general*, además de toda la educación informal, la tradición oral, las religiones, las diversiones, etcétera. Esto genera un nuevo circuito de validación por medio del consumo derivado del conocimiento: sé que algo existe, lo quiero, lo busco, lo obtengo.

En otras palabras, la escolaridad toda, sostenida constitucionalmente en forma gratuita para sus tramos obligatorios por los impuestos que la sociedad aporta a esos fines, es responsable directa de que estos bienes, los llamados bienes académicos, sean puestos al alcance de todos y cada uno de los ciudadanos. De esta manera, ya estamos en nuestro segundo interrogante, sobre todo porque hemos hecho mención a la situación evidente de que la complejidad de la elaboración creadora va sobreponiendo capas de espesor creciente en los procesos propios de la creación, que busca diferenciarse, expresar originalmente, explorar límites, ampliar horizontes. Como la *ciencia*, el *arte* está eternamente disconforme con lo alcanzado.

¿Quién, de no ser el sistema formal de educación, podría abordar esta tarea? Remitirla solamente a la familia es desconocer el movimiento social que genera fluidez en las diversas subculturas familiares de pertenencia; como en otros tiempos fundacionales, la escuela formó a niños y padres en higiene, en idioma, en ahorro, por nombrar solamente algunos de los temas que aquella escuela primaria se encargó de llevar a cabo, no sin defectos o falencias.

No cumplir con los mandatos del conocimiento acerca del conocimiento constituye una verdadera estafa o defraudación, muchas veces oculta tras argumentos económicos aparentemente sólidos. Evidencias que provienen de la sana investigación comparada internacional en materia de educación muestran la correlación positiva entre una amplia y diversificada educación básica y la retención, los logros en automotivación y el desenvolvimiento personal.

¿Qué responsabilidad existe en la atención de la educación artística? El ejercicio de la interpretación y creación artística en distintos soportes y utilizando diversas técnicas desarrolla también capacidades generales del sujeto —la atención, la concentración, la agudeza perceptiva, la capacidad de elección fundamentada, la integración de informaciones, por citar algunos ejemplos ampliamente demostrados en serias investigaciones en entornos naturalistas—, lo que redundaría en una mejor *calidad educativa*. Es decir, eso de lo que tanto se ha hablado en nuestra sociedad y que, sinceramente, mi vida en permanente contacto con el aula me muestra en desaparición, especialmente en entornos de clase media media y media alta, en los que una frivolidad muy bien

ejercida genera paradojas de vivencias y de valores que pueden ser descriptas, si a alguno de los colegas aquí presentes le interesaran ejemplos puntuales.

Remitiéndome a los aportes del doctor R. Vanossi sobre «Ciencias ‘duras’ y ciencias ‘blandas’: ¿Compartimientos estancos o apoyaturas metodológicas?» (comunicación privada, Academia Nacional de Educación, 2004), señala:

«La experimentación que en muchas de las llamadas ciencias blandas se produce, no con tubitos de laboratorio, sino a través del comparativismo, es decir a través de la utilización del método comparado con experiencias análogas que se dan en otros países o en otros momentos o en otras situaciones».

Cierro, entonces, con esta indicación metodológica —naturalmente uno de los caminos posibles— mi invitación a contemplar sistemáticamente el tema del epígrafe de hoy, además del muy importante tema de la investigación en arte, cuando de creación e interpretación se trata.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. 1981. Conferencia dictada en la Jornada Científica Valenciana del Instituto de Estudios Psicosomáticos y Psicoterapia Médica. Valencia.
- AA. VV. 1992. *Journal of Creative Behaviour* 26:2 y 26:3.
- AA. VV. 1996. *Nuestra diversidad creativa*. Versión resumida del informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. París: Unesco.
- AA. VV. 1997. *Fuentes para la transformación curricular: Educación artística y educación física*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. (Contiene los tres documentos elaborados por los consultores Ana Lucía Frega, Olga T. de Osorio y Roberto Vega, quienes los elaboraron con un frondoso equipo de colaboradores de alta calidad.)
- AA. VV. 1998. *Musics of the world's cultures*. Reading (Reino Unido): ISME.
- Ajuriaguerra, J. de. 1991. *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Masson.
- Altamirano, C. (director). 2002. *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Barret, M. 1998. «Disonancia modal: un análisis de las notaciones inventadas por los niños, de canciones conocidas, de canciones originales y de composiciones instrumentales». Publicación.
- Bohm, D. y D. Peat. 1988. *Ciencia, orden y creatividad: Las raíces creativas de la ciencia y de la vida*. Barcelona: Kairós.
- Boisot, M. 1979. Disciplina e interdisciplinariedad. En L. Apostel et al., *Interdisciplinariedad*. México, D. F.: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza.
- Bulacio, C. y D. Grima. 1998. *Dos miradas sobre Borges*. Buenos Aires: Ediciones de Arte Gaglianone.
- Burón, J. 1994. *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Bustos, M. A. 2000. «El abordaje interdisciplinario de la enseñanza de los contenidos procedimentales en el Nivel Inicial y la Educación General Básica Ciclo I, de las disciplinas: Música, Matemática, Plástica y Ciencias Naturales. Un estudio desde la Música». Informe final de la beca otorgada por la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe (rubro Música, categoría B). Mimeo.
- Csikszentmihaly, M. 1998. *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cullen, C. 1998. «Problemas teóricos y metodológicos en la interdisciplina». Apuntes del curso de posgrado dictado en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Capitulo primero, punto 2: «La interdisciplinariedad». Mimeo.
- Changeux, J. P. y P. Ricoeur. 1999. *Lo que nos hace pensar*. Barcelona: Península.
- Fernández Calvo, D. 1996. Las grafías analógicas de E. Willems, M. Schafer, J. Paynter y M. Martenot: fundamentación paleográfica. *Boletín de Investigación Educativo-Musical* 4.10. Centro de Investigación en Educación Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires.
- . 1999. «Grafías analógicas de Paynter, Schafer, Martenot y Willems (continuación de una investigación previa): cuadros de desarrollo comparativo; análisis de funciones». Ponencia presentada en el Tercer Seminario Argentino de Investigación en Educación Musical. En prensa.
- Ford, D. Y. y J. J. Harris. 1992. The elusive definition of creativity. *Journal of Creative Behavior* 26.3.
- Frega, A. L. 1979. Rhythmic tasks with 3, 4 and 5 years old children: a study made in Argentine Republic. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 59.
- . 1991. *Senderos: Material para correlación de actividades con enfoque creativo*. Buenos Aires: Marymar.
- . 1996a. A comparaisón of the teaching strategies of M. Martenot and E. Willems: conclusions and implications for future research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 127.
- . 1996b. *Música para maestros*. Barcelona: Graò. [La 5ª edición es de 2003.]
- . 1996c. Música y movimiento. *Revista Eufonia: Didáctica de la Música* 3. Barcelona.
- . 1997a. Creatividad e improvisación. *Revista Eufonia: Didáctica de la Música* 8. Barcelona.
- . 1997b. *Metodología comparada de la educación musical*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- . 2000. La formación artística, una encrucijada pedagógica. *Boletín de la Academia Nacional de Educación* 42. Buenos Aires.
- . 2002a. El arte en la educación general. *CONSUDEC* 927. Buenos Aires.

- . 2002b. La globalización como desafío. *CONSUDEC* 933. Buenos Aires.
- . 2002c. Coincidencias y divergencias en enseñanzas artísticas. *CONSUDEC* 928. Buenos Aires.
- . 2005. Didáctica de la música. Incluye CD. Buenos Aires: Bonum.
- . 2006. Pedagogía del arte. Buenos Aires: Bonum.
- . 2007 (en prensa). Interdisciplinariedad: Enfoques didácticos para la educación general. Buenos Aires: Bonum.
- Frega, A. L. y M. Díaz. 1998. *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Vitoria, Gasteiz, Salamanca: Amarú Ediciones. [La nueva edición es de 2000.]
- Frega, A. L. y V. Schwarcz López Aranguren. 1998. «Distrofia miotónica, síndrome de Steinert: Una investigación exploratoria en el marco de un abordaje creativo». Trabajo presentado en el II Seminario Sudamericano de Investigación en Educación Musical. [Se encuentra publicado en el *Boletín de Investigación Educativo-Musical* 6.18, del Centro de Investigación en Educación Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires.]
- Frega, A. L. y M. M. Vaughan. 1980. *Creatividad musical: Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: División Desarrollo Musical Casa América. [La nueva edición, como libro electrónico actualizado en www.musicaclasicaargentina.com, es de 2002.]
- Gandini, G. 1983. *Laberinto III, para coro*. Buenos Aires: Ricordi.
- García Canclini, N. 2001. *Culturas híbridas*. Edición actualizada. Buenos Aires: Paidós.
- García Thieme, M. F. 2003. «Descripción de algunas conductas creativas de niños de siete años en clase de música». Tesina de licenciatura. Universidad CAECE. Buenos Aires.
- Goleman, Kaufman, Ray. 1996. *El espíritu creativo*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Grela, D. 1984. *Duo (1974), para piano con dos ejecutantes*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hair, H. 1981 [1998]. Verbal identification of musical concepts. *Anthology from the Journal of Research in Music Education*. Washington, DC: MENC.
- . 1992. Children's descriptions and representations of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 119.
- . 1994. Mood categories of lines, colors, words and music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 127.
- Hargreaves, D. J. 1991. *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- . 1994. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graò. [La nueva edición es de 1998.]

- Kemp, A. E. 1993 *Aproximaciones a la investigación en educación musical*. Traducción de A. L. Frega y D. Grätzer. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Klein, J. 1990. *Interdisciplinarity: History, theory and practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Locatelli de Pégamo, A. M. 1973. *La notación de la música contemporánea*. Buenos Aires: Ricordi.
- López Pérez, R. 1999. *Prontuario de la creatividad*. Santiago (Chile): Bravo y Allende.
- López Quintás, A. 1981. *Creatividad y educación: La juventud actual entre el vértigo y el éxtasis*. Buenos Aires: Docencia.
- Marín, R. 1984. *La creatividad*. Barcelona: Ceac.
- Mason, R. 2001. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas (Brasil): Edición Mercado Letras.
- Morin, E. 2000. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- . 2001. *A religação dos saberes*. Sao Cristovao (Brasil): Bertrand.
- Palmade, G. 1979. *Interdisciplinarietà e ideologia*. Madrid: Narcea.
- Pickenhayn, J. O. 1962. *Psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Casa Lottermoser.
- Rainbow, E. y A. L. Frega. 1979. Rhythmic tasks with 3, 4 and 5 years old children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 59.
- Szwarcz, V. y J. A. Sozio. 1995. «Partituras: una disquisición entre analogía y simbolismo». Ponencia presentada en las X Jornadas Argentinas de Musicología. Inédito.
- Squirru, R. 1995. *Libros y libros; cuadros y cuadros*. Morón: Editorial Universidad de Morón.
- Steiner, G. 2001. *Sobre la dificultad y otros ensayos*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Torrance, E. P. 1995. *The creativity man*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- . 2000. *Why fly?* Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Torres, J. 1994. *Globalización e interdisciplinarietà: El curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Upitis, R. 1990. Children's invented notation of familiar and unfamiliar melodies. *Psychomusicology* 9:1.
- Vaughan, M. M. 1993. «Investigación en creatividad musical». Curso dictado el 12 de julio. Apuntes tomados por A. L. Frega.
- Waisburd, G. 1996. *Creatividad y transformación: Teoría y técnicas*. México, D. F.: Trillas.
- Willems, E. 1961. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.