

Dimensión perceptiva del arte. La teoría de López Quintás en los presupuestos curriculares de la reforma educativa argentina en Córdoba

El arte es un lenguaje compartido que permite al hombre el desarrollo de potencialidades y competencias que contribuyen a su formación integral. El lenguaje artístico popular y actual aporta una plataforma de equidad al sistema educativo puesto que, al llegar sin discriminación a todos los sectores sociales, es un punto de partida de aprendizajes significativos y objeto de conocimientos relevantes; permite también alcanzar competencias más complejas y una mayor capacidad para emitir juicios críticos. La teoría de López Quintás sobre los estratos de la obra de arte ofrece algunas claves para potenciar la capacidad perceptiva del alumno en la formación artística.

Palabras clave: educación estética, reforma educativa argentina, dimensión perceptiva del arte, competencia perceptiva.

Nb014

Viviana Alegre
Obligado

Ex-miembro de la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas. Subsecretaría de Programación Educativa del Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba (Argentina)
valegre@msn.com

Perceptive Dimension of the Art. The Theory of López Quintás as regards the Curricular Inspiration of the Argentinian Education Reform, in Cordoba

Art is a shared language that allows human beings to develop the potentials and competences which contribute to a complete education. The present and popular artistic language offers a platform of equity to the educational system because, as it does not discriminate and reaches all social levels, it is a point of departure for significant learning and an object of relevant

knowledge. It also allows us to achieve more complex competences and higher capacity for critical judgment. Some ideas to promote the capacity of perception in art education students are found in the theory of López Quintás about the strata of a work of art.

Keywords: aesthetic education, Argentine reform in education, perceptive dimension of art, perception competence.

1. INTRODUCCIÓN

La reforma educativa de Córdoba, Argentina, instaurada formalmente con la sanción de la Ley 8525, modificatoria de la Ley 8113, en el marco de la nueva Constitución Nacional y la Ley Fereidal de Educación (Ley 24.195)¹, estableció un currículum descentralizado², que otorgaba a las provincias un cierto grado de autonomía, pudiendo optar, cada una de ellas, por un Diseño y Propuesta Curricular propio, de aplicación provincial. En el año 1997 el Ministerio de Educación y Cultura de Córdoba, Argentina, nombra la Comisión de Formación Artística para el diseño y la elaboración de la Reforma Educativa en el Área de Educación Artística a nivel provincial, compuesta por tres disciplinas: plástica, música y teatro, a la cual soy convocada como miembro integrante competente en Educación Musical. En lo que se refiere a esta disciplina, y en total armonía con los demás integrantes, consideré que la música –como las otras disciplinas del arte– es un lenguaje compartido que en el mundo cotidiano del niño ocupa un lugar significativo de su espacio y tiempo. El educando, fuera del espacio escolar, se relaciona con los

¹ La sanción y promulgación de la Ley 24195, de 1993, encuentra a la provincia de Córdoba en su propia transformación del sistema educativo, lo que retrasa su puesta en marcha hasta el año 1995, con la sanción de la Ley Provincial 8525, que modificaba la anterior ley 8113 o Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba, vigente hasta el momento. Por otra parte, la ley 24195 o Ley Federal de Educación Argentina, sancionada y promulgada en el año 1993, se halla actualmente modificada por la ley 26206 o Ley de Educación Nacional, pero es de destacar que, aunque aprobada por el Congreso de la Nación Argentina y promulgada por el Presidente de la Nación en diciembre de 2006, no ha llegado a las instituciones para su aplicación, sólo ha pasado por éstas en su etapa consultiva y de debate, por lo que sigue en vigencia hasta la fecha, en lo que a formación artística se refiere, la anterior ley, en la cual se basa este estudio.

² La política neoliberal aplicada por el gobierno del Presidente Menem abandonó el modelo keynesiano, como resultado de su reacción hostil hacia la función del Estado Nacional de arbitrar en la distribución de los recursos e impuso un sistema en el que primaba la lógica del mercado: "Cuando se publicó el *Trac* de Keynes suscitó bastante agitación y considerable controversia, especialmente entre los liberales, muchos de los cuales no estaban convencidos de que debía otorgarse a las autoridades centrales el derecho de manejar discrecionalmente la oferta de dinero" (Hession, 1985, p. 223).

diferentes lenguajes artísticos de manera libre, despreocupada, inadvertida y sin limitaciones. Gracias al avance de la técnica y los medios masivos de comunicación las manifestaciones artísticas actuales llegan a todos los sectores de la sociedad. El arte brinda, entonces, un aporte fundamental como plataforma de equidad, toda vez que se lo considera como objeto de conocimiento relevante, y como punto de partida para la adquisición de aprendizajes significativos, permitiendo acceder al educando a competencias en estructuras perceptivas, cognitivas y apreciativas más complejas (Bergero, Funes, Alegre Obligado, 1997, p. 23), ofreciéndose además como meta de una de las expectativas principales de la educación: lograr que las prácticas educativas sean cada vez más equitativas y competitivas, con “independencia de su ubicación territorial y social”³.

La reforma realizada en Córdoba, atenta a las nuevas tendencias en cuanto a formación artística, planteó tres ejes organizadores fundamentales en toda educación artística: Percepción, Producción y Contextualización (Eisner, 1995, p. 59)⁴. La nueva propuesta subrayó la dimensión perceptiva como aspecto innovador, pues no había sido contemplado en la anterior, al menos en forma expresa, y no se habían definido las competencias que se deseaban desarrollar en ese ámbito. La investigación que se llevó a cabo en el terreno de la Percepción se abocó más a los estudios en el campo psicológico y pedagógico, que a los del campo filosófico y estético, por entender estos, al menos para la mayoría de los integrantes que formaban la Comisión, más pertinentes a la Teoría del Arte o a la Estética propiamente dicha. Así, la indagación se vio sesgada tomando una inclinación hacia las bases psicológicas y sociológicas de la percepción, olvidando la dimensión ontológica.

NOTAS

DIMENSIÓN PERCEPTIVA DEL ARTE. LA TEORÍA DE LÓPEZ QUINTÁS EN LOS PRESUPUESTOS CURRICULARES DE LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA EN CÓRDOBA

³ Estos logros son fundamento principal de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de la actual Ley Nacional de Educación, que en su etapa preparativa resuelve que el sistema educativo debe “garantizar competencias, capacidades y saberes con independencia de la ubicación territorial y social” del educando, una base común que no implica una reducción sino la búsqueda de un piso uniforme para la igualdad, cuyo proceso de alfabetización incluya el “contacto con una diversidad de lenguajes (tecnológico, artístico, corporal, entre otros)” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Consejo Federal de Cultura y Educación, 2004, p. 3).

⁴ La visión de E. Eisner (1995, p. 59) puntualiza que el aprendizaje artístico no puede ir en una sola dirección, antes debe abordar el desarrollo de las capacidades necesarias para *crear formas artísticas*, como también las capacidades para la *percepción estética* y las capacidades para *comprender el arte* como fenómeno cultural.

Para que un proceso de aprendizaje lleve a una educación integral del hombre no debe apuntar discriminadamente al mundo percibido en términos de objetos observables a su mirada, buscando formar una visión técnica capaz de distinguir sus componentes, ni debe tampoco circunscribirse a determinar los procesos cognitivos que desata esa observación. Recurre López Quintás (1990) al método que denomina “analéctico”⁵, dotado de un carácter bipolar, por atenerse fielmente a los dos niveles que se hacen patentes en la realidad: el objetivo y el superobjetivo, el expresivo y el expresante.

El mundo percibido no es un mundo de objetos como lo entienden de la ciencia; percibir formas es percibir significados. En realidad, nuestra experiencia perceptiva está condicionada por las cualidades sensibles de las cosas observadas, pero también por nuestros *inclusores*⁶ perceptivos; la idea no se yuxtapone a lo percibido, ella descansa en aquel pero no se funda en él, el mundo percibido es el fondo siempre presupuesto por toda racionalidad, valor y existencia⁷, razón por la cual la nueva propuesta fundamentó su eje perceptivo en los siguientes términos:

“Los contenidos de este eje desarrollan los procesos perceptivos inherentes a la experiencia artística. Hacen referencia a la exploración multisensorial y vivencial del entorno cultural, social y del lenguaje artístico.

La información del mundo llega a través de los sentidos, que son los que posibilitan la interacción entre aquella información y el mundo interior de las personas. La interacción está siempre presente como forma de construcción del conocimiento, de ahí la razón fundamental para otorgar al desarrollo perceptivo y motriz una atención sistemática, gradual y progresiva.

⁵ “[...] el método analéctico rehuye acudir a técnicas en principio más bien negativas, tales como la duda cartesiana, la *epoché* husserliana, la depreciación existencial de lo ‘objetivo’ –en sentido de medible, asible, verificable–, etc. [...]. El conocimiento discursivo, cuando va subtendido por la energía de la atención analéctica, desborda el plano de lo superficial-aparencial, para constituir un proceso de inmersión en lo profundo-supratemporal” (López Quintás, 1975, p. 64).

⁶ Los *inclusores* perceptivos funcionan como construcciones perceptivas que el niño se va formando a lo largo de su experiencia. Estos constructos perceptivos permiten la inclusión de otros nuevos y funcionan como andamiajes para la construcción de estructuras más complejas.

⁷ Al respecto, Gardner no duda en citar a Gottfried W. Leibniz, quien ante la afirmación de Locke: “[...] nada está en el intelecto que primero no esté en los sentidos”, respondía que estaba de acuerdo, pero agregaba “excepto el intelecto mismo” (Gardner, 1996, p. 61). “*Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu, excipe: nisi ipse intellectus*” (Leibniz, 1977, p. 119).

NOTAS

DIMENSIÓN PERCEPTIVA
DEL ARTE. LA TEORÍA DE
LÓPEZ QUINTÁS EN LOS
PRESUPUESTOS
CURRICULARES DE LA
REFORMA EDUCATIVA
ARGENTINA EN CÓRDOBA

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).

Este artículo pretende abordar la dimensión perceptiva de la formación artística desde la perspectiva que sostuvo el Diseño y Propuesta Curricular argentino en relación con la perspectiva filosófica de Alfonso López Quintás. En primer término expondré la innovación que supuso esta dimensión en la reforma educativa argentina; a continuación, enumeraré y desarrollaré algunos de los diversos planos o estratos de la obra de arte considerados por López Quintás; y finalmente, concluiré con lo que la teoría de éste suma o aporta a la competencia perceptiva que se supone los alumnos logran alcanzar como verdaderos perceptores activos-receptivos.

2. LA INNOVACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA: EL ASPECTO PERCEPTIVO

El eje perceptivo –que tan innovador resultara en nuestra reforma educativa– se apoyaba en los postulados de Howard Gardner y Elliot Eisner. En las consideraciones generales de la reforma queda manifiesto que el eje perceptivo consiste en el desarrollo de la sensibilidad que hace posible la experiencia estética. Las expectativas de logro del primer y segundo ciclo de la enseñanza primaria daban a conocer en la reforma parte de esta nueva perspectiva de la dimensión perceptiva, que antes se planteaba a modo de actividades y no como capacidades desarrolladas hasta el punto de convertirse en una competencia a ejercer fuera del ámbito escolar, una condición que le concedía las características de campo de formación específico:

- “Registrar los estímulos naturales artísticos y expresivos del mundo circundante, a través de la exploración multisensorial y lúdica.
- Descubrir e identificar los elementos básicos de las diversas formas de representación.

- Explorar los elementos del lenguaje corporal, dramático, plástico y musical, de manera creativa y personal, enriqueciendo sus posibilidades de representación y comunicación.
- Comparar, diferenciar y discriminar la información del mundo circundante.
- Seleccionar la información sensorial del mundo circundante y re-organizarlas en distintas producciones expresivas y comunicativas” (Bergero, Funes, Alegre Obligado, 1997, pp. 5-6)⁸.

En el área del arte, nos hallábamos directamente ante clásicas concepciones erróneas. En primer término, el eje perceptivo siempre había sido considerado como un campo de formación preoperatorio del eje productivo⁹, radicando la importancia del arte en el productor de sentidos, cuya meta era formar a un niño capaz de realizar producciones artísticas. Esto apuntaba a una mirada más sintáctica que semántica, o sea, al componente estructural del discurso artístico. Fijaba su atención en un mundo objetivo formado por elementos que constituían el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas. El segundo aspecto, muy ligado al primero, está relacionado con el descuido de las teorías ontológicas no tenidas particularmente en cuenta en la formación de los niños más pequeños:

“[...] Los niños aprecian que se puede hablar o pensar acerca de cualquier clase de objeto o entidad, ya sea tangible o no; que uno (o por lo menos *alguien*) puede levantar cualquier objeto tangible; que los objetos que se mueven por su propio impulso están ‘vivos’, mientras que los que tienen que ser movidos por otros por lo general no lo son; que entre los objetos vivos, algunos sienten y, una proporción más pequeña, pueden pensar, leer o contar una mentira” (Gardner, 1996, p. 97).

⁸ La diferencia que se plantea entre una actividad o una expectativa de logro estriba en que la primera sólo alude a una experiencia que el alumno debe desarrollar, y la segunda en cambio implica una capacidad que debe ser alcanzada hasta llegar a formar parte de las diversas capacidades que incumben a la competencia propia del *perceptor consciente*, cuyo campo efectivo se halla en el ámbito extraescolar.

⁹ La propuesta y diseño curricular que precedió a la reforma que estamos considerando, planteaba actividades del campo perceptivo que tendían a desarrollar capacidades de la dimensión productiva del arte, el interés estaba puesto en las competencias productivas y no perceptivas. Un claro ejemplo de lo expuesto pasó inadvertido para los miembros de la comisión y quedó explícito en la última expectativa de logro de la dimensión perceptiva expuesta: “Seleccionar la información sensorial [...] y reorganizarla en distintas producciones expresivas [...]”; aunque en defensa nuestra debemos alegar que el interés estaba puesto en la capacidad para seleccionar la información sensorial y no en su encause hacia producciones artísticas. El error hubiera sido pleno si se hubiese planteado como actividad: “Selección de la información sensorial [...] y reorganización en distintas producciones expresivas”. En esta ocasión nos sirve para ejemplificar la diferencia aludida.

Una forma visual, un movimiento corporal, una estructura sonora constituyen entidades muy difíciles de replicar en el discurso verbal. Estas formas artísticas de conocimiento permiten el desarrollo de capacidades comprensivas presentes en todos, descartando la antigua creencia que pretende hacer una exclusión sostenida en la aptitud personal de algunos. Es propio de la educación artística la función de convertir a los alumnos en activos degustadores de las expresiones artísticas que están presentes en su vida personal y social. El lenguaje compartido del arte permite al hombre el desarrollo de potencialidades perceptivas que desde su especificidad, como una estructura y cuerpo de conceptos únicos, contribuye a la formación e integración del educando. El eje perceptivo actúa como punto de partida para la adquisición de aprendizajes significativos, acceso al logro de competencias en estructuras más complejas y enriquecimiento de la capacidad para emitir juicios críticos como *perceptor consciente*. La formación artística tiene el deber de hacer transitar al niño el camino que existe entre el *perceptor común* y el *perceptor consciente*. El primero acumula información sin una contextualización y valoración adecuadas, con pocas posibilidades de operar con estos datos. El segundo elabora conocimientos, discrimina la información en un proceso de apropiación de la realidad que le permite operar sobre ella y transformarla. Así el arte deja de ser una materia inmutable y pasa a ser concebido en su dinámica y en su evolución como un saber en transformación que transforma (Bergero, Funes, Alegre Obligado, 1997, pp. 23-24).

El fenómeno artístico confiere un sentido más amplio a la producción artística, que supera ampliamente el criterio de expresión; de modo que, paralelo a la comprensión de los aspectos sintácticos comunes a los diferentes lenguajes artísticos, se propone el tratamiento de los componentes semánticos (la significación de los discursos artísticos) e interpretativos (la atribución de sentidos en la composición y/o recepción de esos discursos). Los especialistas de los símbolos prestaron atención a su ubicuidad como formas de intercambio impregnadas de significado. Charles Sander Peirce estimó la naturaleza, el alcance y el manejo de los múltiples símbolos y de los sistemas de símbolos. Ernst Cassirer y Susanne Langer contribuyeron a demarcar el territorio de las formas y funciones de los símbolos y Nelson Goodman ayudó a asentar el ámbito de la comprensión simbólica en su teoría de los símbolos. Piaget, sin pertenecer al grupo de los especialistas de la tradición filosófica fundada por Peirce, etiquetó como “simbólico” al período que abarca entre los dos y los seis

NOTAS

DIMENSIÓN PERCEPTIVA
DEL ARTE. LA TEORÍA DE
LÓPEZ QUINTÁS EN LOS
PRESUPUESTOS
CURRICULARES DE LA
REFORMA EDUCATIVA
ARGENTINA EN CÓRDOBA

años de edad, en el cual los niños normales llegan a dominar toda una gama de símbolos y de sistemas de símbolos. Al ingreso escolar, los niños son criaturas simbólicas completas. El lenguaje como sistema simbólico por excelencia no es cuestionado. Sin embargo, es menester recalcar la potencia de otros sistemas simbólicos. La representación de la realidad a través de dibujos, iconos y otras manifestaciones artísticas es una vía simbólica de gran significación, pues buena parte del conocimiento se aprende y comunica a través del gesto y de otros medios paralingüísticos (Gardner, 1996, pp. 66-68).

Esta agrupación de semióticos, siguiendo a Peirce, establece tres aspectos centrales de los sistemas simbólicos que el usuario debe llegar a dominar:

“[...] la *sintaxis* del sistema, que atañe a las reglas que rigen la ordenación y la organización del sistema simbólico, lo que se conoce como la gramática del sistema; la *semántica* del sistema simbólico, que alude a los significados explícitos o las denotaciones de los símbolos, la relación entre los símbolos y los objetos, las ideas o los referentes a los que se refieren los símbolos, y la *pragmática* del sistema, que incumbe los usos y las funciones de los símbolos, las razones que se han invocado en un contexto dado” (Gardner, 1996, p. 68).

Los ejes organizadores de la reforma educativa argentina en formación artística se atuvieron al currículo integrado que proponía el proyecto *Arts PROPEL*¹⁰ (Gardner, 1996, pp. 237-239), un enfoque educativo que busca intensificar la comprensión del educando en el ámbito de las artes en la escuela básica y superior. Este proyecto, centrado en las artes, particularmente en la música, las artes visuales y la escritura de ficción, señala el conjunto de roles o papeles que intentaban inculcar:

- “el productor de arte (el compositor de música o el escritor de obras literarias),
- el perceptor (alguien capaz de establecer distinciones sensibles en una forma de arte) y
- el que reflexiona (alguien que puede dar un paso hacia atrás a partir de sus propias actividades, o a partir del talento artístico de alguien diferente, y evaluarlo –en una palabra, el crítico)” (Gardner, 1996, p. 237).

¹⁰ El grupo de investigación dirigido por Howard Gardner desarrolló este proyecto en colaboración con el *Educational Testing Service* y las Escuelas Públicas de Pittsburgh que se caracterizó por proponer actividades que dan la oportunidad a los estudiante de asumir papeles o roles diversos.

Los tres aspectos establecidos por los especialistas de los símbolos y los sistemas simbólicos tienen una importancia fundamental en el desarrollo de las competencias básicas tenidas en cuenta en la nueva propuesta. El proyecto *Arts PROPEL* satisfizo las expectativas de los miembros de la Comisión del Área de Formación Artística y lo consideramos adecuado para el desarrollo de competencias básicas en la experiencia estética. También el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina propuso la inclusión de los componentes semánticos e interpretativos en los contenidos de la Percepción Estética para la Formación Docente. Lógico resulta que, si se busca el logro de competencias perceptivas en el educando, se tenga especialmente en cuenta en la formulación de los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente en el Campo de la Formación Orientada a las Artes. Así se alude a:

- “[...] Condiciones de producción de la experiencia sensible. La percepción como registro cultural. Carácter dinámico e intencional.
- [...] Las escuelas perceptualista y la hermenéutica. Percepción sincrética, selectiva, comprensiva, interpretativa. Diferentes enfoques.
- [...] Teorías de la recepción e interpretación. Aportes de la pragmática y la hermenéutica” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, p. 13).

Registrar texturas, colores, gestos, sonidos, formas, movimientos, paisajes, como elementos susceptibles de ser percibidos no es suficiente. Es necesario que los alumnos relacionen estas percepciones no como registros aislados sino como acontecimientos que permiten el desarrollo de la sensibilidad ante el mundo simbólico. Al bosquejar el enfoque de la competencia artística en el ámbito perceptivo, la habilidad artística es considerada principalmente como un ámbito de uso o recepción humana de símbolos. Esta concepción no intenta negar que las artes implican emociones que inducen sentimientos o que cuentan con una dimensión religiosa o espiritual. Este enfoque considera que las emociones funcionan de un modo cognitivo que guían al hombre en la elaboración de determinadas distinciones y en la construcción de expectativas y tensiones. En concreto esta postura sostiene que la habilidad artística se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de los símbolos y los sistemas de símbolos. Esto implica que los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a leer

NOTAS

DIMENSIÓN PERCEPTIVA
DEL ARTE. LA TEORÍA DE
LÓPEZ QUINTÁS EN LOS
PRESUPUESTOS
CURRICULARES DE LA
REFORMA EDUCATIVA
ARGENTINA EN CÓRDOBA

los diversos sistemas simbólicos de su cultura (Gardner, 1994, pp. 28-30)¹¹.

Ver no es lo mismo que saber qué es importante observar. Aprender de qué modo percibir implica tiempo y supone entrenamiento. Por eso es evidente que el desarrollo perceptivo en las artes puede seguir desplegándose a lo largo de toda la vida. Aquellos que entienden de arte deben ser capaces de examinar las obras, aun las que no les son familiares, y reconocer en ellas los aspectos formales, estilísticos, estructurales, etc. A simple vista apreciar el arte es sólo posible en un adulto maduro y erudito. Sin embargo, existen muchas pruebas que sugieren que incluso los niños pequeños son capaces de establecer distinciones sutiles.

En un estudio preliminar al *Proyecto Cero*¹² de Howard Gardner se estableció que los niños pequeños mostraban un rendimiento pobre, tendían a enfocar las obras con el asunto temático, ignorando los rasgos de textura o de composición indicativos del estilo habitual del artista. Sólo los preadolescentes hacían caso omiso a las pistas del tema. Estudios posteriores de investigación determinaron que en ausencia de indicaciones del asunto temático, los niños eran tan sensibles en sus percepciones como los preadolescentes, ante lo cual cabe preguntar si la capacidad para clasificar las obras sobre la base de determinados rasgos perceptivos demuestra una comprensión más sutil del arte.

La comprensión de las obras de arte implica algo más que olvidarse del tema y prestar atención al detalle; intenta captar la visión del artista y recrear las condiciones individuales e históricas en las que la obra se gestó. Lo que está en cuestión no es la capacidad de los niños para percibir en sentido directo, sino más bien el captar cómo piensan lo que ven, qué sentido le encuentran a sus propias obras y a las de los demás y cómo reflexionan y comprenden la em-

¹¹ Los estudiosos de la simbolización consideran que los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas. Langer insistió en los símbolos expositivos, como los presentes en las artes, en los que el símbolo no permite ser dividido y tiene necesariamente que percibirse como un todo (Gardner, 1994, p. 27), como tampoco puede ser regido por convenciones de uso que combinadas o permutadas resultan equivalentes entre sí y pueden usarse para expresar el mismo significado; la obra de arte constituye un solo símbolo de compleja significación vital y emotiva que no puede ser parafraseada discursivamente (Langer, 1966, pp. 73-74).

¹² Un grupo de investigadores de la Escuela de Posgraduados de la Universidad de Harvard, funda en 1979 el Proyecto Cero, un esfuerzo innovador e interdisciplinario de la enseñanza de las artes, pero especialmente destinado a investigar el potencial humano.

presa artística (Gardner, 1994, pp. 33-38). Y esto sólo es posible si se considera la obra de arte no como un objeto susceptible de ser decodificado en sus elementos constitutivos y objetivos, sino tal como propone López Quintás como un ámbito, un medio expresivo donde se plasma una realidad expresante.

“Vista en su génesis, toda obra de arte se presenta como el fruto de una poderosa fuerza configuradora, instauradora de realidades sensibles, materiales, cargadas de significación metasensible, complejas y a la vez armónicas, expresivas. El análisis de las leyes de la expresión nos descubre los diversos planos de realidad que se integran en toda realidad expresiva y los modos de relación que se dan entre ellos” (López Quintás, 1990, p. 146).

En resumen, la dimensión perceptiva incorporada en los nuevos currículos como campo de conocimiento específico de la formación artística adquiere un orden jerárquico superior. La nueva mirada pedagógica y didáctica debe hacer hincapié en esta dimensión para propiciar el camino hacia un crítico competente, capaz de actuar en sociedad con el juicio crítico propio de *el ojo ilustrado*¹³ o lo que es más aún, un criterio de gusto informado y formado a través de la percepción activa-receptiva.

3. ESTRATOS O PLANOS DE LA OBRA DE ARTE Y SU UNIDAD

Este segundo apartado se ocupa de los estratos o planos de la obra de arte desde la perspectiva de A. López Quintás. Se consideran cinco de los siete planos por él enumerados. Los restantes no se desarrollan por estar más relacionados con la dimensión productiva y de contextualización del arte. A la dimensión perceptiva atañen aquellos estratos que son propios del acto perceptivo, en concreto los que indican una recepción activo-receptiva que no incluye actos de producción artística ni de contexto cultural.

Para López Quintás el nexo entre los planos¹⁴ que integran la obra de arte es dinámico y reversible; no obstante, subraya la superioridad

NOTAS

DIMENSIÓN PERCEPTIVA DEL ARTE. LA TEORÍA DE LÓPEZ QUINTÁS EN LOS PRESUPUESTOS CURRICULARES DE LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA EN CÓRDOBA

¹³ Lo sugerido en *el ojo ilustrado* por E. Eisner respecto a la preparación de la indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, se asienta como la base de esta competencia, en la cual la primera necesidad es la del cultivo de la percepción, la segunda es la de comprender la variedad de maneras en las cuales puede describirse el mundo y la tercera es la de adquirir la capacidad de utilizar la teoría de manera que pueda explicar lo que ha proporcionado la percepción (Eisner, 1998, p. 276).

¹⁴ López Quintás determina la complejidad y riqueza de la obra de arte vista desde su génesis, analizando las leyes de la expresión que rigen los diversos planos de la realidad expresiva y los modos de relación que existen entre ellos.

que ostentan unos planos sobre otros en cuanto fundan modos de unidad más amplios y valiosos. La obra presenta una forma de unidad analéctica –integradora de distintos planos de realidad– que le otorga articulación estructural, robustez e intimidad. Sugiere López Quintás no dejarse llevar por el sentimiento y la efusividad expresiva; ; más bien propone un análisis riguroso, orientado a través de un método que responda a las exigencias de la obra. Los diversos planos de la obra de arte abren camino a una percepción más aguda y profunda, precisa y clara, que atiende a los dos niveles ya determinados en su teoría de los ámbitos (López Quintás, 1997, p. 31 y pp. 189-195) y la realidad (López Quintás, 1975, p. 32): el de la realidad expresiva y el de la realidad expresante:

“La obra no es *un medio* para despertar determinadas emociones; en primer lugar, es una realidad, sólidamente asentada en su interna trabazón, dotada, como todo juego, de finalidad en sí misma, capaz de apelar a un intérprete o a un contemplador para que se inmerjan en ella de modo activo-receptiva y la pongan en acto. Requiere la colaboración de un hombre que sepa dialogar con ella y funde en el encuentro una realidad ambital. Esta tercera realidad es *la obra en acto*” (López Quintás, 1990, pp. 146-147).

A continuación se describen algunos de los planos identificados por López Quintás:

3.1. Elementos físicos, “objetivos”, mensurables, asibles, calculables, controlables

Toda obra de arte se apoya en *elementos físicos objetivos* que pueden ser estables y perennes (pintura, escultura, arquitectura) o flexibles y cambiantes (música, teatro, danza). Esta condición de la materia determina el modo de ser y el tipo de realidad propia de los distintos lenguajes artísticos. Los materiales ostentan un poder expresivo singular. Es diferente plasmar una idea musical en flauta o en piano. Alude López Quintás a Piet Mondrian, quien atribuye a un aficionado a la pintura la manifestación de que el color en sí mismo comporta un gran placer. Mondrian destaca que el color como tal lo vivifica todo, pero es justamente ese goce, el que nos lleva a correr el riesgo de permanecer absortos en la contemplación de lo exterior y vago y no *ver* lo abstracto (López Quintás, 1990, pp. 147-148). Este primer plano de la obra de arte está determinado por los elementos físicos mensurables, asibles, calculables, controlables en la experiencia perceptiva y no va más allá de los elementos que configuran el medio expresivo.

3.2. Elementos físicos engarzados entre sí

Los elementos físicos cobran valor expresivo cuando se entreveran *engarzándose entre sí*. La textura propia de cada material es modificada por la proximidad de otro. Esta vecindad altera el valor expresivo de los materiales y les confiere una coloración nueva. Artistas de todos los tiempos han destinado sus mayores esfuerzos a descubrir nuevas y sorprendentes combinaciones de materiales expresivos. Así lo demuestran las elocuentes obras de Mozart, Weber, Brahms y tantos otros genios que supieron entreverar los materiales sonoros más diversos. También P. Mondrian sostiene que el valor en un color proviene de la oposición a otro color y de la relación entre los colores:

“Todo se compone por relación y reciprocidad. El color no existe sino por el otro color, la dimensión se halla definida por la otra dimensión y no existe posición, sino oposición a otra posición. Por eso digo que la relación es lo principal” (Mondrian, 1973, pp. 13-14).

Aún nos movemos en un plano objetivo de elementos físicos engarzados entre sí que alude en concreto a la obra de arte como objeto de la percepción sensible de la realidad expresiva.

3.3. Elementos físicos entreverados y estructurados

El valor expresivo de los materiales entreverados se acrecienta en una obra por su *estructura interna*. Los materiales se vinculan entre sí, participan e instauran ciertas formas y articulaciones de modo preciso, conforme a los distintos estilos artísticos. Observa Souriau que la obra de arte desde la perspectiva fenomenológica no está formada por sensaciones, sino por cualidades sensibles. Un sonido en una obra bien estructurada gana un poder de vibración especial. Así, el sonido que emite la viola en el *Quinteto en sol menor* de Mozart resulta sorprendente para el oyente sensible. Un sonido es un germen que está llamado a fundar estructuras musicales de todo género, el aislamiento implica más que un valor genuino y puro, un despojo de sus virtualidades. Dando más ejemplos a este plano López Quintás describe el color rojo escarlata del vestido de Jesús en *El Expolio* de El Greco:

“[...] difícilmente mostrará sus virtualidades propias fuera de este contexto o de otro semejante. Jesús se halla cercado por un ámbito de odio y agresividad. No pierde el temple y mira extáticamente hacia lo alto, como ciudadano de otro mundo distinto y superior. Este despego espiritual de la situación límite en que se encuentra es plásticamente expresado

NOTAS

DIMENSIÓN PERCEPTIVA DEL ARTE. LA TEORÍA DE LÓPEZ QUINTÁS EN LOS PRESUPUESTOS CURRICULARES DE LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA EN CÓRDOBA

por la tendencia del rojo a avanzar, a sacar los volúmenes del cuadro. La figura de Jesús queda, sin embargo, adherida al espacio creado por el artista, debido al efecto atemperador del azul del manto de María y del verde azulado de la coraza del centurión que mira impávido la escena, como espectador incomprometido [...]” (López Quintás, 1990, p. 149).

Al respecto, Eisner expresa el potencial de las artes como vehículos reveladores del mundo, está convencido de que las cualidades informan porque nuestra conciencia nace mediante la percepción de cualidades por nuestros sentidos. Para él las artes son casos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción. La crítica, para Eisner, se refiere al proceso de permitir a otros ver las cualidades que posee una obra de arte. La crítica efectiva funciona como una *comadrona* de la percepción, la ayuda a nacer, después la refina y la ayuda a ser más aguda (Eisner, 1998, pp. 20-22).

Kandinsky subraya la afinidad de las artes y alude a las expresiones de Goethe que proclamaban esa afinidad particular cuando decía que la pintura debía contar con un *bajo continuo* (López Quintás, 1990, p. 150). En el mismo orden, resulta oportuno citar a M. A. Labrada en su presentación a la colección de la Fundación Beaumont:

“Un testimonio de ese itinerario inventivo se encuentra en el bajorrelieve del *Homenaje a Bach*. Esta monumental obra de Oteitza es un canto a la aventura de la creación y, con ello, a la imposibilidad de deslindar lo expresivo de lo compositivo. Las incisiones en la piedra perfectas en su geometría y ritmos compositivos son profundamente humanas, tanto que el alma de Oteitza se nota en la piedra provocando la conmoción del espectador” (Labrada, 1998, p. 11).

Este viene a representar el último plano de la obra de arte que se atiene a las cualidades del medio expresivo; en los restantes estratos, la realidad expresante será el plano destacado.

3.4. La representación de figuras o acontecimientos naturales y la plasmación expresiva de ámbitos

Frecuentemente, una obra de arte representa figuras o acontecimientos que indican *la plasmación expresiva de ámbitos*. En la escultura y la pintura se transmite a los contempladores la figura de ciertos acontecimientos y realidades, pero es erróneo pensar que tal representación es su única meta. Estas obras tienen por cometido básico presentar unas formas debidamente estructuradas. Que su estructura resulte afín a la estructura de ciertos acontecimientos naturales indi-

ca una afinidad radical, pero no una representación directa. Una obra puede prescindir de toda figura pero no de toda forma, a la que debe su estructura interna, unidad y armonía. Esto alude al *arte figurativo* y al *arte no-figurativo* que subraya no sólo a la representación figurativa como realista, sino que sostiene que son diversos y diferentes los objetos a los que el arte intenta dar cuerpo.

Dice López Quintás que merced a la voluntad de inmediatez con lo real, la obra de Tàpies consigue que no quede un fragmento de tela sin vida, y cita las palabras de Bonet, que al empezar parecen decir lo contrario, pero finalmente respaldan su posición:

“[...] ‘con vida’, ni, por tanto, con la vida árida del material en buen estado. Actitud que determina, a su vez, que todos los elementos gráficos sean ofensivos, demoledores: es la profanación estructurada; es la profanación como estructura [...]. La realidad, por fin, no muestra más que su presencia verdadera, lo que da de sí estrictamente. No es presentada ya por medio de representaciones. Es presentada en su más cruda y abierta presencia” (López Quintas, 1967, pp. 280-281).

Entonces, la temida evasión del arte figurativo, no es una evasión sino un hecho, una realidad sometida a las limitaciones, precariedad y violencia de la materia en su primer estado. Lo real en toda su im- placable concreción, en sus formas de gloria y en sus figuras desgastadas, es un contacto con la realidad bajo el beneplácito de la materia en su condición más despojada (López Quintás, 1967, pp. 279-282).

“Es interesante constatar cómo la colección [de la Fundación Beaumont] es un testimonio de la posibilidad de compaginar la noción clásica del gusto o del gozo estético –es decir, la del placer de la contemplación de la belleza– con las manifestaciones más vanguardistas del arte contemporáneo.

Este modo de proceder acepta el riesgo que supone el mismo juicio estético. [...] Así ocurre, por ejemplo, con *Incendi*, una obra de una gran importancia en la trayectoria artística de Tàpies y del arte del siglo XX. Esta obra puede dar la pauta de cómo es posible que nazca tanta poesía de lo que proclama en su origen como un arte matérico, pobre, de desecho o basura desde el punto de vista de la cultura convencional” (Labrada, 1998, pp. 9-10).

Sin señalar ninguna analogía, la crisis y disolución del sistema tonal encontró una salida en el dodecafonismo de inicios del siglo XX y planteó un viejo problema que atañe al valor de la armonía y la tonalidad. La tonalidad descansaba en la confianza de que fuera algo

NOTAS

DIMENSIÓN PERCEPTIVA DEL ARTE. LA TEORÍA DE LÓPEZ QUINTÁS EN LOS PRESUPUESTOS CURRICULARES DE LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA EN CÓRDOBA

eterno y la racionalidad de la armonía era la conclusión, el punto de llegada, la expresión más perfecta de aquélla?. Se complicó el lenguaje armónico al introducir los músicos cada vez más excepciones a las reglas y leyes codificadas por Rameau, y ante los estudios serios sobre música antigua y oriental cuyas construcciones se edificaban conforme a otros sistemas, teniendo que afrontar no sólo el problema del valor de la tonalidad, sino además el problema de la estructura del lenguaje musical. Una respuesta simple revela que todo módulo expresivo, todo estilo musical en suma, está sujeto a un desgaste, a un consumo, que impone a la música una perenne renovación (Fubini, 1994, pp. 427-429).

Cuando *la meta del arte es plasmar ámbitos* lo que se intenta es traer a la presencia del espectador no sólo objetos, sino “ámbitos de realidad”, que ostentan modos de realidad más eficiente y menos palpable. La obra de arte constituye un *origen*, el “salto” a una realidad cuya existencia es fruto de la interferencia de diversas realidades. El artista es aquel capaz de captar esos modos de realidad inobjetivos que para otros pasan inadvertidos. Darles cuerpo es darles una existencia estable, perenne, pregnante en un medio expresivo sensible, en obras de arte que prestan su cuerpo luminoso. La vertiente representativa no intenta sólo dar noticia de la figura externa, juega un papel “mediacional” en la fundación de ámbitos.

“[...] una ‘fuga’ es la representación de una lucha. Tal vez sea más exacto afirmar que es un *juego de ámbitos* que recuerda el ritmo propio de un acontecimiento de lucha. Los motivos y temas musicales cobran valor de células generadoras de la trama y presentan una determinada cualificación que puede llegar –como es el caso de ciertas obras de Beethoven– a encarnar simbólicamente realidades como el destino o la voluntad humana de victoria, o sentimientos de alegría, tristeza, excitación o piedad, etc.” (López Quintás, 1990, pp. 151-152).

Los *ámbitos plasmados en obras musicales* son ámbitos reales, de ningún modo ficticios, por más que su cuerpo expresivo haya sido modelado por el hombre. En el *Gloria* de la *Misa en si menor* Bach envuelve al oyente en una trama sonora de frases y temas insistentes. Esta repetición no sirve a un fin sólo comunicativo, sino más bien instaurativo, trasmite un contenido significativo que intenta crear un ámbito de expresión.

En Beethoven no hay únicamente esa sublimidad que nos anoda con su potencia, su *Trío de los espíritus* nos traslada a otro plano muy distinto, como afirmara Hoffmann:

NOTAS

DIMENSIÓN PERCEPTIVA
DEL ARTE. LA TEORÍA DE
LÓPEZ QUINTÁS EN LOS
PRESUPUESTOS
CURRICULARES DE LA
REFORMA EDUCATIVA
ARGENTINA EN CÓRDOBA

“[...] me sentí tan bien esta tarde que todavía ahora me siento como quien está paseando por los senderos tortuosos de un fantástico parque [...]. Una ininterrumpida sucesión de cuadros admirables en los que alegría, dolor, tristeza y regocijo extraordinario se alternaban” (Fubini, 1994, p. 283).

Para López Quintás, la realidad del arte radica en el mundo de ámbitos instaurados de modo creativo por el artista. Las licencias que éste se toma en la configuración de las entidades representadas responden al intento de develar el sentido más profundo de las realidades y acontecimientos.

El *Réquiem Alemán* de Brahms constituye un ámbito integrado por ámbitos significativos que instauran auténticos campos de iluminación de verdades muy hondas, que siendo expresiones escuchadas hasta la saciedad, como la promesa de Jesucristo a sus discípulos, al oírlas proclamar en la obra, alcanzan una profundidad, intensidad y evocación de lo divino que podría resultar modélico del *salto al plano lúdico* que constituye el momento cumbre de la experiencia estética. Dice López Quintás:

“Esta vuelta al origen es el *salto a lo lúdico* que funda la estética. Como expliqué ampliamente en la *Estética de la creatividad*, la experiencia artística consiste básicamente en transformar los meros espacios en ámbitos, convertir las realidades del entorno humano en *campos de juego*, campos de creación de ámbitos llenos de sentido” (López Quintás, 1990, p. 153).

Las realidades superobjetivas, suprasensibles son inexpresables mediante los recursos objetivistas; sin embargo pueden ser delimitadas mediante un lenguaje adecuado. La teoría de los ámbitos y de la realidad sirven de ayuda para lograr un índice de precisión en el estudio de estas realidades. Ellas no son mercedoras de un recurso que acuda a afirmar que la obra de arte nos remite a un más allá indefinible. El paso a la trascendencia implica la plasmación de los *acontecimientos lúdicos* que suponen la creación de ámbitos operativos que responden al impulso y guía de ciertas normas propias. Ámbitos luminosos cuya luz constituye el resplandor de la verdad y la belleza. Esta relucencia funda el carácter simbólico del arte, porque cada realidad simbólica remite a las realidades que en ella vibran realmente.

3.5. El poder emotivo de la obra

Cada plano de la obra tiene su repercusión en la emotividad humana. El oyente y el contemplador cursan una experiencia emocional a medida que descubren el universo que se instaura en la obra a

través de los elementos sensibles que entran en juego y se potencian. Estos elementos fundan una estructura que suscita en el ánimo del oyente u observador un goce que generalmente descansa en el orden, la armonía, la integración de proporción y medida. La estructura conforma y configura los elementos, por fin –dice López Quintás– “lo bien conformado resulta ‘formosus’, hermoso” (López Quintás, 1990, p. 166). Pero si además de bien conformada, la obra representa una realidad del entorno humano que no se limita a reproducir figuras, adquiere una especial significación, al plasmar imágenes que descubren ámbitos de realidad cargados de sentimientos, dando forma sensible a una realidad suprasensible.

“El artista expresa, pues, el sentimiento, pero no del mismo modo que el político descarga su indignación o el bebé llora y se ríe. El artista formula ese aspecto esquivo de la realidad que por lo común es considerado amorfo y caótico; es decir, objetiva la esfera subjetiva. Lo que expresa no son, por consiguiente, sus propios sentimientos reales sino lo que él sabe sobre el sentimiento humano. Una vez que está en posesión de un rico simbolismo, ese conocimiento puede sobrepasar de hecho a toda su experiencia personal. Una obra de arte expresa una concepción de la vida, la emoción, la realidad interior. Pero no es una confesión ni un raptó emocional congelado; es una metáfora desarrollada, un símbolo no discursivo que articula lo que es verbalmente inefable, eso es, la lógica de la conciencia misma” (Langer, 1966, p. 35).

En síntesis, los diversos planos de realidad que presenta la obra de arte son la plasmación de la relación que el hombre experimenta frente a la realidad en la experiencia artística, en la que se pone en juego diversas actitudes, pudiendo culminar en una relación de encuentro plenificador con la realidad ambital que la obra plasma.

“La obra de arte integra diversos planos de la realidad y alberga, consiguientemente, virtualidades expresivas diversas. A través de esta diversidad muestra una estructura unitaria, coherente, perfectamente inteligible para el que reúne las condiciones necesarias para inmergirse cocreadoramente en ella” (López Quintás, 1990, p. 142).

4. LA COMPETENCIA PERCEPTIVA: UN PERCEPTOR ACTIVO-RECEPTIVO

La formación artística debe atender a estos planos de la obra de arte en su conjunto. El eje perceptivo se dirige a una indagación cualitativa que supone el desarrollo de la perspicacia fundada en un cono-

cimiento que se obtiene a partir del material que se percibe por los sentidos. Gracias al refinamiento de la sensibilidad los mismos fenómenos se vuelven más nítidos en la experiencia, pero tal experiencia tiene un dominio de interés que delimita la generalización de la sensibilidad, ya que experimentar matices en el arte implica un dominio distinto que en otros ámbitos. Entonces, el aprender a percibir o aprender a experimentar funciona dentro de unos parámetros limitados.

“La percepción de un conjunto de fenómenos depende claramente de la diferenciación visual. La diferenciación visual no sólo requiere sensibilidades refinadas –en realidad, esto es lo que se quiere decir con diferenciación–, también requiere un esquema con el cual comparar y con el cual dirigir lo que podría llamarse búsqueda perceptual” (Eisner, 1998, p. 267).

Los que han desarrollado el conocimiento en un dominio sustentan una reserva de esquemas cuyo uso resulta casi sin esfuerzos –como un profesional idóneo–, porque quienes tienen una sensibilidad refinada y un esquema adecuado entienden la significatividad de lo que ven con rapidez. El problema del educador radica en ayudar a los educandos a descubrir esa significatividad y desarrollar las destrezas de percepción y conocimiento para hacerlo.

Lo sugerido por Eisner atañe en primer lugar al conocimiento por medio de la práctica guiada en la descripción, interpretación y valoración en las que puedan hacerse comparaciones y contrastes; en segundo lugar, a encontrar modelos de narrativa o interpretación que puedan capacitar a los estudiantes para apreciar los usos de formas diferentes de representación; en tercer lugar, a la importancia de desarrollar una destreza en la aplicación de las teorías. En definitiva, la primera apunta al cultivo de la percepción, la segunda a la comprensión de la variedad de maneras de descripción del mundo, y, la tercera a la adquisición de la capacidad de utilizar la teoría de manera que pueda explicar lo que ha proporcionado la percepción¹⁵.

Para Gardner la *evidencia* para evaluar la capacidad perceptiva de un estudiante surge de las observaciones propias que se asientan en su *diario de trabajo* y de los comentarios a esas observaciones en las sesiones de crítica que el profesor propicia. Apunta principalmente a la:

NOTAS

DIMENSIÓN PERCEPTIVA
DEL ARTE. LA TEORÍA DE
LÓPEZ QUINTÁS EN LOS
PRESUPUESTOS
CURRICULARES DE LA
REFORMA EDUCATIVA
ARGENTINA EN CÓRDOBA

¹⁵ Ésta es la conclusión a la que arriba Eisner (1998, pp. 267-275) frente a la cuestión de ¿cómo se convierten las personas en expertos?

“*Capacidad para realizar discriminaciones finas entre las obras de la especialidad*: es la capacidad del estudiante para discriminar obras de una gran variedad de géneros, culturas y períodos históricos.

Conciencia de los aspectos sensoriales de la experiencia: la sensibilidad hacia las características físicas del entorno relacionado con la especialidad en cuestión.

Conciencia de las características y cualidades físicas de los materiales: la sensibilidad a las propiedades de los materiales con los que trabaja a medida que desarrolla una obra (esta capacidad está relacionada directamente con la dimensión productiva)” (Gardner, 1995, pp. 162-163).

Las competencias perceptivas que se plantearon en la reforma educativa de Córdoba como expectativas de logro suponen que al dejar la enseñanza obligatoria el alumno será capaz de organizar y sistematizar la percepción a través de estrategias de recepción de las manifestaciones artísticas, como receptor consciente. Suponen, así mismo, la capacidad de los alumnos para analizar los elementos compositivos, materiales expresivos, procedimientos y técnicas empleadas en las creaciones artísticas; así se identifican y comprenden las relaciones existentes entre emisor-receptor, intención expresiva, función denotativa y connotativa de la obra de arte (Bergero, Funes, Alegre Obligado, 1997, p. 29).

Sobre esta base el aspecto perceptivo de la reforma educativa argentina se divide en la discriminación cualitativa propiamente dicha y la recepción comprensiva. Mientras la primera apunta a los componentes, atributos y relaciones que configuran el lenguaje, –que en terminología de López Quintás sería el medio expresivo–, la segunda, valiéndose de la primera, se dirige puntualmente a la obra en sí en su unidad como una realidad expresante que se plasma en una realidad sensible. Ambas necesitan procedimientos secuenciados en lo que atañe a los elementos que percibe el alumno, a la relación de aquello que percibe, a la comprensión de la estructura de la obra, a la representación y plasmación expresiva de ámbitos, a la comprensión de su poder emotivo. Los procedimientos se centran en acciones básicas como observar, escuchar, explorar lo percibido relacionándolo con los inclusores previos, reconstruir mensajes artísticos, comentar la experiencia, establecer conclusiones y la posibilidad de transferir este aprendizaje a situaciones nuevas (Bergero, Funes, Alegre Obligado, 1997, p. 38).

Sintetizando: el compromiso está puesto en los procesos de exploración multisensoriales que unidos a la información emotiva y cultural provocan procesos de construcción perceptiva que posibilitan discriminar de la realidad, operar sobre ella y transformarla. En concreto, las competencias perceptivas, a las que aluden tanto Eisner como Gardner, desarrolladas en las discriminaciones perceptuales, preparan a los alumnos para determinar los planos de la realidad que se patentizan en la obra de arte –enunciados por López Quintás– que se espera que identifiquen. De esta forma, pueden actuar competentemente frente a las manifestaciones artísticas propias y ajenas, de su tiempo y de otros tiempos, de su entorno geográfico cercano y lejano, como personas responsables, críticas y solidarias. Porque las competencias aluden a la integración de conocimiento y acción; lo que no indica una simple aplicación de habilidades específicas, sino una combinación de diversas capacidades en estructuras adaptadas a las contingencias de una situación.

“Una atención sistemática, gradual y progresiva al desarrollo perceptivo permitirá que los alumnos no se limiten a captar una estructura de conjunto sino que logren, además, individualizar sus elementos constitutivos. Esto conlleva la posibilidad de captar los múltiples aspectos de la realidad, así como las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético, efectuando de esta manera las premisas necesarias para el desarrollo de procesos de pensamiento” (Bergero, Funes, Alegre Obligado, 1997, p. 4).

5. CONCLUSIÓN

La obra de arte percibida según la concepción de López Quintás, supone un encuentro que alberga infinitas fuentes de posibilidades de acción y supera inmensamente la condición de objeto; conjuga lo sensible, concreto y mensurable con lo metasensible, presente en las realidades objetivas, que sin objetivarse dan razón de su origen y su articulación con los elementos expresivos determinados en un ámbito de realidad cargado de virtualidad.

La dimensión perceptiva agudiza la mirada inteligente que se espera del perceptor consciente, ampliando su campo de conocimiento y abriendo perspectivas que tienden a descubrir en las obras de arte la plasmación de un medio expresivo que soporta y supera a la vez lo sensible. La captación simultánea de los niveles de la obra de arte propuesta por López Quintás vigoriza la capacidad de recepción del sincrónico mundo expresivo y expresante presentes en el arte. La óp-

NOTAS

DIMENSIÓN PERCEPTIVA DEL ARTE. LA TEORÍA DE LÓPEZ QUINTÁS EN LOS PRESUPUESTOS CURRICULARES DE LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA EN CÓRDOBA

tica de López Quintás respecto a la percepción en la experiencia estética ofrece un fundamento congruente con la dimensión percetiva del diseño curricular argentino, no solamente para hacer marchar la propuesta por las aulas, sino para que los que deben asumir este compromiso, como formadores de formación artística, encuentren en esta perspectiva estética una herramienta óptima para ampliar su mirada.■

Fecha de recepción del original: 18-09-2007

Fecha de recepción de la versión definitiva: 10-12-2007

REFERENCIAS

- Bergero, S., Funes, I., Alegre Obligado, V. (1997). *Formación Artística y Cultural: Diseño y Propuesta Curricular*. Córdoba: Ministerio de Educación y Cultura.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Fubini, E. (1994). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Hession, C. (1985). Keynes. *La biografía personal de un hombre que revolucionó el capitalismo y cambió nuestra forma de vida*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Labrada, M. A. (1998). Presentación. *Colección Fundación Beaumont*. Madrid: Julio Soto.
- Langer, S. (1966). *Los problemas del arte. Diez conferencias filosóficas*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Leibniz, G. W. (1977). *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Madrid: Editora Nacional.
- Ley 8.113, General de Educación de la Provincia de Córdoba, de 21 de diciembre de 1991, *B.O. de la Provincia de Córdoba* de 17 de diciembre de 1991.
- Ley 8.525, Provincial, de 28 de diciembre de 1995, *B.O. de la Provincia de Córdoba*, de 6 de mayo de 1996.
- Ley 24.195, Federal de Educación, de 14 de abril de 1993. *B.O.* de 5 de mayo de 1993.
- Ley 26.206, de Educación Nacional, de 6 de diciembre de 2006. *B.O.* de 28 de diciembre de 2006.
- López Quintás, A. (1967). *Hacia un estilo integral de pensar* (Vol. I: Estética). Madrid: Editorial Nacional.
- López Quintás, A. (1975). *El triángulo hermenéutico. Introducción a una filosofía de los ámbitos*. Palma de Mallorca: Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- López Quintás, A. (1990). *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*. Estella: Verbo Divino.
- López Quintás, A. (1997). *Cómo formarse en ética a través de la literatura*. Madrid: Rialp.
- López Quintás, A. (1998). *Estética de la creatividad. Juego, Arte, Literatura*. Madrid: Rialp.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997, octubre). *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente, Campo de Formación Orientada, Artes, Material de Trabajo*. República Argentina: MCyEN.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004). Anexo I de la Resolución CFCyE Nº 214/04, de 27 de abril de 2004.
- Mondrian, P. (1973). *Realidad natural y realidad abstracta*. Barcelona: Barral.

NOTAS

DIMENSIÓN PERCEPTIVA DEL ARTE. LA TEORÍA DE LÓPEZ QUINTÁS EN LOS PRESUPUESTOS CURRICULARES DE LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA EN CÓRDOBA