

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

APORTES AL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOBRE ARTE EN NIÑOS: ALGUNOS PROBLEMAS Y CONSIDERACIONES.

Psic. Lic. Carmen Torres.

Cita:

Psic. Lic. Carmen Torres (2004). *APORTES AL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOBRE ARTE EN NIÑOS: ALGUNOS PROBLEMAS Y CONSIDERACIONES. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/367>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/ZpS>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

348 - APORTES AL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOBRE ARTE EN NIÑOS: ALGUNOS PROBLEMAS Y CONSIDERACIONES

Autor/es

Psic. Lic. Carmen Torres

Institución que acredita y/o financia la investigación

Área de Psicología Genética y Psicolingüística. Facultad de Psicología.
Universidad de la República

Resumen

Esta ponencia pretende introducir una aproximación a líneas de trabajo vinculadas a las relaciones entre conocimiento y arte en niños y adolescentes. Se enfocan algunas interrogantes y problemas relacionadas con la indagación en las respuestas de los niños a través de un diseño microlongitudinal que se viene desarrollando actualmente.

Resumen en Inglés

This paper pretends to approach to the relation between knowledge, beliefs and visual arts in children. It focuses on some questions and problems implied in the exploration of children' s answers obtained through a microlongitudinal design research that is being developed at present.

Palabras Clave

artes visuales creencias representación desarrollo

Introducción

El propósito de esta ponencia es presentar de modo muy preliminar algunas de las líneas de trabajo vinculadas a las relaciones entre conocimiento y arte en niños y adolescentes que se desarrolla en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República a través del Área de Psicología Genética y Pscolingüística. En este marco se indaga en distintas facetas asociadas a la relación entre arte, conocimiento y percepción visual.

Las relaciones entre desarrollo infantil y arte han sido exploradas en particular poniendo acento en la educación y el aprendizaje artístico, o en las habilidades artísticas y expresivas, probablemente, en menor medida en cuanto a las creencias y al componente categorial y conceptual relacionado. Un intento en esta última dirección lo realiza Parsons (1) en relación a la comprensión del arte en el desarrollo infantil. Este autor postula cinco estadios basados en dimensiones vinculadas básicamente a las esferas afectiva, social y cognitiva, de un modo semejante al modelo de Kohlberg. Gardner (2,3) y Winner & Gardner (3) muestran la agrupación de distintos intereses en la delimitación de las habilidades y capacidades de utilización de símbolos conectados al arte desde una perspectiva longitudinal. Otra fuente de inspiraciones dentro del espectro general del tema se orienta hacia el estudio de la experiencia estética y los valores estéticos en niños de distintos momentos evolutivos (e.g.5,6) Por último, la percepción y apreciación del arte han ocupado diversos estudios de larga data dentro de la investigación evolutiva. Estos distintos caminos plantean supuestos que pueden hacer de bisagra con preocupaciones específicas vinculadas a la filosofía del arte y la estética sin necesariamente tener que resolverse desde allí el estudio de los datos enfocados en el desarrollo. Fló (7) permite pensar algunos problemas vinculados a un acercamiento en esta dirección.

En este trabajo se pretende apuntar a algunas consideraciones que provienen de indagar las creencias infantiles relativas al concepto de arte, y al de obras de artes, especificando el contenido del campo de referencia en el universo de las artes visuales: pintura y escultura.

Propongo la idea de que las obras visuales vinculadas al campo del arte, presentan, en principio, la dualidad de ser objetos físicos y representar también objetos simbólicos, pero que, a su vez, su modo particular de presentación merece interrogar, si el diferencial de los mismos se agota en las afinidades comunes con otros objetos o sistemas externos, en el sentido en que Martí (8) y Martí y Pozo (9) caracterizan distintos objetos simbólicos, o en el concepto de notacionalidad que desarrolla Goodman.

Métodos

La investigación que se viene desarrollando se basa en el estudio de muestras de niños y adolescentes pertenecientes a distintos niveles de escolarización. La práctica de investigación se realiza en su totalidad en la propia institución educativa a la que concurren: escuelas y liceos públicos de Montevideo. En esta presentación se toman como referencia los datos provenientes de primero y segundo nivel escolar, cuyas edades se sitúan entre 8 y 9 años. En el proyecto se indaga en las concepciones y creencias que los niños y adolescentes presentan en torno al arte y su propia actividad relacionada con los medios expresivos, en el entendido de que esta relación también puede aportar, en términos generales, al logro de una mayor comprensión acerca de cómo se despliegan y reorganizan los procesos de conceptualización, categorización y aprendizaje relativos a los núcleos abordados.

El diseño metodológico es microlongitudinal compuesto por la realización de entrevistas en la que se propone la mediación de estímulos visuales y audiovisuales a lo largo de la experiencia que se extiende a lo largo de un mes de duración. Las entrevistas son de carácter semidirigido y presentan una modalidad de tipo predominantemente explicativa, típica de los contextos de indagación por el método clínico psicogenético, a las que se agrega una modalidad narrativa que ha sido más característica dentro de la investigación etnográfica. Esta combinación se demuestra beneficiosa a la hora de aislar determinados posibles factores y promover una actitud más relajada por parte del entrevistado (9). El

desarrollo de la secuencia permite comparar el papel de los estímulos presentados en cada entrevista, así como el que tiene la intervención del video que versa sobre un tópico afín al de la entrevista inicial. En este trabajo se toman en cuenta tanto las posibilidades organizativas del conocimiento sobre el tema, como las implicancias inductivas del mismo asociadas a la relación discurso-percepción de obras.

Algunos avances y problemas planteados

Presento aquí un acercamiento esquemático a algunos resultados con el solo fin de plantear algunos problemas en los que estoy interesada. Uno de los primeros problemas a sortear para estudiar las respuestas de niños y adolescentes como dato empírico concierne a cómo concebimos estas respuestas, cuál es la organización subyacente que es posible atribuirles y cómo se relacionan entre sí las distintas confluencias que inciden en las respuestas de los niños, a los efectos de permitir dar cuenta de los cambios de unas en otras desde la perspectiva psicogenética.

Una propuesta aprovechable es la de catalogar las respuestas en función del relacionamiento con la experiencia y el conocimiento y su potencial simbólico, significativo atribuido por el niño. En función de este criterio pueden ser diferenciadas las respuestas cuya elaboración corresponde más a la influencia del aprendizaje y la información social, con respecto a las que luchan por construir un soporte en el pensamiento que no cuenta con representación previa consolidada, y que caracterizan, tal vez, las instanciaciones presimbólicas del concepto o la impronta perceptiva de la imagen que es inducida en el contexto de la entrevista. Parece muy clara la dependencia de variables vinculadas al contexto de socialización del niño en la determinación de algunos de los contenidos de las respuestas, sobre todo en aquellos conceptos que tienen más independencia del componente visual o son más sujetos a tematización discursiva. Vale decir, que el concepto de arte estaría dentro de esta categoría pese al grado de abstracción que puede demandar elaborarlo, mientras que los conceptos de pintura y escultura, presentan la

particularidad de haber quedado muy poco influidos por el discurso y el aprendizaje, prácticamente se da esto de modo predominante, aun cuando las disposiciones familiares al arte estén acentuadas.

La particular manera en que el niño responde a las distintas situaciones que se le presentan en la entrevista nos acerca a lo que puede ser su versión más ingenua de su “teoría del arte”, o quizá, dicho más cautelosamente y en atención al problema sugerido al comienzo, de una serie de menciones discursivas atribuidas al campo arte, “sin arte” y, probablemente, sin que se pueda determinar una “teoría”. Es decir, que fuera de la posibilidad de representarse objetos cotidianos que sirven como exponentes del arte, los niños pequeños suelen no reflejar en primera instancia una representación del arte que pueda calificarse como concepto espontáneo, en el sentido que lo caracterizó Vigotsky (10), aunque sí lo tienen de exponentes de obras, mayoritariamente de pintura antes que de escultura.

La respuesta favorita de los niños es la fundada en el polo activo del arte y en sus productos. Es decir que el arte aparece como “hacer algo”. La ausencia de especificidad de la función atribuida, del tipo de acción ejercida con la misma, o de los efectos y modos de respuestas sensible de los niños frente a las obras, pueden favorecer que la búsqueda de anclaje representativo desemboque en una equivalencia con la categoría de objeto físico. En esto no puede desconsiderarse, por supuesto, la influencia que proviene del propio estímulo del método de indagación, sobre todo cuando se trata de la modalidad discursiva dentro de la entrevista.

Los niños más pequeños también suelen presentar un concepto de arte vacío, sin representación o provisto solo por criterios escalares de valor, belleza, dinero y energía, sin anclaje concretizador, en contraste con las versiones artefactualistas que proponen la asociación con obras concretas o clases de las mismas. Cuando aparecen propiedades vinculadas a la caracterización, las más frecuentes en los pequeños son las perceptivas, expresivas.

Cabe considerar que pese a las aparentes semejanzas entre la actividad expresiva que desarrollan los niños espontáneamente o en contextos formales e

informales de educación con los medios artísticos, no es frecuente que se establezca una directa relación con las obras y actividades vinculadas al arte. Más bien predominan los criterios restrictivos que las diferencian, lo que puede tener diferentes interpretaciones.

Un segundo problema que planteo corresponde al estatus de las obras visuales en la representación del niño. La condena a la materialidad de la obra como criterio especificador se hace presente rápidamente al evidenciarse la plausibilidad de promover como obras a cualquier objeto; los movimientos de vanguardia y el mentado “efecto Duchamp” introdujeron esta radical separación de una materialidad específica y de unos atributos ligados a la misma que permitan la diferenciación del objeto artístico de un objeto cotidiano.

Ahora bien, por ser objetos materiales, las obras visuales exigirían por parte del niño una tendencia acomodatoria que se vale de la experiencia física y perceptiva. La paradoja proviene de que esta misma tendencia no basta para la identificación de las mismas como de arte, por lo cual aquella constatación perceptiva toca a su fin y merece ser reactualizada en un nuevo modelo de reconocimiento de la experiencia con el objeto. Frente a esta afirmación la pregunta que se plantea es cómo, o bajo qué aspecto o propiedad serían asequibles al niño las condiciones que permitieran categorizar los objetos como pertenecientes a la clase arte. Tenemos aquí dos o tres situaciones muy definidas que operan como rutas posibles de interpretación e identificación de estas condiciones:

- se trata del aprendizaje escolar, la información familiar y social adquirible la que aporta este contenido, o;

- se trata de los datos que provee la experiencia directa con los ejemplares que integrarían la clase, o;

- se trata de los datos provistos empíricamente por la percepción visual de las obras, o ;

- y por último, se trata del papel que pueden jugar las creencias disparadas que, sin mediar, necesariamente, experiencia directa con los objetos o una tematización discursiva previa, pueden resultar convocadas por la entrevista, como sugería tempranamente Piaget (11).

Se superpone a las posibilidades discursivas de realizar operaciones descriptivas o interpretativas de estos objetos dos aspectos que entran en cierta posible rivalidad. Me refiero a las cualidades perceptibles de los objetos: forma, color, tamaño, y las cualidades provenientes de la representación que introducen una categoría físgona y poco documentable por el lenguaje en la experiencia que es la de representación. El concepto de representación no puede asimilarse a una categoría “objetiva” salvo cuando se la entiende amalgamada con el soporte. Las exigencias de la vida práctica no aparejan la necesidad de disociar entre uno y otro aspecto, y, por lo pronto es más fácil transformar en una unidad sincrética las propiedades del objeto así entendidas, que plantearse la más mínima preocupación por establecer la discriminación (12). Puede cobrar relevancia aquí la diferenciación entre rasgos separables y no separables que sugieren algunos autores (13) para pensar en el recorrido específico de este rasgo y luego pensar como se reelabora en la conceptualización espontánea del niño.

Conclusiones

La indagación en las representaciones de los niños sobre el tema arte, parece un campo sumamente fértil para el planteo de interrogantes específicas al tipo de conocimientos que este campo puede representar, deslindado o poniendo en colaboración los aportes de la experiencia y los aprendizajes formales e informales. Además, de permitir agregar desde la teoría del arte y la estética un motor de problemas específicos a la elaboración de los conceptos y creencias sustentadas por los niños.

Por lo pronto, no parece fácilmente asumible que los conceptos y categorías asociados clásicamente al arte permitan ser englobados en un mismo tipo de competencia, conocimiento, aptitud o habilidad. Y esta misma dificultad para precisar o generalizar el tipo de categoría implicada en la experiencia relativa a las obras visuales, grafica la dificultad que podría tener una teoría general o de dominio específico para responder las distintas facetas del problema relativo a la elaboración de estas creencias.

Bibliografía

- 1) Parsons, M.J. (1989). **How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience** Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 2) Gardner, H. (1982) **Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad** Paidós, Bs. As.
- 3) Gardner, H. (1996) **Educación artística y desarrollo humano** Paidós, Bs. As.
- 4) Winner, E., & Gardner, H. (1988). Review of the book: How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience. **Human Development**, 31,256–260.
- 5) Kemple, K.M. & C. A. Johnson (2002) “ From the inside out: nurturing aesthetic response to nature in the primary grades” . **Childhood Education**, Vol.78: 210-229.
- 6) Muelder M, E. (1993) “ Instilling aesthetic values. Arts Education Policy Review” , Nov-Dec 1993 Vol. 95, Nº.2: 30-35.
- 7) Fló, J. (1978) **Imagen, ícono, ilusión** Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- 8) Martí, E. (2000) “ Esto no es un dibujo. Las primeras distinciones sobre sistemas notacionales” . En Pozo, J. I. y C. Monereo, J. I. (coord.) **El aprendizaje estratégico** Aula XXI, Santillana, Madrid: 239-250.
- 9) Torres, C. (2002) “ Una aproximacion a la entrevista clínica en la investigación de orientación psicogenética” (inédito).
- 10) Vigotsky, L. S. (1992) **Obras selectas** Tomos II. Visor, Madrid.
- 11) Piaget, J. (1933) **La representación de lo real en el niño** Crítica, Barcelona.
- 12) Torres, C. (2004) “ La elaboración de conceptos asociados a obras visuales y la representación de la representación en niños y adolescentes” (en preparación).

- 13) Keil, F. C. (1992) **Concepts, Kinds, and Cognitive Development** The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London.