



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Experiencia estética y creatividad:

Aplicación de la teoría de Alfonso
López Quintás al aprendizaje de la
música en Primaria.

Trabajo fin de grado presentado por:

Titulación:

Línea de investigación:

Director/a:

Ana Pérez-Muñoz Pérez
Grado en maestro en educación
primaria
Propuesta de intervención
Edith Alonso

Madrid
Septiembre de 2012
Firmado por:

RESUMEN

Este trabajo aplica la teoría de López Quintás sobre el poder formativo de la experiencia estética a la enseñanza práctica de la música en la educación primaria. Partiendo de lo establecido en el currículo de Educación Artística, el objetivo es defender la capacidad intrínseca de la música para generar experiencia estética, y como esta se convierte en una herramienta pedagógica de primer nivel al permitirnos desvelar las relaciones profundas que se dan entre los diferentes ámbitos de la realidad, y por la vía de la experiencia, incorporar ese conocimiento de una manera integrada y creativa como parte de nosotros mismos en el proceso de construcción relacional de nuestro ser. Creemos que este tipo de conocimiento debería ser uno de los fundamentos del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

El trabajo incorpora una propuesta práctica, para ejemplificar el modo de trasladar a la realidad concreta del aula las teorías de López Quintás sobre el valor formativo de la experiencia estética.

Palabras clave: experiencia estética, creatividad, educación musical, educación primaria, educación estética.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 JUSTIFICACIÓN	4
1.2 OBJETIVOS	5
1.3 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	5
2. DESARROLLO	7
2.1 MARCO TEÓRICO	7
2.1.1 La experiencia estética y su valor formativo	7
2.1.2 Teoría estética de López Quintás	10
2.1.3 Estudios teóricos afines. Estado de la cuestión	15
2.1.4 Experiencia estética y creatividad en la legislación educativa	18
2.2 RECAPITULACIÓN	19
2.3 PROPUESTA METODOLÓGICA	20
2.3.1 Construcción del sí mismo	20
2.3.2 La formación integral	20
2.3.3 La metodología participativa	21
2.3.4 Creatividad	21
2.3.5 Metodología	24
2.3.6 Análisis de objetivos y su conexión con los diferentes planos de la obra de arte	26
2.3.7 Actividades	29
2.4 EVALUACIÓN	34
3. CONCLUSIONES	39
4. PROSPECTIVA	41
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
5.1 BIBLIOGRAFÍA	44

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

Nuestra sociedad demanda un cambio. Es un hecho que se hace cada vez más evidente en todos los ámbitos de nuestra vida. La visión materialista y utilitarista del hombre que ha predominado durante prácticamente todo el siglo XX está cediendo terreno, y va cobrando importancia una nueva concepción que vislumbra la capacidad creativa del hombre y que celebra la riqueza de los intercambios. El mundo educativo no es una excepción, el rol del profesor está cambiando, y todas las corrientes pedagógicas actuales hacen hincapié en la necesidad de convertir al alumno en el artífice de su propio aprendizaje, básicamente en poner a su alcance las herramientas necesarias para que él construya, en función de sus intereses y su de individualidad, su propio esquema de conocimientos.

Con esta perspectiva, y ante estas demandas, la creatividad del individuo cobra un nuevo y más esencial significado, resultando casi indispensable para que se de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Y para guiar y dar sentido y coherencia al proceso creativo que permita a nuestros alumnos ir desvelando por sí mismos los múltiples niveles de relación que existen entre los distintos planos de la realidad, la experiencia estética se presenta como un nuevo paradigma, al ser fuente de conocimiento en sí misma y generadora de respuestas genuinamente creativas. Como dice Hesse (1994) la verdad se vive, no se enseña.

El profesor Alfonso López Quintás, ha desarrollado una teoría propia sobre el poder formativo de la experiencia estética, al constatar que la experiencia estética es una fuente inagotable de formación humana (López Quintás, 2005). A través de una extensa bibliografía ha desarrollado los pormenores de su teoría sobre los niveles de realidad, y la importancia de acceder y hacer acceder a nuestros alumnos a los niveles superiores para llevar una vida auténticamente libre y creativa.

Basándose en sus ideas, este estudio pretende hacer un recorrido por las principales líneas de investigación que aúnan música, estética y creatividad, y hacer una propuesta metodológica que permita trasladar la teoría al aula, de tal manera que se puedan aprovechar las características intrínsecas de la música para desarrollar la capacidad estética de los alumnos y la conquista de una creatividad basada en ella.

1.2 OBJETIVOS

- 1)** Descubrir la importancia de la experiencia estética como herramienta pedagógica.
- 2)** Identificar los elementos de la teoría estética de López Quintás aplicables al estudio de la música en la Educación Primaria.
- 3)** Valorar si una propuesta metodológica basada en el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad mediante el uso de la experiencia estética como herramienta pedagógica puede ser aplicada al currículo de Educación Primaria.
- 4)** Plantear actividades concretas que permitan utilizar el valor formativo de la experiencia estética en el ámbito concreto del aula de música en la Educación Primaria.

1.3 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

El primer objetivo de este trabajo era seleccionar aquellas teorías de López Quintás sobre las que se pudiera fundamentar la elaboración de una metodología didáctica apropiada para los niños de Educación Primaria. Para ello, de la extensa bibliografía del autor, se hizo una selección de aquellos textos que hacían referencia directa o indirecta a la cuestión del poder formativo de la experiencia estética, al desarrollo de la sensibilidad y la creatividad, y al papel y las propiedades de la música en la formación integral de las personas.

Especialmente útil para este proyecto resulta la teoría de los Niveles de la obra de arte, al proporcionar una sólida base sobre la que construir las propuestas didácticas, y por incorporar, de manera consustancial, todos los elementos de interdisciplinariedad, tan demandados por la legislación.

Así mismo, para determinar el estado de la cuestión, se ha realizado una recopilación y análisis de otros trabajos que abordaran el tema desde una perspectiva similar, bien por su enfoque teórico o metodológico, y hemos seleccionado aquellas aportaciones que resultaban pertinentes a nuestro estudio sobre la influencia de la experiencia estética en el desarrollo de la creatividad y su aplicación a la enseñanza de la música. Han resultado especialmente relevantes los trabajos de Alegre Obligado (2008) y de Borrego Gutierrez (2004) por la utilización que hacen de las teorías de López Quintás aplicadas a sus diferentes temáticas.

Para determinar si el currículo de Educación Artística en Educación Primaria admite un trabajo específico a través de la experiencia estética, con el fin de formar a la persona desde una perspectiva integral y creativa, se ha trabajado con la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), y con Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y, por ser Madrid el ámbito geográfico donde vamos a desarrollar nuestra

práctica docente, con el Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.

A la hora de elaborar la propuesta didáctica, se ha buscado la referencia de otros estudios que trabajen la creatividad en el aula desde distintos enfoques, así como las referencias explícitas del propio López Quintás en sus escritos sobre música.

Nuestra propuesta práctica se basa en la teoría de los planos de la obra de arte de López Quintás, al considerar que constituye un sólido método para explorar al máximo las potencialidades estéticas de cada obra. Al trabajar los diferentes niveles de la obra de arte, tenemos la posibilidad de trabajar de una forma coherente diversos objetivos del currículo, desde una perspectiva interdisciplinar que va abriendo sucesivos campos de posibilidades a medida que profundizamos. La obra de arte se nos presenta entonces como una realidad relacional que nos permite ampliar el conocimiento de nosotros mismos a través de la experiencia estética.

Pero no queremos limitarnos solo al mundo de las obras de arte consagradas, y para ello hemos querido resaltar las posibilidades estéticas de lo cotidiano tal y como lo manifiestan a través de sus estudios diversos autores, con el fin de liberar al arte de “los estrechos dominios de la institucionalmente enclaustradora práctica de las bellas artes” (Shusterman, 1992, p.57).

2. DESARROLLO

2.1 MARCO TEÓRICO

2.1.1 La experiencia estética y su valor formativo

Las cuestiones filosóficas ligadas al concepto de experiencia estética son tan extensas que sería imposible darles cabida en este estudio. Sin embargo resulta imprescindible determinar qué entendemos por experiencia estética para poder comprender el posicionamiento y la finalidad de este trabajo. De esta manera vamos a seleccionar y a presentar las principales ideas de aquellos autores sobre cuyas teorías se sustenta este estudio.

El término Estética suele ser empleado para “denotar la cualidad específica de la percepción y la experiencia de los objetos de arte como tales” (J. Maquet, 1999, p.52). Y fue Baumgarten, en el siglo XVIII, el primero en utilizar el término *aesthetikós* relacionado con sentir la percepción (*Reflexiones filosóficas acerca de la poesía*, 1735). En su obra posterior, *Aesthetica* (1750), pretende fundar una teoría del conocimiento sensible que explique la percepción de la belleza y su vínculo con el arte. Esta conjunción entre belleza y arte durará hasta Hegel.

Sin embargo, no son sólo los objetos de arte (en este caso las obras musicales consideradas “obras de arte”) los que nos interesan, sino fundamentalmente la capacidad del hombre de generar experiencias estéticas a partir de la interrelación consciente de elementos cotidianos. En el sentido de lo que exponía el filósofo americano J. Dewey (1859-1952) en su obra *El arte como experiencia*: lo cotidiano es el lugar de la experiencia estética, y sólo desde la experiencia estética se puede llegar a formar de manera integral a la persona (Dewey, 2008).

A pesar del tiempo transcurrido desde su publicación, consideramos que las ideas de este autor son de indudable actualidad, y su calidad, garantía de supervivencia a través del tiempo. Ejemplo de ello es su aportación a una de las cuestiones clave de nuestro tiempo, como es la sociedad de la información en la que vivimos inmersos, y que debería ser la sociedad de la comunicación, tal y como explica Dewey (2008): “Todo arte comunica porque expresa”. Comunicar no es informar, comunicar es hacer participar. Comunicar es “un proceso creador de participación que hace común lo que era aislado y singular” (p.275).

En consonancia con las ideas de Read (2003) expuestas en su obra *Educación por el Arte*, queremos resaltar también el aporte realizado por Wojnar (1967), que en su obra *Estética y pedagogía* dice lo siguiente:

En la idea de educación por el arte no se trata de un solo dominio de la educación correspondiente a la formación de una sensibilidad estética, del gusto de la belleza, sino de una

vasta concepción de la formación del hombre basada por completo en el principio estético, que le otorga la primacía sobre los demás factores que ejercen su efecto sobre el ser humano. (p.17).

Es precisamente este aspecto de primacía de la estética el que queremos resaltar y defender en este estudio. No se trata de considerar la estética como un aspecto más del proceso educativo general, desligado de la educación intelectual o moral, sino de defender que no existe educación verdadera que no involucre el aspecto estético.

Reforzando en este sentido el valor formativo de la estética, vemos también la imposibilidad de disociar la estética de la ética. Sanahuja (2004) lo explica de esta manera en su tesis doctoral: “cada uno de los estamentos de ética y estética poseen en sí mismos una formidable magnitud pero, al propio tiempo, son indisolubles no ya sólo en cuanto al arte sino respecto a los diversos aspectos y actividades de la vida del hombre”, de tal manera que “la ética se muestra mediante unos procedimientos estéticos y éstos, al propio tiempo, se manifiestan indefectiblemente entreverados con su correspondiente grado ético” (p.7).

En cuanto al valor de la apreciación estética en la educación, Aguirre (2001) considera que la mayor parte de las tendencias hermenéuticas y las investigaciones actuales parten de los trabajos de dos teóricos contemporáneos, H. Osborne (1970) y C. Geertz (1973), cuyas posiciones constituyen dos polos opuestos en la concepción del hecho estético.

Para Osborne (1970), que sigue la línea del esencialismo de lo estético, la percepción estética es incompatible con el análisis. El interés estético reside en el objeto al ser el generador de la experiencia estética, y no en las condiciones anímicas, psicológicas o culturales del observador. Sin embargo, para Geertz, antropólogo cultural, la artisticidad de los objetos es una opción cultural, y no una propiedad intrínseca de los mismos. “Lo importante no es la experiencia, sino el discurso y los significados simbólicos que acompañan a la experiencia” (Aguirre, 2001, p.114).

En este sentido consideramos que las ideas de López Quintás y su teoría de la Estética de la Creatividad suponen un punto de convergencia de ambas orientaciones, otorgando su justa importancia tanto al objeto artístico como a los códigos simbólicos y al mundo sociocultural presentes en él.

Desde que el prestigioso profesor de arte y pedagogo americano Elliot W. Eisner estableció su teoría sobre la influencia del arte en la transformación personal y su valor pedagógico, nuevas corrientes de pensamiento han tratado de incorporar las posibilidades que encierra la expresión artística en el trabajo cotidiano en las aulas. La educación artística debe mucho al trabajo de Eisner, cuyas teorías se centran en tres campos: la educación artística, los estudios curriculares y los métodos de investigación cualitativa. Para este trabajo han sido especialmente útiles sus obras *El arte y la creación de la mente* (2004), y *El ojo ilustrado* (1998), por la aportación que hacen en defensa del papel de las artes en la educación y su valor formativo.

Aunque la mayor parte de los estudios teóricos se centran en las artes visuales y plásticas, y ciertamente echamos de menos una mayor producción teórica en el campo específico de la música, pensamos que el análisis aplicado en una disciplina es perfectamente traspasable a otra, pues son muchos los elementos comunes que emparentan a las artes. De todas formas, tenemos que resaltar que, al igual que Dewey (2008) y Shusterman (1992), lo que nos importa del arte es su capacidad para generar experiencia, y, en concreto, experiencia estética.

Siguiendo las ideas de Aguirre (2001), investigador que defiende una nueva concepción de la educación estética que parta de concebir el arte como experiencia personal, y defensor del punto de vista pragmatista que pretende ampliar el campo de lo artístico confundiendo con el de la vida, para terminar disolviendo lo artístico en lo estético:

La estética suministra categorizaciones y explicaciones que permiten enfocar de otra manera fenómenos distintos, impulsando el avance y progreso del saber general. Desde esta perspectiva, la educación estética sería la educación de esa facultad para tratar con la sensibilidad, la imaginación, la creatividad o el gusto y a mi juicio, todos estos cometidos deben formar parte de la educación artística, aunque no son competencia exclusiva de nuestra área formativa (p.17).

El objetivo de los pragmatistas sería en última instancia, el ideal ético de vivir la belleza a través de recrear la vida como arte, y tal y como defiende uno de sus máximos representantes, el filósofo americano Rorty (1989) lo importante es que las obras de arte tengan capacidad de engarzarse con cada biografía, de ser experimentadas estéticamente e integrarse en cada experiencia vital, contribuyendo a la creación del sí mismo.

Este estudio se centra por tanto en las posibilidades de la música para generar experiencia estética a partir, tanto de las propiedades estéticas de las grandes obras consagradas, como de los elementos musicales más sencillos y cotidianos. No se trata de formar a nuestros alumnos en los misterios de la música, sino de utilizar el misterio de la música para formar a nuestros alumnos en esa tarea profunda y de largo alcance que es vivir la vida con plenitud creadora.

2.1.2 La teoría estética de López Quintás

La aportación de López Quintás al campo de la estética y más concretamente a su vertiente formativa es extensa y fecunda. De entre las obras más relacionadas directamente con nuestro trabajo vamos a seleccionar aquellas ideas que ponen de relieve “la fecundidad que encierra la experiencia artística, debidamente realizada y articulada, para la formación humana” (López Quintás, 2008).

En el pensamiento de López Quintás podemos seguir el rastro de las influencias que han dejado filósofos como Heidegger, con su idea de la verdad como desvelamiento del ser, o el arte como muestra de ámbitos de realidad. A.N. Whitehead, A. Amor Ruibal o X. Zubiri en su concepto relacional de la realidad, y a H.G. Gadamer y J. Huizinga en su teoría del juego. Honda influencia han tenido también pensadores como Gabriel Marcel o Romano Guardini. En el plano de la creatividad, su esquema interferencial de “apelación-respuesta” sigue la estela del método circular o espiral de M. Heidegger, R. Berlinger y F. Ulrich. En su concepción de la estética encontramos las influencias patrias de Francisco Mirabent, Jose María Sanchez de Muniáin, Eugenio Frutos Cortés y Luis Farré, y vemos también la aportación de la filosofía dialógica de F. Ebner, M. Buber, E. Mounier, o J. Lacroix.

A continuación vamos a presentar una breve síntesis de las principales ideas de López Quintás que sostienen teóricamente nuestra propuesta:

Fundamental para este trabajo es la idea que defiende el autor sobre en qué consiste la verdadera formación: “Formarse significa entrar en el juego de la creatividad, de la creación de vínculos fecundos con las realidades del entorno que son capaces de suscitar y realizar encuentros” (López Quintás, 2008, p.30).

La idea de participación a la que convoca el arte y que defendía Dewey se convierte en López Quintás en encuentro: el encuentro implica la unidad, la síntesis a un nivel superior, de distintas realidades que el autor denomina “ámbitos de realidad”. Y es el entreverarse de los ámbitos lo que constituye la raíz de la más genuina creatividad y conduce al hombre a su plenitud. Y “este entorno ambital lleno de eficiencia, dinamismo, y sentido es el que el arte encarna y revela” (López Quintás, 2008, p.38).

La Estética de la Creatividad de López Quintás englobaría entonces la conexión profunda entre su teoría del encuentro, la teoría relacional de la realidad y la teoría de los ámbitos, unificadas todas por la teoría lúdico-ambital, que defiende la importancia humanística del juego, ya que para López Quintás (2005): “jugar es ejercitar la creatividad” (p.203).

Fundamentación del poder formativo de la experiencia estética

La experiencia artística incorpora una serie de características que constituyen la esencia de su capacidad formativa, y permiten estructurar el proceso formativo y su orientación. Tales características son, según López Quintás (2008):

1) El cambio de ideal: La experiencia artística sólo puede darse desde una actitud de desinterés. Y la práctica del desinterés estético promueve en el espíritu humano el respeto a las realidades de su entorno. Respeto entendido como la libertad concedida a cada realidad para ser lo que es y lo que está llamado a dar de sí. El respeto nos mueve a cambiar el ideal del dominio por el de la unidad.

2) Carácter relacional de la realidad: El abandono del ideal de dominio y del egoísmo nos permite “atender a las posibilidades de juego creador que nos ofrecen las realidades del entorno” (p.40) y de diseñar proyectos existenciales basados en un ideal de creatividad y de consideración de la realidad como red de ámbitos.

3) Se patentiza la verdad de realidades y acontecimientos: “El arte verdadero plasma los ámbitos a que da lugar el entrecruzamiento de unas realidades con otras” (p.41) y desvela su verdad alumbrando su sentido.

4) Ampliación de la capacidad de conocer: “La experiencia estética nos habitúa a percibir sinópticamente los diversos planos de realidad que se integran en un proceso expresivo” (p.42). En este apartado incluye el autor los siete planos de realidad que incorpora toda obra artística valiosa, y que veremos con más detalle más adelante, como fundamento de nuestra acción pedagógica.

5) La experiencia estética y la conversión de ciertos dilemas en contrastes: La experiencia estética permite descubrir que determinados esquemas duales de pensamiento, como “libertad-norma”, “libertad-solidaridad” no constituyen en sí mismos dilemas, sino contrastes, cuando se contemplan desde un ámbito más elevado.

6) La experiencia estética promueve la capacidad de integrar los diversos niveles de la persona: “El que sabe distinguir con precisión los diferentes modos de realidad, acierta fácilmente a reconocer la relevancia peculiar de los distintos valores y a concederles la debida jerarquía” (p.44). Este discernimiento le otorga libertad e interna espontaneidad para entregarse a cuanto lo perfecciona, y evitar todo cuanto dificulta su realización.

7) Afinidad de las experiencias estética y la ética, la metafísica y la religiosa: Todas ellas constituyen una forma de “participación en ciertos ámbitos con los que establecemos un intercambio de posibilidades”, de tal forma que descubrir su afinidad estructural supone “un avance decisivo en la formación, ya que permite ensanchar el horizonte de la creatividad a partir de las experiencias que le son a uno más familiares” (p.48).

8) La verdadera cultura y la unidad con lo real: “La cultura implica todos los medios que el hombre moviliza para establecer modos valiosos de unidad con las realidades del entorno”, y cuando el hombre se abre a ella con voluntad creadora, “instauro con ellos formas de unidad muy altas, gana un conocimiento profundo y cultiva su espíritu en un grado correlativo” (p.48).

Lo expuesto por López Quintás viene a confirmar la validez de una de las tesis de nuestro trabajo, y es que la experiencia estética no es una simple herramienta más, sino que su ámbito de influencia es tal, que resulta difícil pensar en otra que reúna en sí misma tantos y tan importantes efectos sobre la formación del ser humano.

El juego como fundamentación metodológica. La teoría lúdico-ambiental.

El concepto de juego es fundamental dentro del pensamiento del autor, y muestra toda su fecundidad cuando entra en conexión con la teoría relacional de la realidad, la teoría de los ámbitos y la teoría del encuentro, sustentando su Estética de la Creatividad.

Como él mismo señala:

El juego es una actividad corpóreo-espiritual libre, que crea bajo unas determinadas normas y dentro de un marco espacio-temporal delimitado un ámbito de posibilidades de acción e interacción con el fin de no de obtener un fruto ajeno al obrar mismo, sino de alcanzar el gozo que este obrar proporciona, independientemente de éxito obtenido” (López Quintás, 1998, p.33).

Las principales características del juego serían: el carácter desinteresado del mismo, su desprendimiento e independencia respecto a los intereses de la vida diaria, su interna flexibilidad afirmada a través de la sumisión a normas inflexibles, y la condición festiva del ámbito espacio-temporal que funda. El juego es por tanto una actividad dotada de finalidad interna y creador de campos de posibilidades de acción dentro del cauce operacional de unas normas.

Al respecto de la espontaneidad, López Quintás (1998) afirma: “En el nivel lúdico, espontaneidad no indica irreflexión, falta de esfuerzo, reacción instintiva o inconsciente respuesta automática a la apelación de las instancias inspiradoras” (p. 50). La espontaneidad surge del dominio absoluto de los medios expresivos.

El valor pedagógico del juego es enorme, y se encuentra en la base misma de la experiencia estética. Cuando nos inmergimos en la experiencia, entramos de lleno en el juego, y:

El que sabe jugar crea, al hilo mismo del juego, posibilidades nuevas y cambiantes, que son la *luz misma* que permite proseguir su tarea creadora. Viendo el juego como una interacción de campos de posibilidades, se comprende a fondo el sentido de la vida humana, que es una trama de ámbitos que se tejen y destejen incesantemente. (López Quintás, 2005, pp 205-206).

Sintetizando la concepción estética del autor, vemos que:

-Su concepto de belleza no es estático, sino relacional dinámico.

-Los objetos de la experiencia de lo bello tienen una estructura interferencial, por tratarse más bien de acontecimientos que de objetos.

-Merced a esta condición interferencial de los fenómenos bellos, la experiencia estética tiene condición inmersiva, creadora, lúdica, ya que jugar en sentido riguroso significa inmergirse y participar en una trama de normatividades y de ámbitos interrelacionados que envuelven al sujeto y lo impulsan a la acción.

“El encuentro surge cuando el hombre se halla ante realidades que, por su alto valor, suscitan una actitud de reverencia y colaboración comprometida al llenar el espíritu humano de sobrecogimiento” (López Quintás, 2008, p.177).

Teoría de los siete planos de la obra de arte y su unidad

López Quintás desarrolla la teoría de los planos de la obra de arte con la intención de dotar a su *Estética de la Creatividad* de un método de análisis que permita captar las obras de arte en toda su dimensión específica de “unidad en la diversidad”. Este método, que va construyendo y perfeccionando a través de sus obras, lo encontramos perfectamente expuesto en su libro *La experiencia estética y su poder formativo* (2008, pp.236-258).

Los siete planos contenidos en toda obra de arte serían:

1) Los elementos físicos, objetivos, mensurables y controlables

Aquí encontramos los elementos materiales sobre los que se sustenta la obra de arte. Estos materiales determinan la realidad propia de los diferentes modos de arte, pudiendo ser estables, como en el caso de la pintura o la escultura, o flexibles y cambiantes como en la música, el teatro o la danza.

2) Los elementos físicos engarzados entre sí

Los elementos físicos-sonidos, colores, materiales de construcción, ganan un valor expresivo nuevo cuando se entreveran unos con otros. Sus propiedades se ven modificadas por la proximidad o la combinación con otros materiales, y es precisamente esa capacidad de transformación la que ha alentado a los artistas a buscar “nuevas y sorprendentes combinaciones” a lo largo de la historia.

3) Los elementos físicos entreverados y estructurados

Sería la estructura interna de la obra, con la que el artista dota de coherencia a las cualidades sensibles que componen el plano fenomenológico de la obra de arte. Advierte el autor de que mientras que en el plano objetivo los materiales presentan siempre la misma condición, en los diferentes contextos de una estructura artística pueden ostentar sentidos diversos.

4) La representación de figuras o acontecimientos naturales y la plasmación de ámbitos

“El eterno problema del arte es revelar la realidad en todos sus estratos (no sólo los meramente empíricos-figurativos) y poner al descubierto sus planos más ocultos y hondos” (López Quintás, 2008, p.241). Defiende aquí el autor que lo que el artista de todos los tiempos intenta plasmar son los ámbitos de realidad, independientemente de que el arte sea figurativo o no figurativo. Es decir, no se trata de hablar de paz, o de representar la paz, sino de crear un clima real de paz. El cometido del artista es hacer patentes “las tramas de relaciones que constituyen la estructura interna de lo real” (p.244).

5) El mundo que se encarna expresivamente en la obra de arte

El entreveramiento de ámbitos que el artista teje en su obra responde a la mentalidad concreta de una época y de un autor. Las obras representan actitudes ante la vida y los códigos socioculturales y de creencias.

6) El entorno propio de cada obra de arte

Piensa el autor que la comprensión plena de la obra de arte solo se da “cuando se la ve surgir de su medio natural” (p.257). Pone el ejemplo del sentido que cobran las Pasiones de J.S Bach cuando son escuchadas en Semana Santa, en el recogimiento del oficio litúrgico.

7) El poder emotivo de la obra

Cada uno de los planos anteriormente explicados tiene una “repercusión peculiar en la emotividad humana”. Cuando cada uno de esos planos cumple plenamente con su verdad, y vibran conjuntamente, el resultado es algo nuevo, superior por completo a la mera yuxtaposición de esos mismos planos, y aparece la obra de arte en todo su esplendor y plena de sentido. El artista ha conseguido instaurar ámbitos expresivos, “desbordantes de sentido en sí mismos, luminosos y, consiguientemente, verdaderos” (p. 259).

2.1.3 Estudios teóricos afines. Estado de la cuestión.

La obra de López Quintás es tan amplia y sugerente, que ha inspirado cientos de artículos y muchas tesis doctorales de diversa temática. Sobre el tema que nos ocupa, hemos encontrado dos trabajos afines: el que desarrolla Viviana Alegre Obligado en su artículo: Dimensión perceptiva del arte. La teoría de López Quintás en los presupuestos curriculares de la reforma educativa argentina en Córdoba. *Estudios de Educación*, jun 2008 (014), pp. 105-127, y la tesis doctoral de Javier Borrego Gutiérrez: *Ética en educación secundaria: aplicación de la estética de la creatividad a la educación secundaria española*. Tesis doctoral inédita de la Universidad Complutense de Madrid, dirigida por Alfonso López Quintás, que, aunque pensada para la asignatura de ética y para la etapa de secundaria, presenta una propuesta didáctica que intenta, al igual que en nuestro trabajo, trasladar a la práctica docente las teorías de López Quintás.

En el primer caso, la autora expone sus reflexiones sobre diversas cuestiones que se plantean en la elaboración de la Reforma Educativa en el área de Educación Artística, promovida por el Ministerio de Educación y Cultura de Córdoba, Argentina, en 1997, y en la que es convocada como miembro integrante competente en educación musical.

Esta reforma de la Educación Artística se define siguiendo la línea fijada por Eisner en su obra *Educar la visión artística* (1995), en la que defiende que la educación artística debe abordar el desarrollo tanto de la capacidad para crear formas artísticas, como también la capacidad para la percepción estética y la capacidad para comprender el arte como fenómeno cultural.

La educación artística se planteó por tanto en torno a tres ejes: la percepción, la producción y la contextualización, siendo la dimensión perceptiva la más subrayada, y es precisamente esta dimensión perceptiva la que la autora quiere abordar en relación con la perspectiva filosófica de López Quintás sobre los estratos de la obra de arte, por las claves que ofrece para potenciar esa capacidad perceptiva de los alumnos.

El punto de conexión con nuestro trabajo es la utilización de la teoría de los estratos de la obra de arte como vía o método para potenciar la capacidad perceptiva de los alumnos.

Defiende la autora que percibir formas es percibir significados, y por ello, para que un proceso de aprendizaje lleve a una educación integral no debe apuntar discriminadamente al mundo percibido en términos de objetos observables, sino que propone el método analéctico de López Quintás, por atenerse fielmente a los dos niveles que se hacen patentes en la realidad: el objetivo y el superobjetivo, el expresivo y el expresante. (Alegre Obligado, 2008, p 108).

Precisamente por estar condicionada nuestra experiencia perceptiva tanto por las cualidades sensibles de las cosas como por nuestros inclusores perceptivos (considerando los inclusores como construcciones perceptivas que sirven de andamiajes a estructuras cada vez más complejas), es tan potencialmente formativo el desarrollo de los procesos perceptivos, ya que:

Cada persona pone en juego parte de su historia, sus saberes, sus intereses, motivaciones y necesidades en su forma particular de captar la realidad. Cuando esta apreciación de la realidad es compartida, se aprende que la realidad es percibida de manera diferente por cada uno, y los alumnos van desarrollando procesos de pensamiento flexible y divergente. De igual modo, es posible el desarrollo de competencias para discriminar y seleccionar, comparar y categorizar, atender y analizar, representar y simbolizar, en definitiva, comprender el lenguaje metafórico del arte. (Bergero, Funes, Alegre Obligado, 1997, p.7) citado en (Alegre Obligado, 2008, p.109).

Compartimos con la autora la idea de que el lenguaje del arte permite al hombre el desarrollo de potencialidades perceptivas que desde su especificidad contribuye a la formación e integración del educando. Entendiendo el arte como “un saber en transformación que transforma” (Alegre Obligado, p.111).

La teoría de los planos de la obra de arte desarrollada por López Quintás le sirve a Alegre Obligado para, a través de un análisis riguroso, abrir el camino a una percepción más aguda y profunda de los diversos planos de la obra, que atienda a los dos niveles de realidad expresiva y expresante. Desde este punto de vista, divide el aspecto perceptivo entre la discriminación cualitativa, que apunta a los componentes, atributos y relaciones que configuran el lenguaje, el medio expresivo, y la recepción comprensiva, que, valiéndose de la primera, se dirige a la obra en su unidad como una realidad expresante que se plasma en una realidad sensible (Alegre Obligado, p.124). La dimensión perceptiva así entendida, agudiza la mirada inteligente del perceptor consciente, ampliando su campo de conocimiento, y convierte a esta perspectiva estética en una herramienta óptima para los formadores de formación artística (Alegre Obligado, p.127).

El segundo trabajo afín es la tesis de Javier Borrego Gutiérrez, que aunque tiene el énfasis puesto en la ética, contiene ideas muy valiosas acerca de la importancia de la experiencia estética que apoyan nuestro trabajo, a la vez que presenta una interesante propuesta didáctica para la asignatura de Ética en secundaria, basada en la Estética de la Creatividad de López Quintás.

Siguiendo la línea de pensamiento desarrollada por el influyente filósofo alemán I. Kant (1724-1804) sobre el valor, y que se fundamenta en la idea de la libertad del hombre para auto determinarse racionalmente basándose en la soberanía de su voluntad, autónoma y libre, pero siempre inescindible de la humanidad, dice Borrego (2004): “Las cosas tienen valor si las sabemos ver integradas en ámbitos, sólo así son posibilidades para relacionarnos con la realidad, crecer y actuar de forma humana” (p.140) Para ejemplificarlo, pone un ejemplo que reproducimos por venir al caso del hecho musical:

Una orquesta es, en primer lugar, un grupo de seres humanos, un conjunto de instrumentos (formados por materiales, pero que no son los materiales), unas relaciones comunicativas de cada músico con sus instrumentos, con la obra, con el resto de músicos y con el arte; una dirección y una obra que está interpretándose en acto. Todo ello forma un solo ámbito de realidad, el propio de la música, donde todo se ensambla para superar las barreras cósicas y dar origen al arte, que nunca es la suma de materiales, ni la suma de materiales e inteligencia (p.139).

Otra de las ideas que compartimos, y que sirven para constatar la importancia de la experiencia estética es la diferenciación que hace entre hechos y acontecimientos, como diferenciación de tipos de vivencias. A las vivencias cotidianas o normales las denomina hechos, mientras que los acontecimientos serían aquellas vivencias que producen cambios enormes en la persona. Externamente pueden parecer lo mismo, pero realmente no lo son, porque tienen un sentido diferente. Esta diferenciación entre hechos y acontecimientos le parece clave para entender el arte, puesto que el arte verdadero muestra acontecimientos en la vida humana y casi nunca hechos. “El acontecimiento exige una actitud propia ante lo que está sucediendo, y para ello hay que conocer la realidad simbólica y el sentido de la realidad social y de la propia vida como parte de esa realidad” (Borrego, 2004, p.142).

La aprehensión estética de la realidad juega entonces un papel fundamental, ya que permite ver esa realidad como un campo de posibilidades, y condicionados por cómo captemos la realidad, ésta nos puede ofrecer todo o nada, una vida plena, o una vida cuasi animal.

Borrego (2004) otorga a la obra de arte un papel preminente en la formación pedagógica, constituyendo la base de su propuesta didáctica, al considerar que la obra de arte “muestra y propicia el encuentro” (p.216), que es lo que va a fundamentar la vida ética. A través de diferentes trabajos creativos, se irá introduciendo al alumno en la tarea hermenéutica de encontrar el sentido que da origen a la creación artística.

El poder formativo de la obra de arte reside por tanto en su cualidad de realidad simbólica, “que eleva al hombre de lo puramente material y mundano a lugares dónde todo tiene un sentido, un orden, una armonía y una gracia perfecta”. “Lugares dónde se manifiestan los valores con toda claridad” (Borrego, 2004, p.232).

2.1.4 Experiencia estética y creatividad en la legislación educativa

En este apartado vamos a tratar de ver, a la luz de las consideraciones expuestas en la fundamentación teórica, las posibles referencias del actual currículo de Educación Primaria a las consideraciones estéticas y creativas que nos preocupan.

Así, vemos que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que regula el sistema educativo en España, no hace ninguna referencia expresa a la experiencia estética y su posible valor formativo, pero sí resalta la importancia del sentido artístico y de la creatividad, al considerar su desarrollo como una de las finalidades de la educación.

Dentro de los principios generales de la Educación primaria, se establece que:

La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (L.O.E, artículo 16.2, B.O.E nº 106, p.17168).

Así mismo, la creatividad como valor general vuelve a aparecer como uno de los fines de la educación, al establecer la LOE como uno de ellos: “el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (L.O.E, artículo 2,f, B.O.E nº106, p.17165).

La primera valoración del sentido estético vinculada al hecho artístico la encontramos en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, en la definición de la competencia cultural y artística:

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. (Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, B.O.E nº 293, p.43061)

Vemos así que la ley contempla el sentido estético como una habilidad más para apreciar el hecho artístico, y no, tal y como defendía Wojnar (1967), un principio fundamental que prima sobre los demás factores que ejercen su efecto sobre el ser humano.

La ley continúa diciendo que la adquisición de esta competencia requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos, y el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora.

Considera pues la ley, que la capacidad estética y la creatividad son cultivables desde el área de la educación artística, en cuya definición encontramos esta declaración de intenciones:

La Educación artística involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado, ya que favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, potencia la imaginación y la creatividad y es una vía para desarrollar el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación. (Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, B.O.E nº 293, p.43070).

Podemos concluir que la consideración de lo estético desde la legislación es más bien marginal, como un aspecto concreto y secundario relacionado con la percepción del arte. No ocurre lo mismo con la creatividad, que sí es considerada por sí misma como una cualidad deseable en el proceso formativo: “La creatividad exige actuar con autonomía, poner en marcha iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas. El proceso no sólo contribuye a la originalidad, a la búsqueda de formas innovadoras, sino que también genera flexibilidad pues ante un mismo supuesto pueden darse diferentes respuestas” (Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, B.O.E nº 293, p.43071).

2.2 RECAPITULACIÓN

De lo hasta aquí expuesto se deduce, que la utilización de la experiencia estética tal y como la hemos perfilado teóricamente como herramienta didáctica para la enseñanza de la música en la educación primaria está perfectamente justificada, no sólo por ser imprescindible para que se produzca un verdadero proceso creativo que abarque los diversos ámbitos de la realidad y sus interrelaciones, sino por ser formativa en sí misma, transformadora radical del alumno al ser generadora de acontecimientos.

Vemos, sin embargo, que aunque la legislación educativa recoge la importancia de la sensibilidad estética, lo hace exclusivamente desde el área de la educación artística, y en un nivel secundario, como facultad que permite apreciar lo bello y disfrutar de las producciones artísticas, paralelamente a otros aspectos como lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional o lo afectivo.

En este trabajo queremos defender la consideración de la estética como un tipo específico de cognición, tal y como establece Parsons (1987) en sus estudios. Para este autor, el pensamiento estético tiene sus propios asuntos y estructuras, y “para entender el tipo de pensamiento que se ve involucrado en las operaciones artísticas -tanto de percepción como de comprensión- es preciso aceptar su carácter transmediático y plurisistémico, gracias al cual se integran en él desde los aspectos culturales hasta las disposiciones del estudiante” (Aguirre, 2001, p.136).

También consideramos que el objeto de la educación estética no debe restringirse a las manifestaciones artísticas, sino en capacitar al alumno para la propia experiencia estética y su potencial transformador.

2.3 PROPUESTA METODOLÓGICA

2.3.1 Construcción del sí mismo

Nuestra propuesta se fundamenta en la búsqueda de la experiencia estética como sustento del proceso educativo que lleva al niño a cuestionarse sus conocimientos previos sobre algo para llegar a construir un aprendizaje significativo, no sobre una cuestión en particular, sino sobre él mismo y la manera de enfrentarse al mundo y a lo desconocido. Se potencia de esta manera el autoconocimiento, y una forma creativa de acercarse a lo desconocido. Creemos que esta forma de plantear el proceso de enseñanza aprendizaje está plenamente justificada, dentro de la legislación actual, porque contribuye de manera directa a la adquisición de la competencia a nuestro juicio más importante, la competencia de “Aprender a aprender”, que es la que da acceso al resto de competencias.

Siguiendo las ideas de Dewey, consideramos la estética fundamentalmente como una experiencia que comprende la percepción, la apreciación y el goce. La experiencia estética es valiosa en sí misma, no por desentrañar los significados simbólicos de la realidad, sino por permitir apropiarnos de ellos en la construcción de nuestra propia identidad. “Las escenas embrolladas de la vida se hacen más inteligibles en la experiencia estética: no empero como la reflexión y la ciencia que hacen las cosas más inteligibles, reduciéndolas a una forma conceptual, sino presentando sus significados como la materia de una experiencia clarificada, coherente, intensa o “apasionada” (Dewey, 1934, p-257).

Desde el punto de vista educativo, por tanto, la experiencia estética pone el énfasis en la capacidad de configurar identidad, transformando la experiencia en toma de conciencia sobre la propia existencia.

2.3.2 La formación integral

Este término tan insistentemente utilizado en nuestro tiempo, suele encontrarse carente de significado profundo, al ser utilizado como cajón de sastre para darle un plus a nuestras propuestas educativas, y, aunque suele hacer referencia a la formación de los distintos aspectos que constituyen el ser humano, siempre tiene un carácter compartimentado y aislado: formación académica, formación en valores, formación artística, etc.

Vemos sin embargo, que a la luz de la experiencia estética, la formación integral cobra un significado más acorde con su origen etimológico, pues permite integrar, verdaderamente y en un mismo instante, diversos aspectos de una realidad constituida en diferentes niveles de complejidad, con una profundidad y una coherencia difícilmente asequible para el pensamiento discursivo.

Por eso defendemos la primacía de la estética como experiencia formativa de primer orden, y, en contra de la visión fragmentada del ser humano que prima en nuestro sistema educativo (por mucho que la ley o los proyectos curriculares digan lo contrario), nos hacemos eco del pensamiento integrador de López Quintás o de Wojnar, quien afirmaba ya en 1967: “La formación del hombre ha de concebirse como un proceso total. El arte interviene en los distintos planos de la vida, lo que tiene consecuencias no sólo para la sensibilidad estética propiamente dicha, sino también para la vida intelectual, afectiva y moral” (p.17).

2.3.3 La metodología participativa

“En la experiencia artística nos abrimos a un modo de conocimiento por participación (o inmersión activo-receptiva) (López Quintás ,2004).

Este es otro término comúnmente utilizado, y cuyo significado se entiende mejor desde la perspectiva de la experiencia estética. Por participación se suele interpretar que el alumno participe activamente en clase, en las actividades propuestas, en el intercambio con los compañeros y los profesores, en la construcción y diseño de las actividades o en su propia evaluación. Pero el conocimiento por participación que proporciona la experiencia estética hace referencia a la participación del ser mismo en la experiencia transformadora. El niño no está sólo cantando, bailando, compartiendo, disfrutando, aprendiendo, relacionando..., sino que está integralmente inmerso en la experiencia. El conocimiento obtenido de esta forma no se olvida fácilmente, porque pasa a formar parte constitutiva del niño, al afectar a la totalidad de su ser. Por eso decíamos que lo que nos importa del arte, o en este caso de la música, es su capacidad de generar experiencia.

2.3.4 Creatividad

Como dice López Quintás en la introducción de su libro *Estética de la creatividad* (1998): “Cada vez se hace más aguda la conciencia de que la enseñanza debe ser concreta y comprometida, rigurosamente creadora (p.21).

Sin embargo definir la creatividad nunca ha sido tarea fácil. El filósofo polaco Tatarkiewicz (1886-1980), en su *Historia de seis ideas* (1992), hace un recorrido a través de la historia por los significados del término, y Elliot distingue en 1971 dos conceptos coetáneos y opuestos: uno tradicional vinculado al mito de la divina creación, y otro moderno, vinculado a las actividades mentales de resolución de problemas (Aguirre, 2001, p.141).

Eisner (1972), fruto de sus investigaciones sobre los procesos creativos en el área de las artes plásticas, crea una tipología de la creatividad identificando cuatro maneras de presentarse el hecho creativo:

1. La ampliación de límites, es decir, romper con los usos definidos para dar un uso nuevo.
2. La invención, que supone partir de lo conocido para generar algo esencialmente nuevo mediante asociación o transformación.
3. La ruptura de límites, consistente en rechazar concepciones o soluciones aceptadas, problematizando lo que culturalmente viene dado.
4. La organización estética de los objetos, que implica que no se inventa nada, tan sólo se reordena estéticamente lo dado.

Basándose en ellos, Eisner justifica la educación artística por la “capacidad de simbolizar del arte, la capacidad de desarrollar estrategias creativas de pensamiento, su gran valor auxiliar como punto de observación diverso al propio de cada disciplina del saber, y el papel del arte y los artistas como visionarios y desveladores de razones y valores ocultos tras los usos culturales” (Aguirre, 2001, p.142).

Entre los teóricos de la creatividad, encontramos las investigaciones de Guilford (1971), Marín Ibañez (1980), Juanola (1995) o Hernández Hernández (1997).

Del estudio de Marín Ibañez (1991, pp 100-109) podemos destacar la elaboración del perfil general de los individuos creativos, que presentan estas características: Originalidad, flexibilidad, productividad o fluidez, elaboración, análisis, síntesis, apertura mental, comunicación, sensibilidad ante los problemas, redefinición y nivel de inventiva. Vemos por tanto la importancia que en la formación del individuo tiene el desarrollo de la creatividad.

Entroncando con la teoría ambital de López Quintás, vamos a considerar la concepción de la creatividad como sistemas en interacción envolvente de Gruber (1981). La aportación de Gruber al estudio de la creatividad es que considera al individuo entrelazado con una serie de circunstancias históricas, de pensamiento, socialización y afecto (vemos aquí la similitud con el entreveramiento de ámbitos de López Quintás). Al concebir la creatividad como un conjunto de sistemas en interacción, propone un perfil del individuo creador cuyas características serían (Aguirre, 2001, p.149):

1. Actúa de un modo progresivo y sistemático.
2. Tiene una visión plural de las cosas.
3. Es cultural y socialmente interactivo.
4. Es constructivista.
5. Es experiencialmente sensible.

Torrance (1988), ha tratado de sistematizar el estudio de los componentes creativos, y, a través de diversas investigaciones ha aislado algunos factores que denomina superracionales o fuerzas creativas, y que son: Enfocar lo esencial, estar abierto (no elegir la primera salida o la más fácil), conocer y dejar aflorar conocimientos, fantasear, enriquecer la imaginación (involucrando más de una modalidad sensorial a la vez), romper fronteras, tener sentido del humor, descentrarse o desapegarse, y ver las cosas desde un ángulo distinto del habitual.

Si recordamos todo lo expuesto sobre la experiencia estética anteriormente, vemos con facilidad que una de las formas más efectivas de poner al hombre en contacto con sus fuerzas creativas es precisamente a través de ella. Las características intrínsecas a la propia experiencia estética generan respuestas creativas.

Reforzando esta idea de conexión entre la experiencia estética y la creatividad, encontramos los estudios de Parini (1992), que relaciona comportamientos perceptivos y creatividad. Parini entiende que:

La apariencia física de los objetos se construye en la mente según la actitud perceptiva que adopte el observador. Según él hay dos tipos de comportamiento –el descriptivo-práctico, y el estético- que dan como resultado dos procesos completamente diferentes en la construcción del objeto y la consiguiente respuesta creativa. En el primer caso, una intención perceptiva descriptiva capta el objeto de forma estereotipada y deriva en un automatismo gestual cuyo resultado es nuevamente el estereotipo. En el segundo, por el contrario, una actitud estética favorece la polivalencia perceptiva y la comprensión que dará como resultado la selectividad perceptiva, el orden, el juicio estético y la expresión personal (Aguirre, p.162).

Nuevamente vemos que la experiencia estética se convierte en una eficaz y poderosa herramienta para ayudarnos en el proceso formativo de nuestros alumnos, ampliando su mirada y proporcionando respuestas creativas ante el contacto con los distintos planos de la realidad.

2.3.5 Metodología

Ya hemos visto anteriormente como el empleo de la experiencia estética nos proporciona de por sí una metodología activa, participativa e integradora. Para desarrollar al máximo todas las posibilidades que nos ofrece, creemos que la teoría de López Quintás sobre los diferentes niveles o estratos de la obra de arte supone un sólido sustento para nuestra acción docente.

Para López Quintás (1998), los análisis de obras desempeñan un papel decisivo puesto que son respuestas creadoras a instancias apelantes, y constituyen a su vez una apelación a nuevas formas de creatividad. Sin embargo, y aunque consideramos fundamental la utilización de obras consagradas tal y como viene recogido en el currículo, en el bloque de percepción, consideramos igualmente importante la aplicación del método a la expresión, bien a través de la interpretación vocal e instrumental o mediante la expresión corporal y la danza, pues permite analizar nuestras propias producciones o improvisaciones a la luz de su estructura.

El propio López Quintás (2005) concede un papel relevante al análisis de la experiencia de interpretación musical dentro del campo de la experiencia artística, a causa de su estructura interna, que presenta “unas condiciones tales de claridad que, una vez captada, puede servir de modelo para descubrir la articulación de otros géneros de experiencia humana más ambiguos. Esta nitidez se da cuando el sujeto participa de modo activo en la experiencia de la ejecución, bien por ser interprete, bien por co-realizar el acto de ejecución” (p.222).

Además, la interpretación musical desarrolla las tres condiciones de la inteligencia, que para el autor son: Largo alcance (trascender lo inmediato), amplitud (pensar a la vez diversas realidades y acontecimientos vinculados entre sí), y profundidad (descubrir el sentido de todo ello) (López Quintás, 2005, p.232).

Para ilustrar nuestra concepción de cómo aplicar la teoría de López Quintás en el aula de música, hemos preparado una actividad basada en la Novena sinfonía de Beethoven, más concretamente en su cuarto movimiento y la Oda a la alegría, en el que exponemos paso a paso el camino a seguir para trabajar todos los elementos del currículo, a la vez que proporcionamos a los alumnos una sólida base desde la que experimentar el impactante poder estético de la obra.

En general, y para preparar las actividades, seguiremos las indicaciones de Maravillas Díaz (Díaz, Frega, 1998), que defiende que las actividades artísticas deben pasar por el interés que resulte de la motivación, la elaboración propia y personal de los materiales de los lenguajes del arte, la observación de los elementos de cada lenguaje y el ejercicio constante de la evaluación de la propia tarea, en busca del logro acabado de la expresión deseada o intuida.

Para ello, el profesor debe ser un guía, que ayude a sus alumnos a desentrañar los significados simbólicos presentes en las manifestaciones artísticas o cotidianas, a través del conocimiento de la sintaxis (reglas que rigen la ordenación y organización del sistema simbólico), la semántica (significados explícitos o la relación entre los símbolos y las ideas o referentes), y la pragmática (los usos y funciones de los símbolos). Pero, para López Quintás, la función simbólica no implica un alejamiento de la realidad en sí, sino una vía de acceso a lo superobjetivo que se plasma en los símbolos

De la comprensión profunda de los significados y de la interrelación entre ellos surgirá la experiencia estética, como un conocimiento analéctico proporcionado por la intuición intelectual inmediata indirecta, que no excluye el discurso ni el sentimiento (Muñoz García, 2003, p.172)

Una herramienta poderosa para la metodología de la experiencia estética es la improvisación, porque improvisar es una actividad libre, pero donde libertad no significa navegar en el vacío, a impulsos de la pura efusividad incontrolada, sino que remite al concepto de *presencia* desarrollado por el autor, ya que, en el ámbito de la música, el improvisador se halla sumergido en el mundo de la música, con su peculiar lógica interna, y no se siente sólo, sino participando en una realidad que no existe al modo de los objetos, pero se muestra maleable y eficiente al mismo tiempo (López Quintás, 2004, p.143).

Algunas estrategias de las que el docente dispone para estimular procesos creativos son, por ejemplo, estimular el pensamiento divergente, evitar las respuestas predeterminadas, dejar que los alumnos desarrollen esquemas propios y mecanismos de autoevaluación, y debatir e intercambiar impresiones e ideas (Díaz, Frega, 1998, p. 55).

El profesor debe asumir la responsabilidad de ser ejemplo viviente de lo que pretende transmitir, ya que, como dice Dewey (1934): “Los enemigos de lo estético no son ni los prácticos ni los intelectuales. Es lo mediocre; el relajamiento de los fines; la sumisión a la convención en los procedimientos prácticos e intelectuales” (p.47).

2.3.6 Análisis de objetivos y su conexión con los diferentes planos de la obra de arte

Veamos ahora, de manera práctica, cómo trabajar los objetivos propuestos por el currículo desde nuestra perspectiva metodológica. Para ello, primero vamos a presentar un análisis de los objetivos generales que se establecen para el área de Educación artística similar al presentado por Aguirre (2001, p.36), pero relativos a la especialidad de música y al currículo de la educación primaria establecido por el Decreto 22/2007 para la Comunidad de Madrid.

Para este trabajo, hemos relacionado los objetivos del currículo con los planos de la obra de arte que establece López Quintás. En dicho currículo se establecen 14 objetivos generales, a los que se hace referencia en los paréntesis que preceden a cada proposición, mientras que en el paréntesis a la derecha viene reflejado el plano de realidad de la obra según la categorización de López Quintás.

A) Los alumnos tienen que:

Conocer:

- (1) Las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento (1)
- (4) Materiales e instrumentos diversos con fines expresivos (2)
- (10) Las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural (5)
- (9) Las posibilidades de los medios audiovisuales y tecnologías de la información (2) (6)
- (14) Algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos (5)

Expresar:

- (1) Vivencias, ideas y sentimientos mediante el sonido, la imagen y el movimiento (4)
- (3) Emociones y vivencias mediante procesos propios de la creación artística (4) (7)
- (11) Críticas y opiniones (7)

Desarrollar:

- (2) La capacidad de observación y la sensibilidad (2) (4)
- (11) Una relación de auto-confianza con la producción artística personal (4)

Producir:

- (6) Realizar diferentes producciones artísticas (1) (2) (3) (4)

(9) Elaboración de producciones propias (4)

(12) Realizar producciones artísticas de elaboración propia o ya existentes, individualmente o de forma cooperativa (3) (4)

Aprender:

(4) Códigos y técnicas específicas de los lenguajes artísticos (5)

(3) A expresar y comunicar con autonomía e iniciativa (7)

(7) A ponerse en situación de vivir la música (7)

(8) La práctica de un instrumento musical (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Apreciar:

(2) Las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno (4)

(6) Las producciones artísticas (7)

(14) Como público el trabajo de los artistas (7)

Evaluar:

(1) Las posibilidades del sonido (2) (3) (4)

(11) Las producciones propias y ajenas (4) (7)

(5) Diferentes producciones del mundo del arte y la cultura (4) (5) (6) (7)

Desarrollar actitudes personales:

(6) Mantener una actitud de búsqueda personal (4)

(11) Respetar las producciones propias y ajenas (7)

Desarrollar actitudes sociales:

(12) Para realizar cooperativamente producciones artísticas (2) (3) (4)

(13) Para colaborar en la resolución de conflictos (7)

B) Temas de atención

Trabajos personales:

(7) Composición de sus propias experiencias creativas (2) (3) (4) (7)

Obras culturales y artísticas:

(10) Patrimonio cultural (5) (6)

Materiales:

(4) Materiales e instrumentos diversos (4) (5) (6)

(5) Objetos de la realidad cotidiana (4) (6)

(9) Tecnologías de la información y la comunicación (4) (5) (6)

Los media:

(9) Como contexto donde encontrar sonidos (4)

(9) Como recurso para la elaboración de producciones propias (3) (4)

Sonidos:

(1) Indagar en sus posibilidades (1) (2)

Descubrir sus significados de interés expresivo (3) (4)

Podemos ver entonces que el primer plano de López Quintás, referido a los elementos físicos, objetivos, mensurables y controlables se relaciona con los objetivos del currículo que se refieren a conocer, producir, practicar e indagar.

El segundo plano, referido a los elementos físicos engarzados entre sí, se relaciona con los objetivos del currículo referidos a conocer con fines expresivos, desarrollar, producir, practicar, evaluar, cooperar, componer e indagar.

El tercer plano, referido a los elementos físicos entreverados y estructurados, se relaciona con los objetivos del currículo que se refieren a producir, evaluar, cooperar, componer, elaborar y expresar.

El cuarto plano, referido a la plasmación de ámbitos, se relaciona con los objetivos del currículo referidos a expresar, desarrollar, producir, practicar, apreciar, evaluar, buscar, cooperar y componer.

El quinto plano, referido al mundo que se encarna expresivamente en la obra de arte, se relaciona con los objetivos del currículo que se refieren a conocer, aprender, practicar y evaluar.

El sexto plano, referido al entorno propio de cada obra de arte, se relaciona con los objetivos del currículo que se refieren a conocer, practicar y evaluar.

El séptimo plano, referido al poder emotivo de la obra, se relaciona con los objetivos del currículo que se refieren a expresar, comunicar, vivir, practicar, apreciar, evaluar y respetar.

Vemos por tanto, que a través de la teoría de los planos de la obra de arte podemos trabajar todos los elementos del currículo, muchos de ellos de manera simultánea, y articulados en torno a una temática común. En la siguiente actividad proponemos una ejemplificación de todo lo expuesto.

2.3.7 Actividades

Vamos a proponer dos actividades. Una basada en una obra de arte tan consagrada como la Novena Sinfonía de Beethoven, y en la que a través del análisis de sus elementos constituyentes y las relaciones entre ellos iremos perfilando el mundo estético, social y cultural de Beethoven, a la vez que preparamos a los alumnos para experimentar, en toda su grandeza, la experiencia estética que esta obra sublime proporciona.

En la segunda actividad, vamos a trabajar lo cotidiano desde la misma perspectiva de la teoría de los niveles. Para ello, tomaremos elementos musicales presentes en la cotidianeidad de nuestros alumnos, y trataremos de, desde sus elementos constitutivos, elaborar con ellos un producto musical distinto, que sea resultado de aplicar nuestra mirada estética sobre aquello a lo que no solemos prestar atención. Queremos que los alumnos experimenten la diferencia entre mirar el mundo con ojos estereotipados o mirarlo desde las posibilidades que ofrece al contacto con su creatividad.

-LA NOVENA DE BEETHOVEN-

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA: Beethoven estrenó su novena sinfonía en 1824, en la ciudad de Viena, y desde entonces ha sido considerada una de las obras cumbre de la música culta occidental.

En esta obra vemos a la perfección la interrelación entre los diferentes planos de la obra de arte, y como, siendo cada uno de los planos que la conforman perfectos en su propia dimensión, el resultado de esa combinación da lugar al nacimiento de una nueva obra que resulta sublime, casi mítica, y valiosa para todas las generaciones posteriores.

Vamos a explicar cómo trabajaremos cada uno de los planos de la Novena Sinfonía de Beethoven, desde el punto de vista pedagógico, y cómo lo adaptaremos al ámbito del tercer ciclo de primaria.

OBJETIVOS:

1. Conocer la Novena y reconocerla como una de las obras maestras de la música.
2. Disfrutar del poder estético de su ejecución.

TEMPORALIZACIÓN: Se desarrollará en 8 sesiones de 1 hora. Dos sesiones para el primer plano, y una sesión para cada uno de los siguientes.

1er PLANO: ELEMENTOS FÍSICOS:

Los elementos físicos de la música son las notas. Comenzaremos la actividad presentando la melodía (sin ritmo) de la Oda a la Alegría, y cantando cada nota con los alumnos, para ver cómo cambia la altura del sonido, y para memorizar y afinar la melodía.

2º PLANO: ELEMENTOS FÍSICOS ENTRELAZADOS:

Una melodía ya supone engarzar sonidos, pero aquí incorporaremos el ritmo y una segunda voz fácil, que sólo cante la nota grave del acorde fundamental, para enriquecer la experiencia musical y hacer asequible su ejecución. La música de Beethoven es tan maravillosa, que sólo con hacer esto se crea un clima de tensión estética increíble.

3er PLANO: ELEMENTOS FÍSICOS ENTRELAZADOS Y ESTRUCTURADOS:

Para trabajar este plano, presentaremos una primera audición de la obra, en la que, después de haber trabajado lo anteriormente expuesto, y memorizada la melodía, pediremos a los alumnos que intenten seguir las líneas vocales y sus interrelaciones, para poder apreciar el meticuloso trabajo que Beethoven realiza con las distintas voces, y como explota al máximo el potencial que encierra cada tema.

4º PLANO: PLASMACIÓN DE ÁMBITOS DE REALIDAD:

Para trabajar este ámbito, es fundamental trabajar con el texto de la Oda a la Alegría de Schiller: “Oh, amigos, no entonemos estos sonidos, sino otros más agradables y colmados de alegría” (recitativo del bajo), a lo que responde la exposición coral-orquestal:” Hermosa, divina chispa de alegría” en cuatro estrofas variadas, y finaliza el coro: “¡Uníos a millares!”.

Podemos analizar qué recursos musicales emplea Beethoven para resaltar el texto, y debatir si creemos que consigue adecuar la música al significado. ¿Trasmite algo diferente cuando conocemos el significado del texto?¿ O es la música suficiente para transmitir ese mismo significado sin necesidad del texto?, ¿Qué ámbitos de realidad se convocan en esta obra:¿ la amistad?,¿ la fraternidad?, ¿la revolución?, ¿la espiritualidad?

5º PLANO: MUNDO EXPRESIVO:

En este sentido, la obra de Beethoven es infinitamente rica en matices y sentidos, y tiene un altísimo valor como generadora de diversos significados en función de la realidad histórica y estética de cada momento.

Beethoven era hijo de su tiempo, y convivió con las ideas que fermentaron durante todo el siglo XVIII y condujeron a la Revolución Francesa. Partiendo de esta premisa, podemos hacer un recorrido por los distintos significados políticos que la Novena ha tenido a lo largo de su historia, terminando en los porqués de su elección como Himno de la Unión Europea, ya en el siglo XX. ¿Se sienten los alumnos representados en esta música? ¿Creen que simboliza los ideales de los ciudadanos europeos? Hay mucho que profundizar aquí.

6º PLANO: ENTORNO PROPIO:

Después de investigar y debatir sobre los temas tratados en el apartado anterior, podemos volver sobre la figura de Beethoven y su época, para interesarnos por los acontecimientos que rodearon la composición y estreno de la obra, el clima político, el papel de los músicos en aquel tiempo, y el papel que jugó Beethoven en la progresiva ruptura de esas normas. La aparición de la figura del artista en el sentido romántico del término, o el alcance de las “transgresiones formales” de la música de Beethoven.

7º PLANO: PODER EMOTIVO DE LA OBRA:

Para finalizar, creemos que no hay una manera mejor de constatar el intenso poder emotivo del Finale de la sinfonía de Beethoven que cantándolo. Con ayuda del texto y la partitura en alemán (ver Anexo I), y después del trabajo realizado en las primeras fases de la actividad, cantaremos con los alumnos sobre una buena grabación de la Novena, como si de un coro profesional nos tratáramos. Pocas experiencias nos hacen sentir tan humanos como cantar acompañado la Oda a la Alegría.

Terminaremos la actividad con una charla debate, en la que cada uno pudiera exponer la experiencia vivida y el grado de disfrute estético.

MATERIALES:

Necesitaremos la partitura de la voz soprano y el texto en alemán.

Un aparato de música, una buena grabación de la Novena y si fuera posible, un piano para trabajar las voces en el trabajo preparatorio.

-SINFONÍA COTIDIANA-

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA: Nuestra vida está rodeada de infinidad de motivos rítmicos y melódicos a los que no prestamos atención por formar parte del “decorado”, es decir, de aquello que incorporamos del entorno sin pasar por nuestra consciencia, porque está fuera de la selección que hacemos en función de nuestros intereses. Nuestra vida y como la vivimos depende mucho de esta selección de intereses, y es por ello que queremos proporcionar a los alumnos la posibilidad de experimentar el cambio de significado que adquieren las realidades cuando las hacemos nuestras al posar sobre ellas nuestra mirada estética.

OBJETIVOS:

1. Reconocer elementos musicales de nuestro entorno cercano y utilizarlos como base para la construcción de una obra musical con sentido.

2. Descubrir las posibilidades creativas de la actitud estética frente al entorno.

TEMPORALIZACIÓN: Se desarrollará en cuatro sesiones de una hora. Una sesión para el primer y segundo plano, otra para el tercero y cuarto, una tercera sesión para los planos quinto y sexto, y una última sesión para el séptimo plano.

1er PLANO: ELEMENTOS FÍSICOS:

Vamos a detectar elementos rítmicos y melódicos que acompañen nuestro día a día, y que no tengamos catalogados como música. Pediremos a los alumnos que, distribuidos en pequeños grupos, seleccionen un motivo rítmico (el golpear de la cabeza del bolígrafo sobre la mesa, el tic nervioso del pie, el ruido de la ropa en la lavadora) y otro melódico (la forma en la que nos llama nuestro amigo, la sirena del cole, las palabras comodín: tío, tronco, etc.), y traten de aislar los elementos constitutivos.

2º PLANO: ELEMENTOS FÍSICOS ENTRELAZADOS:

Una vez aislados los elementos más significativos, tienen que decidir un patrón constante de interacción o alternancia del motivo rítmico y del melódico y ser capaces de reproducirlo. Sería interesante proponerles que lo escribieran en notación no convencional.

3er PLANO: ELEMENTOS FÍSICOS ENTRELAZADOS Y ESTRUCTURADOS:

Ahora se trata de estructurar las propuestas de cada grupo entre sí, para componer una obra. Para ello, los alumnos deben probar el efecto estético de cada mezcla y decidir la elección que hacen en función de lo que quieren conseguir en cuanto a duración, intensidad, textura, etc.

4º PLANO: PLASMACIÓN DE ÁMBITOS DE REALIDAD:

Una vez estructurada la obra, queremos descubrir qué podemos transmitir con ella. Para ello nos vamos a valer del movimiento y los significados que encierra. Vamos a pedir a los alumnos que busquen un movimiento que sintetice cada elemento rítmico o melódico que eligieron en la primera sesión. Una vez elegidos, tienen que diseñar una coreografía que persiga transmitir un sentido, y que será desarrollada por una parte de la clase mientras la otra ejecuta la obra musical.

Los alumnos pueden efectuar cambios en la idea original para adecuarse a las exigencias expresivas que vayan surgiendo. ¿Mejora la coreografía el poder expresivo de la obra? ¿Qué transmiten nuestros estereotipos?

5º PLANO: MUNDO EXPRESIVO:

¿Qué opinan los alumnos de la obra así compuesta? ¿Refleja elementos reconocibles de sus vidas? Podemos probar a representar la obra frente a otro grupo, y ver si coinciden las interpretaciones que se dan, o si la obra es “entendida” en los términos en los que fue creada. Podemos reflexionar sobre las interpretaciones de la realidad y cómo varían en función del conocimiento que tengamos de sus elementos constituyentes.

6º PLANO: ENTORNO PROPIO:

Aquí queremos que los alumnos reflexionen sobre su propia realidad y lo que ha supuesto de novedoso o no la actividad realizada. ¿Ha cambiado algo su percepción del entorno? ¿Tiene alguna repercusión directa el cambiar la mirada sobre las cosas?

7º PLANO: PODER EMOTIVO DE LA OBRA:

Una vez exploradas las reflexiones anteriores, trataremos de llevar todas las impresiones recogidas a la práctica, y los alumnos realizarán la última corrección de la obra introduciendo o cambiando lo que consideren necesario para lograr el resultado estético deseado. Después realizarán una representación “consciente” de la obra tratando de reflejar todas las relaciones que se han puesto de manifiesto a lo largo del proceso. Les pediremos así mismo que realicen la partitura de la obra, pintando sobre un papel continuo en grafía no convencional, pero tratando de encontrar símbolos que reflejen lo que se pretende transmitir. Terminaremos la actividad con una charla debate, en la que cada uno pueda exponer la experiencia vivida y el grado de disfrute estético.

MATERIALES: Papel y lápices. Papel continuo, témperas o ceras

2.4 EVALUACIÓN

Parece difícil a priori evaluar la creatividad desde un punto de vista cuantitativo, a través de pruebas objetivas y medición de resultados. Por ello, creemos que la evaluación más acorde con nuestra propuesta es la evaluación cualitativa, que implica una profunda comprensión del proceso (Marín Viadel, 1987, p.42) citado por (Aguirre, 2001, p.81). Se observan los conceptos, procedimientos y actitudes, y se emite un juicio sobre ellos.

Eisner estableció tres ámbitos para la evaluación en educación artística: El productivo, el crítico y el cultural, cuya influencia podemos ver en nuestro currículo educativo. De los nueve criterios de evaluación que propone la ley educativa para la Comunidad de Madrid, el (4) (5) (6) (7) (8) y (9) hacen referencia al aspecto productivo, el (1) (2) y (7) al aspecto crítico, y el (1) y (3) al cultural. Vemos la abrumadora prioridad dada al aspecto productivo, fruto de una mentalidad que como denuncia Alegre Obligado (2008) “considera al eje perceptivo como un campo de formación preoperatorio del eje productivo, radicando la importancia del arte en el productor de sentidos, cuya meta era formar a un niño capaz de realizar producciones artísticas” (p. 110). Se pone la atención de esta manera en el mundo objetivo, y en el componente estructural o en la sintáctica del proceso artístico.

Desde nuestra perspectiva, la prioridad debería estar puesta en el aspecto perceptivo, que es el que actúa como punto de partida para propiciar el aprendizaje significativo, que después podrá concretarse, mediante un proceso creativo, en la producción artística. Si conseguimos llevar al niño por la senda del “perceptor consciente”, este será capaz de “elaborar conocimientos y discriminar la información en un proceso de apropiación de la realidad que le permite operar sobre ella y transformarla” (Alegre Obligado, 2008, p.111).

Podemos evaluar esta “percepción consciente” a través de una serie de indicadores, como los que ofrece Hernández Hernández (1997), para quien los aspectos evaluables de la educación artística serían:

- 1) El conocimiento y la comprensión sobre los fenómenos y problemas relacionados con el arte, las obras y los artistas.
- 2) La capacidad de dar forma a las ideas.
- 3) La argumentación que apoya temas y cuestiones relacionadas con el arte.
- 4) La descripción, análisis e interpretación de las obras artísticas y sus significados.
- 5) La curiosidad, la inventiva, la innovación, la reflexión y la apertura a nuevos ideas.

- 6) La claridad a la hora de expresar las ideas, de manera oral y escrita, sobre el arte.
- 7) El expresar y sintetizar ideas en las discusiones sobre arte o sobre las producciones artísticas.
- 8) La participación activa en todas las actividades.
- 9) La competencia en la utilización de las herramientas, los equipos, los procesos y las técnicas.
- 10) La actitud hacia las manifestaciones artísticas y su papel en la vida de las personas.

Si examinamos las estrategias para el desarrollo de la creatividad, vemos que ponen el énfasis más en el proceso que en el producto, de tal manera que lo que se persigue es “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” (Díaz, Frega, 1998, p.55).

Torrance (1970) plantea en su obra *Encouraging creativity in the classroom*, una jerarquía por niveles para evaluar el desenvolvimiento de habilidades creativas a lo largo de un proceso educativo. Los niveles van del primero al sexto, y aunque no tienen orden cronológico, si tienen un componente asociado a las etapas evolutivas. No vamos a detallarlos todos, pero, las habilidades del sexto nivel nos pueden dar una idea de lo que los alumnos deberían ser capaces de manifestar al finalizar la primaria:

- 1) Inferir causas y consecuencias
- 2) Ir más allá de lo obvio, superficial y vulgar, al inferir significados a partir del contenido de distintas obras.
- 3) Aprendizaje de habilidades empáticas.
- 4) Habilidad para preguntar y responder.
- 5) Resolver problemas de manera creativa.
- 6) Diferenciar entre suposiciones o hipótesis, y conclusiones o afirmaciones.
- 7) Realizar síntesis de elementos diversos.
- 8) Desarrollo de la capacidad de observación.
- 9) Capacidad para escribir historias originales.
- 10) Proponer ideas sobre la relevancia de un tema.
- 11) Construir a partir de un conocimiento preexistente.
- 12) Aumentar la comprensión y la apreciación de su propia curiosidad.

A partir de estos descriptores podemos analizar los rasgos constitutivos de las experiencias creativas. La creatividad es evaluable, por tanto, a partir de la consistencia interna de las ideas y los procedimientos, los atributos del producto, y la implicación de la persona que está participando en el proceso.

Evaluación relacionada con la metodología de los planos de la obra de arte

Al igual que la utilización didáctica de la teoría de los planos de la obra de arte de López Quintás nos resultó de gran utilidad como metodología desde la que abordar el aspecto formativo de la experiencia estética, la evaluación de determinados aspectos desde esa misma perspectiva nos puede ofrecer una visión global y profunda del proceso de enseñanza aprendizaje.

Vamos a proponer unos criterios de evaluación para cada uno de los planos de la obra de arte, de tal manera que evaluemos tanto el proceso perceptivo, como el productivo y el cultural. Al igual que los sucesivos planos de la obra de arte van ampliando nuestra comprensión de la obra, así, la evaluación de cada uno de ellos nos va a dar información sucesiva sobre el proceso experiencial del alumno y el grado de integración del conocimiento generado.

Vamos a relacionar también este enfoque de la evaluación- especialmente centrado en los aspectos creativos que hemos descrito anteriormente- con los criterios de evaluación del área de educación artística que especifica la ley educativa para la Comunidad de Madrid, y que son:

- (1) Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.
- (2) Formular opiniones acerca de las manifestaciones artísticas a las que se accede demostrando el conocimiento que se tiene de las mismas y una inclinación personal para satisfacer el disfrute y llenar el tiempo de ocio.
- (3) Reconocer músicas del medio social y cultural propio y de otras épocas y culturas.
- (4) Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo en la interpretación de piezas musicales a dos o más partes y de danzas.
- (5) Registrar la música creada utilizando distintos tipos de grafías.
- (6) Realizar representaciones plásticas de forma cooperativa que impliquen organización espacial, uso de materiales diversos y aplicación de diferentes técnicas.
- (7) Comprobar las posibilidades de materiales, texturas, formas y colores aplicados sobre diferentes soportes.

(8) Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones, valiéndose de los recursos que el lenguaje plástico y visual proporciona.

(9) Utilizar de manera adecuada distintas tecnologías de la información y la comunicación para la creación de producciones plásticas y musicales sencillas.

Esta sería nuestra propuesta para la evaluación de los diferentes planos:

PLANO 1: Elementos físicos. En este plano pretendemos evaluar el grado de participación y de asimilación de los elementos técnicos, vocales y de producción sonora. Estaríamos evaluando tanto el ámbito perceptivo como el productivo, y se correspondería con los criterios (4) y (7) que establece la legislación educativa para la Comunidad de Madrid (Decreto 22/2007, de 10 de mayo).

PLANO 2: Elementos físicos entrelazados y estructurados. Aquí valoramos la capacidad de los alumnos de trabajar de forma cooperativa, a la vez que siguen profundizando en el dominio técnico y productivo que comenzaron en el plano 1. Se correspondería con los criterios (5) y (6) de la legislación, y el aspecto productivo es el más destacado.

PLANO 3: Elementos físicos entrelazados y estructurados. En este plano, además de los aspectos ya detallados en los apartados anteriores, podemos empezar a evaluar el aspecto estético y creativo de nuestros alumnos. La percepción consciente soporta la producción, y se pueden evaluar aspectos como la capacidad de dar forma a las ideas, la comprensión de los fenómenos relacionados con el arte, o la participación activa. Se relacionaría con el criterio (8) de la legislación.

PLANO 4: Plasmación de ámbitos de realidad. A partir de aquí podemos empezar a valorar realmente si la actividad está guiando a nuestros alumnos por el camino de la experiencia estética, ayudándoles a relacionar y profundizar simultáneamente en diferentes planos de la realidad. Podemos evaluar aspectos como proponer ideas sobre la relevancia de un tema, realizar síntesis de elementos diversos o resolver problemas de manera creativa. No hay ningún criterio de evaluación en la legislación que refleje este tipo de procesos, y el más próximo sería el criterio (8).

PLANO 5: Mundo expresivo. En este plano queremos valorar la apreciación y reflexión que los alumnos hacen de su propia experiencia y de las conclusiones que pueden inferir, o extrapolar a otros ámbitos. Podemos evaluar si los alumnos son capaces de inferir causas y consecuencias, de ir más allá de lo obvio y superficial al valorar la obra, o de construir a partir de un conocimiento preexistente. El criterio de evaluación más próximo sería el (2).

PLANO 6: Entorno propio: En este plano evaluaremos la reflexión propia que los alumnos pueden hacer sobre el significado de la experiencia creadora en un contexto concreto y las repercusiones que tiene sobre ese entorno o las transformaciones que origina. Queremos evaluar aspectos como el aprendizaje de habilidades empáticas, su capacidad para preguntarse y responderse, y el grado de

comprensión sobre su propia realidad. No encontramos en la legislación ningún criterio que haga referencia a este aspecto.

PLANO 7: Poder emotivo de la obra. Este plano supone una síntesis de todos los anteriores, y es ahora donde puede producirse una experiencia estética tal y como la hemos definido en este trabajo. Lo que vamos a evaluar es el proceso por el que los alumnos han creado un producto final capaz de evidenciar la red de relaciones que se han ido tejiendo en los planos anteriores y su capacidad para producir una experiencia estética. En este plano, la autoevaluación de los estudiantes adquiere mucha relevancia y nos ayuda a cerrar el círculo de reflexión y síntesis que iniciamos en el plano 1.

3. CONCLUSIONES

1) Hemos visto, a la luz de las aportaciones de diversos autores, la importancia que reviste la experiencia estética, y su extraordinario poder formativo. Este poder formativo no reside en su capacidad para desarrollar este o aquel aspecto del ser humano, que también, sino por su capacidad para transformar radicalmente el estado del sí mismo, potenciándolo hacia mayores cotas de perfección y acción creadora.

Autores como Parsons (1987) han defendido que la estética tiene su propio ámbito cognitivo, y que su carácter transmediático y plurisistémico le confiere un gran poder integrador de diferentes niveles de conocimiento de la realidad. El resultado es lo que López Quintás llama encuentro con las realidades suprasensibles desveladas mediante la aproximación estética a la realidad. A la creación de vínculos valiosos con estas realidades del entorno es a lo que denominamos formación.

Así definida la formación, vemos que la experiencia estética no es una herramienta más que capacite para la creación de vínculos, sino que resulta casi imposible establecer esa relación si no es a través de ella. La mayor parte del conocimiento que generamos en las aulas es para un fin utilitarista y manipulativo. No buscamos comunicarnos “por vía de participación” con una realidad para abrirnos al abanico de posibilidades de acción creadora que nos ofrece, sino que pretendemos poseerla para utilizarla en función de nuestros intereses.

Por eso, desde este estudio queremos sugerir que tal vez sea la estética, así comprendida, el nuevo paradigma que nos permita transitar de nuestro actual estado individualista y materialista a otro más relacional y creativo.

2) De las teorías de López Quintás, hemos considerado aquellas que permiten comprender mejor el entramado de relaciones que implica su teoría de los siete planos de la obra de arte, sobre la que fundamentamos nuestra propuesta didáctica. De cada teoría, hemos identificado aquellos aspectos que resultan aplicables al estudio de la música en primaria, teniendo en cuenta las características de los alumnos y el grado de profundización del que son capaces.

La teoría ambital de la realidad resulta imprescindible para entender el pensamiento de López Quintás, y resulta especialmente útil para el desarrollo de la interdisciplinariedad entre nuestros alumnos. Hacerles comprender que la realidad no está compuesta por objetos, cerrados y delimitados, sino por ámbitos o realidades abiertas que se convierten en fuente de posibilidades cuando nos relacionamos de manera creativa con ellas, sienta las bases de la percepción sensible, entendida la sensibilidad como “el lugar viviente de presencia de la belleza” (López Quintás, 2005, p.21)

De la teoría del encuentro, hemos seleccionado la idea de la unión y síntesis a un nivel superior de las distintas realidades presentes en una obra. Esta síntesis es posible hacerla por la vía de la experiencia estética, por las relaciones que se establecen entre los diferentes ámbitos que constituyen esa realidad y el sujeto que se vincula a ellos.

La teoría del juego es especialmente útil, por constituir un espacio adecuado para trabajar con niños, que por su edad, están todavía firmemente arraigados en lo lúdico. Defendemos de esta manera la pedagogía de la experiencia, ya que de esta manera, el conocimiento no se presenta separado del sujeto, sino engarzado con la propia biografía, constituyendo el sí mismo.

3) Del estudio del currículo de Educación Primaria deducimos que la legislación sigue anclada en el concepto de la estética como educación del gusto para valorar la belleza en las obras artísticas. Sin embargo, concede considerable importancia al desarrollo de la creatividad, aunque sin vincularlo con la estética.

En este trabajo defendemos el papel fundamental que juega la experiencia estética en la constitución de acciones y formas de pensamiento verdaderamente creativos. Es por ello que consideramos justificado el empleo de la experiencia estética como herramienta pedagógica para la enseñanza de la música en primaria, ya que, como hemos expuesto anteriormente, creemos que es la mejor forma de garantizar una verdadera formación, integral, creativa, interdisciplinar y ética de nuestros alumnos, tal y como demanda la ley, a pesar de que esta apenas contemple el valor formativo de la experiencia estética en sus planteamientos.

Opinamos lo mismo de defiende Aguirre (2001) cuando dice “en definitiva, nuestra sociedad no concede valor cognitivo al saber artístico, que por ello queda en un sistema social competitivo, productivo y eficaz que busca modos útiles de desarrollo de la racionalidad” (p.23).

La estética debería ayudar a cambiar esta visión, y devolver al hombre el uso integrado de sus capacidades analíticas y analógicas.

4) A través de las actividades hemos ejemplificado cómo trasladar la teoría de los niveles de la obra de arte de López Quintás a una propuesta docente concreta, y ha quedado de manifiesto lo idóneo de esta teoría para trabajar los múltiples aspectos de currículo, que además sirve de soporte extraordinario para acercar a los alumnos a experimentar el arte a niveles cada vez mayores de profundidad y gozo.

El objetivo que perseguimos con estas actividades es ayudar a los alumnos a recorrer los caminos experienciales que trazaron otros autores en su interacción creativa con la realidad, para, desde esa perspectiva, enriquecer su propia experiencia estética y vital y trasladarla luego a otros ámbitos. De tal forma que sean capaces de desarrollar una sensibilidad estética que les permita buscar nuevas relaciones y significados profundos en todos los elementos de su cotidianidad, para romper las barreras del estereotipo y, tal y como decía Dewey (2008), sacudirse la pereza de la rutina y

olvidarnos del nosotros mismos para encontrarnos “con el deleite del mundo experimentado en sus variadas cualidades y formas” (p.118).

4. PROSPECTIVA

Consideramos que la experiencia estética contemplada desde esta perspectiva pedagógica abre interesantes posibilidades para el diseño de nuevos procesos de enseñanza aprendizaje que potencien el carácter relacional del alumno y motiven un acercamiento creativo a los distintos ámbitos que conforman su realidad.

En este trabajo hemos presentado dos actividades, a modo de ejemplo, de como se podría trabajar la música en el aula de primaria, tratando de facilitar la experiencia estética de los alumnos a través de la utilización pedagógica de la teoría de los planos de la obra de arte de López Quintás. Sería interesante realizar una programación didáctica anual y por ciclos, que sirviera de guía al docente interesado en la Estética de la Creatividad. Creemos, al igual que López Quintás (1998), que la Estética de la Creatividad no constituye una parcela más dentro de la Estética general, sino que “es su fundamento nuclear, porque toda forma de experiencia estética, para ser auténtica, debe implicar actitudes y actos de creación o co-creación” (p.26). También compartimos con él la certeza de que tal estudio “nos introduce en un punto de gran intensidad intelectual, en el que vibra toda la Estética y toda la Filosofía” (p.27).

Creemos pues que es una línea de investigación con muchas posibilidades abiertas, y que puede dar excelentes resultados en el plano pedagógico, contribuyendo a la formación de nuestros alumnos desde el desarrollo de su creatividad.

Por otra parte, hemos visto en el planteamiento teórico, que las mayores aportaciones al campo de la experiencia estética vienen de la disciplina de las artes visuales, mientras que las aportaciones hechas desde la perspectiva musical son más bien escasas. Desarrollar el estudio de la percepción de las formas musicales desde un punto de vista estético y con un enfoque pedagógico adaptado a cada edad sería otra interesante manera de continuar este trabajo.

Decíamos al comienzo de este estudio, que las actuales corrientes pedagógicas ponían el énfasis en convertir al alumno en el artífice de su propio aprendizaje, y por ese motivo consideramos que la investigación sobre la educación estética y su aplicación al aula esta plenamente justificada y en clara consonancia con las últimas tendencias educativas.

También creemos interesante desvincular a la estética de su exclusiva relación con el arte, para fomentar la mirada estética sobre lo cotidiano, de tal forma que deje de ser el lugar estereotipado donde nos movemos de manera automática, para pasar a ser un campo de posibilidades de relación que nos permita expresarnos y vincularnos a lo real de una forma creativa y plena de sentido.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE ARRIAGA, I. (2001). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

ALEGRE OBLIGADO, V. (2008). Dimensión perceptiva del arte. La teoría de López Quintás en los presupuestos curriculares de la reforma educativa argentina en Córdoba. *Estudios de Educación*, jun (014), 105-127.

BORREGO GUTIÉRREZ, J. (2004). *Ética en educación secundaria: aplicación de la estética de la creatividad a la educación secundaria española*. Tesis doctoral inédita de la Universidad Complutense de Madrid, dirigida por Alfonso López Quintás.

BUCH, E. (2001). *La novena de Beethoven. Historia política del himno europeo*. Barcelona: El Acantilado.

Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. Boletín oficial de la Comunidad de Madrid, 29, de 29 de mayo de 2007.

DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

DÍAZ FREGA, M. (1998) *La Creatividad como Transversalidad al Proceso de Educación Musical*. Vitoria: Amaru Ediciones.

DÍAZ FREGA, M. (2002). La música en el currículum de primaria y secundaria. *Aula de innovación Educativa*, XI (112), 8-10.

EISNER, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica S.L.

EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

EISNER, E.W. (1991). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 15-34.

HEIDEGGER, M. (1996). El origen de la obra de arte. En: *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (2008). *La Experiencia Estética y su poder Formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (2005). *El Poder Formativo de la Música: Estética Musical*. Valencia: Rivera Editores.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (1998). *Estética de la Creatividad. Juego. Arte. Literatura*. Madrid: Rialp.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (1996). *Cómo lograr una formación integral*. Madrid: San Pablo.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (1993). *La Formación por el Arte y la Literatura*. Madrid: Rialp.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (1967). *Hacia un estilo integral de pensar, I. Estética*. Madrid: Editora nacional.

LUCAS SANAHUJO, J. (2004). *Ética y estética en la composición musical actual*. Tesis doctoral inédita de la Universidad Complutense de Madrid, dirigida por Alfonso López Quintás.

MAQUET, J. (1999). *La experiencia estética*. Madrid: Celeste, D.L.

MARÍN IBAÑEZ, R. (1984). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

MARÍN IBAÑEZ, R. y TORRE, S. (1991). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.

MORENO NAVARRO, I. (2000). Juego y creatividad en la música. *Letras de Deusto*, 30 (87), abr-jun, 147-178.

MUÑOZ GARCÍA, J. (2003). *Afinidad estructural de las experiencias estética, ética, metafísica y religiosa*. Tesis doctoral inédita de la Universidad Complutense de Madrid, dirigida por Alfonso López Quintás.

PARINI, P. (2002). *Los recorridos de la Mirada. Del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós.

PARSONS, M.J. (1987). *How we understand art*. Cambridge: Cambridge University Press.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial de Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006.

ROWELL, L. (1999). *Introducción a la Filosofía de la Música*. Barcelona: Gedisa.

TATARKIEWICZ, W. (1992). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.

WOJNAR, I. (1967). *Educación Estética. Arte y Educación*. México:Fondo de Cultura Económica.

5.1 BIBLIOGRAFÍA

- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa (1989)
- GUILFORD, J.P. (1994). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- GRUBER, H. (1984). *Darwin sobre el hombre. Un estudio de la creatividad*. Madrid: Alianza.
- HESSE, H. (1994). *Lecturas para minutos*. Madrid: Alianza Editorial.
- INGARDEN, R (1976). Valores artístico y estético. En Osborne, H. (Ed), *Estética*, (p.71). México: Fondo de Cultura Económica.
- MARÍN VIADEL, R. (1987). ¿Medir los resultados o comprender los procesos? Dos alternativas para la investigación y la evaluación artística. *Icónica*, 9,41-46.
- MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- OSBORNE, H. (1970). *The art of appreciation*. New York: Oxford University Press
- READ, H. (2003). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós D.L.
- RORTY, R. (1991). *Contingencia, Ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- SHUSTERMAN, R. (1992). *Pragmatist Aesthetics: Living beauty, rethinking art*. Massachusetts: Blackwell.
- TORRANCE, E.P. (1988). Creativity as manifest in testing. En Sternberg, J.R. (Ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (pp.43-76). Cambridge: Cambridge University Press.