
MODELOS CUALITATIVOS EN LA EDUCACIÓN DE LA APRECIACIÓN ARTÍSTICA QUALITATIVE MODELS IN ARTISTIC APPRECIATION EDUCATION

René Felipe Ojeda Alfonso¹

rene.ojeda@ehtv.co.cu

Recibido: 5 de julio de 2013

Aceptado para su publicación: 4 de octubre de 2013

RESUMEN

Corresponde a la educación artística dar respuesta a la necesidad de crear una disposición favorable en cada ser humano para el conocimiento y la apreciación correcta de una obra de arte. Para desarrollar esta labor educativa existen diferentes enfoques, teorías y modelos que intentan explicar este significativo proceso teórica y metodológicamente.

Palabras claves: Apreciación artística, educación artística, modelos cualitativos para interpretar obras de arte

ABSTRACT

It is the task of artistic education to respond to the need of creating a favorable disposition in all human beings for knowing and properly appreciating a work of art. For the implementation of this educative task there are different approaches, theories and models which attempt to substantiate this significant process theoretically and methodologically.

Keywords: Artistic appreciation, artistic education, qualitative models for interpreting works of art.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento del arte, la apreciación artística, y la educación de la apreciación

¹ Máster en Ciencias de la Educación. Especialista en Historia del Arte y profesor de esa temática en la Escuela de Hotelería y Turismo de Varadero, Cuba.

artística, constituyen una unidad indisoluble, centrada en el hecho incuestionable de comprender la necesidad de la incorporación de estos tópicos al universo del hombre moderno que, sumido en un mundo donde la fuerza de la imagen ha establecido ya, al menos por ahora, de modo permanente, los códigos comunicativos, tiene, ya por necesidad, que acceder a sistemas educativos que propicien o faciliten la lectura, comprensión e interpretación de estos sistemas visuales que, primero en el arte y hoy cada vez más en la vida cotidiana, signan el variadísimo entorno visual por el que transitamos y que se inserta dentro de las más variadas esferas del conocimiento.

Es propósito fundamental de este trabajo mostrar una panorámica de la diversidad y complejidad de los diversos modelos de apreciación artística en boga en la contemporaneidad. Estos modelos han empleado una significativa variedad de aspectos teóricos y metodológicos a considerar para apreciar correctamente una obra de arte.

DESARROLLO

Corresponde en gran medida a la educación artística, dar respuesta a esta problemática, y dentro de ella a los aspectos relacionados con la apreciación, sin embargo, resulta imposible tratar de establecer propuestas pedagógicas o metodológicas referidas a este proceso obviando el antecedente teórico conceptual y los modelos cualitativos que nos han precedido.

A continuación se analizan las propuestas de algunos de los autores que más se han centrado en este terreno o los que han hecho un aporte significativo en el ámbito de la Educación Artística:

Modelo de Ecker

D. Ecker (1970) con la intención de evitar el juicio impulsivo sobre las obras de arte en el ámbito escolar presenta un modelo que se basa en:

- Posibilitar que los estudiantes comuniquen abiertamente sus sentimientos, actitudes y respuestas ante una obra de arte concreta (propia o maestra).
- Manifestar a los estudiantes que, como resultado de las diferentes experiencias y

aprendizajes, se dan diferencias en la manera en que las personas responden frente a un mismo estímulo visual.

- Posibilitar que distingan entre sentimientos psicológicos verdades (fundamentadas en sensaciones) y juicios de valor verdaderos (fundamentados en argumentos).
- Estimular su experiencia con obras de arte contemporáneas e históricas y desarrollar su capacidad de producir juicios artísticos autónomos y fundamentados, tanto si las obras gustan o no.

Modelos de Lanier y Marantz

Vincent Lanier y K. Marantz propusieron los aspectos para el acercamiento didáctico a las obras de arte. Ecker, (1970), y más tarde, Lanier (1989) señalan como elementos que condicionan la contemplación de las imágenes, importantes en la educación:

- Actitud social hacia la obra.
- Base cultural del discente.
- Destrezas perceptuales.
- Análisis de la estructura formal.
- Cultura simbólica.
- Asociaciones.
- Contexto histórico.
- Juicio.
- Relación de la obra con la experiencia.

Por su lado, **Marantz** (1988) distingue como categorías de análisis:

1. Identificación (autor, título, técnica, etc.).
2. Descripción (literal, lo que se ve; técnica, materiales, procedimientos; formal, propiedades orgánicas como color, textura, forma, adecuado para el arte contemporáneo).
3. Contexto. Imágenes como fenómenos culturales y personales.
4. Asociación. Referencias autobiográficas.
5. Crítica.
6. Familiarización. Unión de las categorías anteriores en un acto de comunicación con la obra.

Modelo de E. Feldman

Para Feldman (1968) lo que un profesor de arte hace – tanto en apreciación artística como en el estudio instructivo- es esencialmente crítica de arte.

Esto es, el profesor de arte describe, analiza, interpreta y evalúa trabajos de arte durante el proceso de instrucción. Por ello, para el autor, la apreciación debe comprometer a los estudiantes en la utilización de la crítica como un camino para llegar a la naturaleza del arte (técnica, forma, contenidos y herencia cultural). En tal sentido, hacer o enseñar a apreciarlo necesita de una implicación activa de estudiantes y profesores por medio de un diálogo crítico. Distingue las siguientes vías de acceso al método crítico:

- Formalismo. La calidad se mide en función de los aspectos formales de las obras. Por lo que hay que aceptar, en el arte, la idea de los valores universales y objetivos.
- Expresivismo. Implica la aceptación de los elementos subjetivos como valores legítimos del arte.
- Instrumentalismo. La medida de la calidad se fundamenta en las cualidades

psicológicas, políticas, sociales, morales o religiosas del trabajo.

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

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

Este trabajo de Feldman, constituye uno de los primeros en darle cabida al componente crítico valorativo en su sistema y es uno de los que más aceptación tienen en el ámbito educativo en relación con la apreciación artística, pues implica la emisión de un juicio elaborado conjuntamente entre el profesor y los estudiantes, dinamizando la construcción del conocimiento.

Modelo de Mittler

Gene A. Mittler (1967 – 72) diferencia entre tres pautas de crítica artística (descriptiva, formalista y expresiva) de donde extrae tres grados de progresión en la didáctica de la apreciación (descripción, análisis e interpretación). Proporciona una estrategia para cambiar las actitudes de los alumnos frente a las obras de arte, por medio de una nueva aproximación con la ayuda de la crítica y las teorías artísticas. Lo que, según el autor, les permite superar los condicionantes personales y culturales que aparecen en la primera toma de contacto con la obra, y dan argumentos a sus juicios. Mittler expone un modelo para la apreciación donde aplica sus ideas a partir de cuatro fases:

1. Decisión prematura. Derivada de un primer contacto con la obra.

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

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

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

Modelo de Chapman

L. H. Chapman (1971) analiza los problemas de la enseñanza de la apreciación artística como son el hábito por los patrones culturales estereotipados, las constantes perceptuales o la falta de información que posibilite la comprensión de las imágenes, para posteriormente, señalar los elementos críticos del proceso de apreciación de una obra: la discriminación de los elementos básicos; el desarrollo de las asociaciones sensoriales que llevan a pensar en términos de ritmos cromáticos o movimientos lineales.

Como auxilio propone los términos de línea, color textura, espacio, armonía, tensión, etc. A ello añade la información contextual, las relaciones entre preceptos y sentimientos, la capacidad de distanciarse para la crítica, la capacidad para dejarse seducir por la obra y la capacidad de síntesis que concluye el proceso. Con relación a

estas ideas Chapman (1971) propuso cuatro métodos que aplicó a la celebre casa de la cascada diseñada por Frank Lloyd Wright, apunta los siguientes métodos:

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

Modelo de Johansen

P. Johansen (1986) aboga por una educación estética humanista que por encima de la crítica artística llegue a toda la acción humana con el fin de alcanzar el desarrollo cualitativo de la inteligencia. La apreciación artística sigue el:

1. Interés intuitivo.
2. Examen.

3. Juicio.

Que corresponde a los niveles de apreciación estética:

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

Por lo que su método sigue tres fases que son:

1. Descripción.
2. Interpretación
3. Juicio.

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

1. Presentar ejemplos de grandes obras.
2. Pedir que los alumnos hallen cualidades de las grandes obras en otras más modestas.
3. Practicar el conocimiento alcanzado con diálogos y la aplicación de conceptos.

Modelo de Hamblen

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

Hamblen (1986) entiende que el aprendizaje se da de manera jerarquizada, de lo simple

a lo complejo, del pensamiento dependiente al independiente o de lo denotativo a lo connotativo. Para esto establece seis estadios descriptivos de los procesos de pensamiento, aprendizaje y comprensión: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Para lo que desarrolla un conjunto de preguntas adaptadas a las categorías de Bloom y al esquema de palabras clave, procesos y términos interrogativos relacionados con cada categoría. Y relaciona su modelo con el de Feldman (1968).

Modelo de Lankford

E. L. Lankford (1984) sigue las ideas referidas a la educación en la percepción crítica del arte, y propone su modelo:

1. Presuposiciones para la crítica artística. El significado de un objeto estético se establece en la dialéctica sujeto - objeto. La crítica de arte es un acto intencional. El sujeto tiene que aparecer confortablemente situado ante el objeto de su crítica.
2. Práctica de la crítica artística. Los sentimientos asociados a la percepción de un trabajo artístico van unidos a la experiencia crítica de ese trabajo. Toda propiedad de un trabajo artístico puede ser percibida como significativa. Los momentos perceptuales crean una interpretación de la significación total de una obra de arte. Ninguna interpretación es absoluta. La descripción fenomenológica puede revelar el sentido de un trabajo. Las interpretaciones son verificables dentro de un contexto intersubjetivo.
3. Significación de la crítica artística. Por medio de la experiencia crítica un sujeto puede desarrollar aptitudes para la apreciación y la crítica de arte.

Con la práctica de la crítica artística se desarrollan aptitudes constructivas que producen beneficios en la sociedad.

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

1. Receptividad.

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

Modelo de Wilson

B. G. Wilson (1988) cree que hay que revisar la enseñanza de la crítica del arte que se realiza en las escuelas, puesto que los alumnos han de aprender a interpretar con sensibilidad y profundidad el significado de las obras. Ve el acto interpretativo como un acto creativo, de recreación y propone que: las capacidades de los alumnos para redactar respuestas frente al arte no son desarrolladas por la escuela que ofrece modelos tópicos y sin contenidos. Las competencias del profesorado en la crítica de arte son generalmente nulas. Las destrezas interpretativas se pueden aprender, por lo que ha de enseñarse de forma correcta pero el profesorado no sabe de que manera.

Debemos hacer notar como en todos los modelos anteriores se pone de manifiesto un elemento recurrente: la necesidad de hallar un procedimiento que posibilite o al menos viabilice la aprehensión cognoscitiva a partir del contacto del estudiante con la obra de arte, por tanto hay que establecer un punto de partida que debe definir qué modelo pudiese resultar el más apropiado, a partir de las características del estudiante a que se va a dirigir la enseñanza, es decir ¿Qué conocimientos, preparación o entrenamiento visual tienen estos al enfrentarse al fenómeno artístico? ¿Están estos alumnos al inicio de su carrera o cursan uno de los últimos años de la misma? ¿Poseen el conocimiento previo que para enfrentar asignaturas referidas al arte debe tener un estudiante? Al determinar las respuestas a estas interrogantes, cualquiera de los sistemas anteriores sería afuncional o en el mejor de los casos quedaría incompleto.

En este sentido, el modelo de Mittler plantea la necesidad de que el estudiante sea capaz de llegar a elaborar criterios más allá de su actitud inicial para poder superar las condicionantes personales y culturales que inciden en el primer contacto con la obra, la

cual, en casos como el arte moderno por ejemplo, resultaría muy difícil para alumnos con un deficiente residual estético - cognoscitivo, caso este muy común en estudiantes del modelo pedagógico de la universalización, a partir de las disímiles fuentes de ingresos de estos dentro del sistema, lo cual no garantiza una base aceptable.

El modelo propuesto por Feldman sin embargo, resulta muy atractivo por las posibilidades que ofrece a la libre y desprejuiciada expresión de ideas ante la obra, pero busca más un resultado sensorial que perceptual conceptual, y resultaría más efectivo en asignaturas de apreciación artística específicamente, sin embargo para el caso de historia del arte, el modelo de Lankford plantea un elemento de mucho interés: la construcción del análisis crítico a partir de una especie de elaboración conjunta, la cual resulta muy efectiva a la hora de trabajar con estudiantes de un nivel cognoscitivo desigual.

Wilson señala algo medular que resulta indispensable para que cualquiera de estos modelos pueda funcionar, la preparación y el nivel cognoscitivo de los profesores en la crítica de arte; resulta imposible enseñar lo que no se sabe, de ahí que una de las dificultades más agudas a la hora de asumir la enseñanza de la valoración crítica de obras de arte en una asignatura que constantemente está valorando críticamente la creación de artistas, obras, movimientos estéticos y períodos estilísticos, sea trabajar con estudiantes sin habilidades en este sentido a partir básicamente de la deficiente formación recibida en este aspecto durante la enseñanza precedente.

Por otra parte, en el orden pedagógico existen posiciones definitorias en torno a la apreciación de obras de arte, si se observan los siguientes puntos de vista se puede problematizar y asumir criterios teóricos de valor en torno al tema:

1. Aproximación disposicional de Perkins (1993).

D. N. Perkins defiende que la apreciación artística se fundamenta en que observar arte requiere pensar, a la vez que es una manera de cultivar disposiciones de pensamiento. Por ello hay que sustituir el pensamiento difuso (inteligencia experiencial) ante una obra de arte por la intención de concretar clara y

profundamente las maneras de pensar y mirar el arte (inteligencia reflexiva). Lo que permite al espectador desarrollar “disposiciones” de pensamiento. Una disposición es “una tendencia sentida, compromiso y entusiasmo”. Y señala las siguientes disposiciones: tomarse tiempo para pensar, observación amplia y aventurada, reflexión clara y profunda, y por último reflexión organizada.

2. Desarrollo cognitivo por medio de la apreciación artística.

C. L. Beltrán y A. Lozano (1995) constatan que el espectador no participa del arte moderno por la ausencia de preparación, por lo que se necesitan nuevos mecanismos educativos adecuados a las tendencias sociales postmodernas, a la vez que una Educación Artística que tenga presente las funciones psíquicas superiores. Tratan de investigar los criterios de apreciación artística de los jóvenes de secundaria ante el arte contemporáneo, con el fin de diseñar un instrumento didáctico que permita conectar con este arte. Presentan a los estudiantes una prueba de apreciación e interpretación estética que muestra unos resultados que confirman las sospechas sobre la falta de profundidad de criterio y la escasa utilización de habilidades cognitivas superiores en la obra de arte.

Ambas posiciones lejos de resultar divergentes son realmente los dos pasos obligados de un mismo proceso, en primer lugar la concreción de un pensamiento organizado (reflexivo le llama el autor) ante el estímulo visual que implica la obra de arte, y en segundo lugar la necesidad de buscar métodos novedosos que permitan al estudiante asimilar los también novedosos códigos del arte contemporáneo, aquí nuevamente se impone, aunque ellos no lo mencionen, la necesaria preparación especializada del profesor para aplicar estos métodos y tratar de lograr nivelar las disparidades gnoseológicas del grupo.

CONCLUSIONES

Estos aspectos son de crucial importancia al enfrentar una aproximación metodológica a la apreciación de obras de arte, a partir de reconocer el enriquecimiento y la

ampliación del horizonte valorativo del estudiante, específicamente si, se busca dotar al mismo de una visión multilateral y dialéctica, que le permita una capacidad de análisis y solución a problemas ajena a estereotipos y formulas manidas, a partir del complejo y multidireccional campo de acción de estos una vez graduados e insertados en la problemática cotidiana de su vida laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnheim, R. (1964) El pensamiento visual. Buenos Aires: Eudeba. Arte y percepción visual. (1988). Madrid: Edit. Alianza.

Beltrán C. L. y Lozano A. (1995) Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la apreciación artística. En: Arte, individuo y sociedad. P. 21-30.

Chapman, L. H. (1971). A second look at a foundation for art education. 13 (1), 40-49.

Ecker, D. & Sandler, II. (1970). Conference en art criticism and art education. New York: New York University Press.

Feldman, E. (1985) Varieties of visual experience. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Gil Ameijeiras, M. T. (1995) Creatividad y problemática de la educación artístico plástica, Innovación Creadora, 14-15, 239-256. Historia de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo, las Jornadas de Historia de la Educación Artística, Barcelona: Facultad de Bellas Artes.

Gombrich, E. H. (2003) Arte e ilusión. (s.e) Edit. Debate.

Hamblen, K. A. (1986). Three Area of Concern for Art Criticism Instruction: Theoretical and Research Foundation. Sociological Relationships and Teaching Methodologies. Studies in Art Education. P. 163-173.

Johansen, P. (1986). An Art Appreciation Teaching Model for Visual Aesthetic education. Studies in Art Education. P. 4-14.

- Lanier's, V. (1989). Talking about art: An experimental course in high school art appreciation. Geahigan, G. P. 137-141.
- Lankford, E. L. (1984). Phenomenological Methodology for Art Criticism, Studies in Art Education. P. 151 – 158.
- Lindberg, D. C. (1976). Theories of Vision from Al-Kindi to Kepler. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marantz, K. (1988). The object in our art education landscape esthetically speaking. P. 259-261.
- Mittler, Gene A. (s. a.) Art In Focus (Historia y apreciación del arte) USA: Mc GrowHill.
- Morawski, E. (1977). Fundamentos de estética. España: Ediciones Península.
- Perkins, D. N. (1993). La creatividad y su desarrollo: una aproximación disposicional. En J. Beltrán, et al., (Eds.), P. 91-107.
- Rock, Irving. (1994). La percepción de la imagen. Madrid: Ed. Alianza.
- Wilson, B. G. (1988). Art Criticism as Writing as Well as Talking. En: DOBS, S. Research reading for Disciplins Based Art Education NAEA, Restar, VA.