

Cognición contextual en la creatividad y en el aprendizaje de la creación artística

JAVIER DíEZ
UCM

Resumen:

Situando el reconocimiento de la creatividad dentro de su contexto histórico, el autor sostiene la tesis de que la creatividad trata de redescubrir la unidad de la condición poética restaurando el origen de las cosas en lo que se define como «la presencia». Partiendo de la teoría del procesamiento de la información y de la psicología cognitiva, el autor justifica mediante este escrito la función de la creatividad como origen de la originalidad.

Palabras clave: Creatividad, arte, aprendizaje, originalidad, cognitividad, teoría del procesamiento de la información.

Abstract:

Locating the recognition of the creativity inside their historical context, the author sustains the thesis that the creativity tries to rediscover the unit of the poetic condition restoring the origin of the things in what is defined as «the presence». Starting of the theory of the prosecution of the information and of the cognitive psychology, the author justifies through this writing the function of the creativity like origin of the originality.

Keywords: Creativity, art, learning, originality, cognitive, theory of the prosecution of the information.

En el prolífico y paradójico mapa con que las artes plásticas y visuales se han representado, en el panorama del siglo XX, algunos lugares comunes pueden señalarse como claves de acercamiento teórico y estético. La pugna de la transformación del «arte para la vida», con que las vanguardias artísticas emergieron no es ajena con la vida simulada con que la historia parece cerrarse. Tanto la evasión primitivista como el cosmopolitismo nacional, ambos en sus orígenes, definen paradójicamente la naturaleza agónica de su autodeterminación narcisista: retrato de frente en que la autorreferencia ensimismada escoge como modelo la forma musical, contra todo criterio de formalización precedente guiado por la memoria de lo ausente o del perfil retratado.

La instrumentalidad barroca, como es sabido, ha dirigido este progreso autónomo de innovación formal, combinatoria invocada por la usurpación de la representación de la realidad por otros medios y que, extrapolándolo al pensamiento de la Creatividad en análogo ejercicio, justifica la instrumentalidad del «torbellino» invocado para raptar la ideación de la realidad.

La necesidad de argumentar el imaginario contextual y la propia realidad del pensamiento, mas que la crisis, tal vez, de los nombrados valores de la modernidad, pone de manifiesto que, en la actualidad, no hay credenciales para el arte ni en los paraísos perdidos ni en los relatos de progreso. Pensar el arte es, ahora, pensar lo posible para el arte y, también, que todo es posible en el arte, (aun cuando no todo fuera deseable). Si el espectro de lo posible se ha desplegado el pensamiento creador se enfrenta, para su consideración, a su dilema más difícil: elegir. En esta tarea el papel de la educación artística y de la creación es fundamental para enfrentarse al desprecio y al falso aprecio artístico.

En el ámbito de las artes visuales se ha logrado que toda manifestación artística encuentre un lugar en los museos, que se han mostrado como recinto institucional para la conformación de la cultura del espectáculo, en ello se admite, sin embargo, no alcanzarse el reconocimiento propio de la realidad del arte, que precisa, mas bien, de un no lugar fundamental, como efecto y afecto, el del conocimiento. Así, empleamos el término reconocimiento en su verdadera resonancia conceptual, es decir, como conocimiento del sujeto a través del otro y de lo otro que sujeto. La singladura del reconocimiento es también la de la creación, y, el retrato, como para toda legal identificación, debe ser de frente y de perfil.

IDENTIFICAR LA ESTÉTICA, IDENTIFICAR EL ARTE

El triunfo progresivo de la autonomía de la forma, hasta erigirse como objeto de sí, ha orientado la aventura del arte moderno en un juego de inversión del espejo clásico, deslizándose en la ambigüedad misma de su naturaleza cristalina, que reconoce simultáneamente «identidad y diferencia», la ilusión y el engaño con que la superficie del reflejo vive la vida de los objetos y de las invenciones; *orientación de inversión, al otro lado del espejo*, del héroe como super ego y ascenso, para situarse en la significación del individuo en un descenso errático a la determinación del ello. Recordemos lo que Zola afirmaba comentando a Manet, «para el público, —y no uso aquí la palabra en sentido despreciativo—, una obra de arte es una cosa suave que conmueve el corazón de un modo dulce o terrible... Para mí. . una obra de arte es mas bien una personalidad y una individualidad». ¹

En la ruptura ilusoria de inversión se cifra el triunfo del fragmento y la afirmación de los procesos de configuración, como un resto diacrónico que transcribe el tiempo propio de la creación. La diacronía, frente a la sincronía, que refleja el tiempo de lo representado, es análoga a la polaridad del espacio dinámico, plural en la designación de sus leyes intrínsecas, frente a la perspectiva estricta y unívoca en la determinación de su ley.

Vanguardia versus clasicismo ha determinado el suceder «contra» que propaga el colectivismo de los manifiestos en el vértigo dinámico de todas las vanguardias históricas. Nihilismo, activismo y antagonismo han movilizad o la construcción de su utopía agónica, guiada por lo excelso en negación. Contradicción crítica que ha desnudado la complejidad misma del fenómeno artístico. Esta afirmación compleja de lo emocional en un instante del tiempo, significándose en el resto y en el rechazo, se ha mostrado en el sustrato ideológico de un evolucionismo lineal en el objeto de la forma, que se abría con el canto de Apollinaire señalando la sorpresa como ingrediente fundamental del optimismo en la estética de la innovación. Es este devenir de la vanguardia el que define la crisis de recurrencia posmoderna y al que se alude cuando se establece la analogía con el evolucionismo en la representación veraz de la realidad, truncada por la instrumentalidad fotográfica, tal como expone Danto, (1997), en su obra *Después del fin del arte*. De lo que no dudamos es que el análisis en profundidad de lo moderno y las vanguardias históricas clarifican la ambigüedad del presente y su propia heterogeneidad, al mismo tiempo que, si sabemos establecer las relaciones de acce-

¹ Citado por Pierre DAIX. *La vida de pintor de Eduard Manet*. A.V., Barcelona 1984.

so al otro lado del espejo, nos permitirán identificar el arte. Es comprensible el lamentarse de Contardi en su introducción a Argan, (1983), al referir que los historiadores que se ocupan del arte antiguo no lo hacen del arte moderno y biceversa.

La heterogeneidad postulada desde la contemporaneidad se nos muestra irrevocable cuando queremos reflexionar sobre la condición teórica de las artes visuales en la actualidad; nos encontramos, entonces, con facilidad, ante la idea de la dispersión y los referentes múltiples, es decir, con una ausencia propia de un discurso teórico unitario al que el suceder histórico del arte nos tiene acostumbrados, ya fuera como épocas históricas o como movimientos artísticos definidos en las vanguardias. Ni unidad de referentes técnicos, estilísticos o modélicos pueden sustentar la condición teórica actual de forma consistente.

Un enunciado teórico ha implicado tradicionalmente, además en este campo, un enunciado de verdad frente a otra verdad ya periclitada, que no refutada como podría suponerse desde una visión científicista. El concepto de verdad ha sido siempre monolítico al mismo tiempo que progresivo en la enseña de la modernidad: esto explicaría por qué cada estadio o movimiento artístico se ha desarrollado siempre «contra» un precedente. Clasicismo contra Barroco, Romanticismo contra Clasicismo, Cubismo contra Impresionismo, etc. En realidad se trata de la naturaleza contextual del arte, la mirada investida de su tiempo quien ha hecho de su devenir un ser. Sin embargo en un espacio cultural como el actual, en que el simulacro virtual interfiere en la comprensión unitaria de la historia y la mirada se construye en esa interferencia, el ser en devenir se desnuda a la deriva y la identidad es identidad de la complejidad de ser. La globalización ha despertado las razones de la memoria pero también los terrores de los nacionalismos identitarios. En efecto el mundo se hace uno, pero como argumenta Andres Ortega,(2000), en el conviven siglos diferentes.

En lo que literalmente puede denominarse arte contemporáneo, contemporáneo a aquél a quien lo anuncia, y al que ya, en esta perspectiva, se le inscribe en una nueva época, puede rastrearse el propósito de superación, referente a ese estado de verdad enunciado, para situarse en el lugar de la complejidad de lo múltiple articulado y la diversidad que la cultura y el pensamiento ejercita. No encontramos, en este arte, propiamente una poética excluyente, inscrita en un desarrollo progresivo, sino propuestas que buscan transvalorar aquella dinámica que, en su enunciado radical, sumía en la indiferencia a la realidad del contexto cultural tanto como a la significación y al espectador; en su lugar encontramos la manifestación, yo diría metafóricamente, de la condición post-histórica como lugar de otro arte que vanguardia, para definir su realidad como un ser en devenir.

Esto es lo que puede justificar las observaciones del análisis enunciado de Danto. El fin del relato maestro al que alude, hace especial alusión al fin de la realidad progresiva en la concepción del arte, tal como la crítica histórica nos ha tenido acostumbrados desde su nacimiento con Vasari en la culminación del Renacimiento. Recordémoslo, Vasari propone la primera teoría homogénea en el campo del arte, la que define el debate progresivo de la representación de la realidad fidedigna, introduciendo, además, esa suerte de analogía biológica de las edades del arte, desde la cual su época representa el esplendor de la madurez. Y es cierto que este discurso ha estructurado, manifiesta o veladamente, como verdad, la dinámica de la transformación del hacer artístico hasta finales del siglo XIX, en que esta progresiva transformación cambia su enunciado dialéctico con la realidad por el de la autonomía o la pureza esencial de la forma, afín a la subjetividad construida desde la crítica del juicio de Kant.

Frente a la ilusión de un espacio exterior en la representación, capaz de incluirnos como objetos de la misma, tal como ejemplifican las obras maestras del barroco, se ha diseñado la esencialidad formal o la determinación autónoma del lenguaje plástico, como la que culmina en la pintura de campo de color de Klein, como una idea teórica, de desarrollo igualmente progresivo, que definía lo que específicamente supone el objeto pintura ya materializado desde las críticas formalistas de Roger Fry. La interpretación reductiva del núcleo central de la «formatividad», siguiendo a Pareyson, (1966), exponiendo radicalmente la identidad de la materia artística como identidad del sujeto artístico, prescindía de que la materia artística es una materia cultural. La crisis de esta fundamentación ha arrastrado consigo el ser mismo de la pintura y su protagonismo en el devenir artístico, hasta el punto de excluir cualquier otro protagonismo pues, puede rastrearse también, en este sentido, la ambigüedad de los géneros y los medios que permitan confirmar la realidad misma de todo lo posible.

Ahora bien, si el relato de la verdad del arte, en estos términos expuestos, ha concluido, la obra de arte ya no tiene que ser de un modo en especial, ya no se admite por tanto la represión del modo, y aquí es, en esta admisión de su diversidad de ser donde la habilidad de la forma busca ser traspasada por la importancia significativa y antropológica, que dé a la apertura de la posibilidad la posibilidad de la mediación receptiva. En este cauce expandido, la imaginación y la memoria se convertirán en fundamento para articular la selección de lo posible. Imaginación metafórica y memoria cultural son piedra angular, siempre, de la búsqueda de significación. En última instancia, sea cierto o no, el fin de la verdad del relato, así contado, nos pone ante el relato de la verdad. Lo que se significa en este giro es la

puesta en alza de la naturaleza crítica y problemática de la obra de arte y la búsqueda de su verdadera dimensión. Con razón Argan exponía el giro de la modernidad en torno al racionalismo crítico.

No es de extrañar que en algunas de las manifestaciones actuales de las artes visuales se de el signo de una búsqueda sistemática de la mediación, capaz no sólo de expresar la realidad social sino de incluir el proceso de apropiación cognitiva o comprensión de la obra, tal como Habermas entiende la posibilidad de la experiencia estética. Con esta finalidad, consciente o inconscientemente se han movido las manifestaciones artísticas en el debate del arte público y de la apropiación de los espacios urbanos, o bien en torno a la reactualización de un compromiso político y al servicio de un espacio social desde la intervención monumental; todos ellos bajo la sospecha, no obstante, del afán por la extensión museística en la ciudad, o la culminación de una cultura artística del espectáculo, como bien puede representar la obra de Christo. Esta dualidad de la experiencia estética, producción recepción, en realidad, no puede limitarse a una mediación mediatizada si busca ser no sólo lugar para el otro sino del otro. El arte del público, en realidad, se da en el reconocimiento que la obra debe propiciar y que es, por otra parte, el lugar esencial de sí misma, como ya enunció Marcel Duchamp al apuntar que el arte en estado bruto es refinado por el espectador.

En esta pluralidad que erige la disolución de los medios artísticos, por tanto, se expone también la implicación de la recepción y de la comprensión de la obra de arte en su producción. Se establece, así mismo, la libre disposición de las culturas pasadas, reconociendo la obra como un texto entre otros textos, desde el que se abre un lugar a lo intercultural y en el que la obra se articula como un hecho y una materia cultural. En el desarrollo de esta semiótica intertextual los límites de la interpretación, como Umberto Eco recuerda en su obra así llamada, se infieren en la pragmática cultural.

Así pues, extensión de los medios, recepción e intertextualidad son aspectos que definen el espacio presente de una supuesta nueva conciencia de época tal como los enuncia Jauss, (1995), en su obra *Las transformaciones de lo moderno*.

Lejos de suponer en esta pluralidad una dispersión caótica como sentido, creemos que lo que se oculta en ella es la búsqueda de una superación de la escisión, que para la producción artística supuso su entrada en el estatuto estético moderno, culminado con la enunciada estética kantiana de la contemplación desinteresada; se trata de la condición poiética o productiva del hombre, tal como lo enunciaba el mundo clásico, atravesada por la escisión del concepto. Con el estatuto estético, el objeto obra de arte, se exclu-

ye de la plena realidad de esa condición que define el humano ser en el mundo, como como argumentaba Heidegger.

Recordemos someramente la raíz de esta instancia: el acto poético como producción «acompañada de razón verdadera», originaria, como lo definió Aristóteles, inscribe en sí la naturaleza de la obra como tecné, y el mundo clásico de la cultura griega lo explicaba como el acto de dar presencia actual a lo que no tiene ser: desocultación y develación era el acto que definía la condición humana; y este obrar, esencialmente, no discriminaba al artista del artesano, pues en él no se desarrolla el estatuto estético que escinde el obrar del conocer. La obra de arte busca precisamente obrar y obrar con conocimiento.

Esa búsqueda pone constantemente en crisis el estatuto estético tal como el mundo moderno lo instaura. Como recuerda Agamben, (1998), esta búsqueda provocó en su tiempo el nacimiento de dos formas híbridas en su referencia industrial y técnica, el ready-made y el pop-art. Ambos ponen de manifiesto el nacimiento de una crítica de la estética y el intento de su superación, en el marco moderno, como lugar y apreciación de la obra: «La estética es incapaz de considerar el arte según su propio estatus y —mientras se mantenga prisionero de una perspectiva estética— la estética del arte permanecerá cerrada para el hombre»².

Nos hemos encontrado, por tanto, con dos espacios artísticos que han reflexionado sobre la escisión y que han marcado, de forma particular, el devenir de las artes contemporáneas, instándolas a una expansión de lo que se ha dado en llamar arte objetual y que ha caracterizado gran parte de la expansión artística que define la contemporaneidad, del arte povera al land art, de lo conceptual a lo performativo. La trama de este signo objetual define no sólo una propuesta de revisión nominalista del arte, sino un debate por la naturaleza de la representación y de los límites entre la obra y la realidad. Define, a nuestro modo de ver, aunque de forma sutil, la crítica del gusto, el gusto personal de los santones críticos, que ha sustentado sin mayor fundamento el desarrollo de la estética moderna. «Cuando descubrí los ready-made pensé en intimidar a la estética, (...) Les arrojé a sus caras el posabottellas y el urinario como un reto y ahora los admiran por su belleza estética». Así se expresaba Duchamp en 1962 en una declaración a Hans Richter.

La crítica del gusto y del lucimiento de un modo monódico del arte ha puesto también de manifiesto la tesis de la identidad ontológica del artista reduciéndola a la naturaleza humana y, por tanto, desarrollando la reivindi-

² G. AGAMBEN, (1998), *El hombre sin contenidos*. Pág. 167.

cación del artista que cada uno es implícitamente. En este aspecto es Joseph Beuys quien representa la manifestación más radical en la concepción no sólo de que cualquier cosa puede ser una obra de arte sino en la afirmación de que cualquiera es un artista. Esta suerte de profetismo que danza por encima de la constitución como hecho cultural del fenómeno artístico, pone, no obstante, de manifiesto el anhelo de la no exclusión radical de la reflexión estética sino su subordinación a la razón poética señalada. Para el esclarecimiento de la realidad que nos interesa lo que la identidad ontológica, así desvelada, del arte manifiesta es la naturaleza de la creatividad humana. En la expansión del propósito de obrar con conocimiento la Creatividad jugará un papel fundamental, en la presencia artística y en la necesaria realidad de su mediación. Se trata de la Creatividad que implica el desarrollo integral de la libertad de la persona y la cognición individual que supone la aprehensión de la realidad y el mecanismo de la obra de arte. Cuando Bonito Oliva preguntó, en una entrevista de 1984, a Beuys qué había entre arte y creatividad, respondió que en su autodenominado arte social el protagonismo material es el espacio del hombre «no sólo a través de su aspecto físico sino, sobre todo, a través del pensamiento-percepción»³, en ello exponía un sentido de la creatividad; consecuentemente, expresaba que las formas artísticas eran asumibles como vehículos en pos de la consecución de ese proyecto. Este fue el criterio particularmente significado de *Is it a bout a bicycle?*, proponiendo superar, en él, la ausencia pragmática de la obra de museo con las implicaciones antropológicas en su propuesta.

Es a este aspecto fundamental, a cumplir, al que queremos remitirnos para afirmar que el orden de la condición teórico y práctica de las artes visuales en la actualidad, como despliegue de la razón verdadera de posibilidad, suponen un sentido pleno para la implicación y el desarrollo de la Creatividad tanto en los estadios de la producción como en los de la recepción. La creatividad debe identificarse como vehículo del entendimiento crítico y del reconocimiento.

IDENTIFICAR LA CREATIVIDAD, IDENTIFICAR LA EDUCACION ARTISTICA

Cuando el desarrollo del concepto de Creatividad alcanzó su eclosión en la década de los setenta, a nuestro modo de ver, se manifestaron también

³ B. LAMARCHE-VADEL, (1994), *Joseph Beuys*. Pág. 88.

estas inquietudes de época y de revisión crítica de la modernidad que hemos apuntado en el campo del arte, también en el de la consideración global del pensamiento en las ciencias de la psicología. En este orden las definiciones y limitaciones del campo de la Creatividad que se han generado, desde el famoso aldabonazo de Guilford en 1950 en Pensylvania, y que sirvió como un paradigma en el desarrollo de sucesivas investigaciones, hasta sus implicaciones actuales, en el desarrollo de la transvaloración factorial de la teoría de la inteligencia, han sido de las mas diversas y plurales.

En este punto me ha presuro a subrayar, de modo analógico, un criterio central de las tesis que proponemos en el desarrollo de esta reflexión que nos ocupa; y es que la Creatividad encuentra la raíz de su definición en esa concepción, ya señalada, de la técnica que la definición aristotélica apuntaba como producción acompañada de razón verdadera. *La Creatividad trata de redescubrir la unidad de la condición poiética del hombre que restaura el «origen» de las cosas que entran en la «presencia»*. Por tanto busca restaurar la originalidad parcializada por la estética en la obra de arte y se define como realidad efectiva, actualidad del origen, capaz de superar la alienación implícita en la dialéctica de la teoría y la praxis.

No es casual que en lo que básicamente coinciden el común de las reflexiones en torno al desarrollo y la naturaleza de la Creatividad estriva, en su ambivalencia, entre los conceptos de originalidad e innovación y de actualidad como eficiente: innovación eficiente impulsa el pensamiento creativo.

Nos parece de particular interés, ahora, redefinir el modo de actuación de este pensamiento eficiente, ya que nos proponemos establecer el paradigma de su desarrollo en la comprensión y la educación de las artes visuales. El pensamiento creativo actuará, según lo dicho, con una seña de identidad que lo diferencie de lo reproductivo, independientemente del ámbito o campo en que se desenvuelva, ya sea científico o artístico, como es generalmente reconocido. La propuesta de la interacción productiva que la teoría del pensamiento creador formula permite amparar la búsqueda que cubra, en la fenomenología del pensamiento, la escisión. A este respecto las investigaciones mas significativas, que tienen su centro en la Resolución de Problemas y en la llamada teoría del Procesamiento de la Información, (Newell y Simon, 1972), nos ayudan a señalar algunas de las características operativas fundamentales, a nuestro modo de ver, para el desarrollo de la articulación de este pensamiento.

El despliegue del pensamiento creativo se da en base significativa a los siguientes modos de actuación: a) Las transformaciones analógicas en la representación del problema o la situación dada. b) La reorganización de modelos y el empleo de imágenes precedentes en los criterios de orienta-

ción. c) La diversificación de lecturas de la situación dada en la confrontación con diversos contextos. d) El empleo sintético de esquemas gráficos y verbales. e) Por último, la autorregulación constante y correctiva que selecciona estos aspectos y es capaz de incorporar otros nuevos en las decisiones que culminan la acción creadora. A través de estos criterios se articulan los espacios de lo ocurrente y lo ejecutivo, inscribiéndose la acción creadora en el complejo mismo de la realidad cognitiva y la teoría de la inteligencia.

La redefinición o renovación crítica apuntada, resumida, en lo que a las ciencias de la psicología se refiere, en las incidencias propias del cognitivismo de Bruner y las teorías de Sternberg, afecta de pleno en lo que a las consideraciones del ámbito de la producción creativa se refiere, a las concepciones de la naturaleza mítica, cuando no mistagógica, en torno a la personalidad genial o el producto imprevisto, cuyos paradigmas nos remiten a la «iluminación» ejemplificada en el proceso creador de Wallas.

Aquella «articulación constante de lo voluntario y lo involuntario que trata de hacer funcional los hallazgos que en un principio son fortuitos», como definiera la creación Paul Valery, se han encontrado con la necesidad de un desarrollo pragmático, tal como el mismo reivindicaba al definir algunas de las pretensiones de su álter ego Monsieur Teste: «Una de las manías de Teste y no la menos quimérica, fue querer conservar el arte —Ars— al tiempo que exterminaba las ilusiones de artista y de autor. No podía sufrir las estúpidas pretensiones de los poetas ni las groseras de los novelistas. Pretendía que ideas claras de lo que se hace conduce a desarrollos mas sorprendentes y universales que cualquier ocurrencia sobre la inspiración, la vida de los personajes, etc. Si Bach hubiera creído que las esferas le dictaban la música no hubiera tenido limpidez tan poderosa, ni dominio soberano de combinaciones transparentes que consigue. El stacato»⁴.

Como apuntamos anteriormente, ha sido el desarrollo de la psicología cognitiva y, en mi opinión también de forma especial, el desarrollo de la teoría de la inteligencia, quien ha podido sacar de su estado ensimismado a la Creatividad. Estos dos aspectos han iniciado su vigencia a partir de los años sesenta. El paradigma cognitivo se fundamenta en la observación operacional del pensamiento en el desarrollo de un acción intencional, tal como se ejemplificó desde las investigaciones de Bernstein; y, por otra parte, el encuentro fundamental de la teoría de la inteligencia y del procesamiento de la información se han vistos significados desde la analítica de la inteligencia artificial. Para Bruner, (1989), la realidad de la intención se define

⁴ P. VALERY, (1999), *Monsieur Teste*. Pág. 67.

cuando se actúa de forma persistente para alcanzar un fin, y el pensamiento se presenta como un sistema autorregulado que, en deuda con la psicología del aprendizaje de Vigotsky, presenta su carácter en la oportunidad que se dá, constantemente, de comparar lo que se intenta hacer con lo que se hace de hecho, utilizando esta diferencia como instancia de corrección.

Dos criterios fundamentales podemos desprender de esta teoría, para el desarrollo de nuestra exposición en torno a la naturaleza de la creatividad y a la comprensión, como base del aprendizaje, de la experiencia artística; el primero es la consideración de que el pensamiento inteligente actúa constantemente en un ámbito de falsación hipotético. Una hipótesis se proyecta ya sea en aras de lo estrictamente predecible como desarrollo deductivo, propio de la razón causal, o de lo variable como inducción, propia de la razón de probabilidad. Nuestras acciones de pensamiento se mueven de lo que fue a lo que podría ser. Este espacio imaginario de proyección, hasta lo imposible de posible, es necesariamente común en el desarrollo de una cultura y por tanto pone de relieve su concordancia con el contexto histórico, algo que nos permite comprender por qué una obra de arte se debe a su tiempo, o como afirmaba el conocido historiador del arte Wölfflin, no todo es posible en cualquier tiempo y ciertos pensamientos sólo pueden ser vivenciados en ciertos estadios de desarrollo. El segundo de los criterios a considerar, y en análogo aspecto fundamental, es el valor inductivo de la corrección. La evaluación es un criterio que Guilford se vio obligado a manejar con posterioridad a su propuesta factorial y a incluirlo en su análisis de la inteligencia. La evaluación correctiva es el fundamento de la elaboración en la creación artística; explica no sólo el *ipentimenti* tradicional de los pintores clásicos o el proyecto de los artistas modernos, sino, lo que es más importante, la acomodación mutua de la realidad de la obra y la afectación personal de quien la ejecuta y su comunidad. La evaluación es un sustrato de la comunicabilidad: valoramos lo que decimos si queremos ser entendidos.

Una vez empleado el término «acomodación», propio de Piaget para definir la implicación del desarrollo de la inteligencia en la adaptación al medio, nos reconocemos en deuda con la «asimilación», la otra implicación dual en el desarrollo de la inteligencia que comporta la transformación del medio. La evaluación en este aspecto es aun, si cabe, más relevante; medimos constantemente nuestras acciones para la consecución de un fin, que van a permitirnos la configuración de esquemas o ideas para la consecución de otros fines. Sendos criterios manifestados han constituido, a nuestro modo de ver, un corpus significativo en la desviación de las teorías asociativas y aún gestálticas, pues en tanto el asociacionismo se fundaba en una

mecánica de la experiencia pasada, el gestaltismo se centra en la relevancia de la percepción.

Llegados a este punto podríamos poner de relieve la tradicional disyunción, de Ribot a Wallach y Kogan, entre creatividad e inteligencia, para cuestionar nuestras consideraciones. Pero en este sentido es necesario, también, la transformación del concepto de inteligencia que pone de manifiesto la crisis de la concepción factorial. Desde que en 1921, en el congreso organizado por la revista americana de Psicología Educativa, Boring pronunciara la famosa frase de que inteligencia es lo que miden los test, hasta el congreso de Pittsburgh en 1974, las investigaciones en torno a la teoría de la inteligencia han revolucionado sus concepciones, poniéndose de manifiesto la realidad de los postulados cognitivos. (Resnick 1976). El valor máximo de estas argumentaciones lo representa la puesta en cuestión de la parcialidad unidimensional que la teoría factorial de la inteligencia ponía de manifiesto. El criterio unidimensional de Spearman, al crear dicha teoría en 1904, fundamentó la parcialidad de Bine en los items de los test y que han representado la psicometría tradicional del CI. La denuncia de que los test sólo median habilidades parciales y académicas fue sucediéndose en Guilford, Torrance y Neisser significativamente. La clave de esta transformación, por tanto, se halla en la pluridimensión de la inteligencia y en la consideración necesaria de los contextos socioculturales y personales en el desarrollo de las habilidades. En este sentido, la cotidianidad asume un marco fundamental para reseñar habilidades, incorporándose otras, antes no consideradas, en el campo de la inteligencia.

Desde esta perspectiva, nuevamente, nos parece importante reseñar dos orientaciones con particular influencia, en las renovaciones actuales, tanto para la Creatividad como para la educación. La primera podríamos centrarla en las referencias que las investigaciones de Howard Gardner, (1983), en torno a la inteligencia múltiple han generado. Las siete puertas de la mente, como se definen habitualmente, que conforman su teoría de la inteligencia, formula una estructura compleja articulada, y apunta a los diversos umbrales cognitivos que escapan a la consideración tradicional, en los que se atienden fundamentalmente implicaciones contextuales: la inteligencia intrapersonal y la interpersonal amplían ese reconocimiento junto a los espacios artísticos y corporales. El territorio de las habilidades inteligentes tradicionales ya no es egemónico de lo verbal, lo matemático y lo espacial. Si hay alguna lógica exclusiva en su fundamento abstracto esta sería la matemática. La inteligencia propia de la argumentación de las artes visuales, apunta igualmente a una simbolización, una matemática si se quiere, pero con contexto inter e intrapersonal, podríamos decir metafóricamente: el espacio y el

tiempo articulado en la comunicabilidad. Las artes visuales reseñan un orbe significativo en la educación artística para el desarrollo humano de la inteligencia. Y así lo reconoce Gardner, al liderar un proyecto como el de Arts Propel.

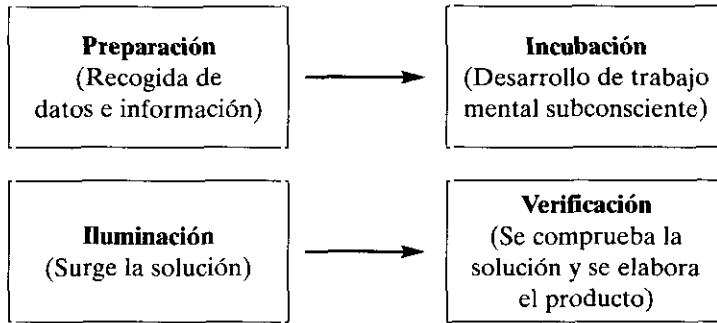
El otro aspecto reseñable a considerar en la estructuración del esquema de pensamiento de lo posible, que atribuimos ya tanto al espacio de la estética como al de la creatividad, afecta de un modo particular al conocimiento de todo aprendizaje y su desarrollo como acto inteligente. Este es el caso de la teoría del procesamiento de la información, que puede reseñarse desde la teoría Triádica de Sternberg, (1977), en la que se organiza el proceso de información elemental que opera sobre las representaciones internas de objetos y símbolos.

El estudio de estos componentes de la información elemental ha permitido organizarlos en orden a sus variaciones de **generalidad** o de **función** ; es decir, según que afecte en su funcionamiento a una tarea, una clase o a todas las acciones ejecutadas, y según que encaucen el pensamiento en la **organización, realización, adquisición o retención** de información. En la función del pensamiento creador se gerarquizan y articulan cada uno de estos cauces. Este panorama nos permite, en principio, cambiar de forma radical la concepción etiológica de la Creatividad y por tanto del pensamiento implícito en el desarrollo y aprendizaje artístico. Es lo mismo que afirmar una revisión de los términos del proceso creador de importancia no menos reseñable. La clave de esta revisión, en este caso, debemos buscarla en la dinámica de la **metacognición** a la **cognición contextual** y de **ejecución**. Del yo ocurrente al yo ejecutivo, que argumenta Marina, (1993). La visión de la ejecución del acto intencional creador a través de una estructura cooperante cambia nuestra concepción del proceso creativo. Esta dinámica metacognitiva rompe, a mi modo de ver, una visión unidireccional, en cierto modo, y, contra su apariencia, racionalista y mecánica de la secuencia tradicional del proceso creador, en sí nostálgica de referencias románticas, estableciendo mas bien una red de conexiones reiteradas en dirección múltiple. (Gráficos 1 y 2).

Como apuntamos en el gráfico 2, la dinámica que podríamos deducir de esta teoría del procesamiento informativo se resume de la siguiente manera: al desarrollo de la metacognición le corresponde el diseño de Planes y valores o decisiones. A la cognición de contexto corresponde el desenvolvimiento ante lo nuevo y la adaptación al contexto sociocultural; con la implicación de motivaciones, por tanto, intrínsecas y externas. A la cognición ejecutiva le corresponde los criterios de búsqueda, (comparación, combinación, selección etc.), que encauce lo diseñado. Esta dinámica nos incita a comprender por qué en el desarrollo del pensamiento creador no hay cortes propiamente

Gráfico 1

Fases de la producción creativa según Wallas



Fases de la solución de problemas según Dewey

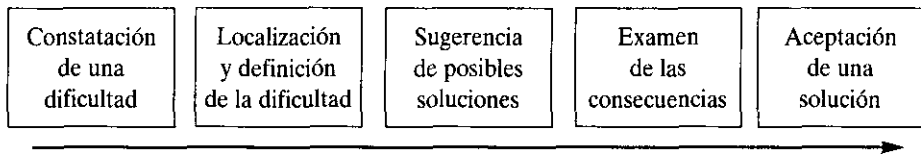
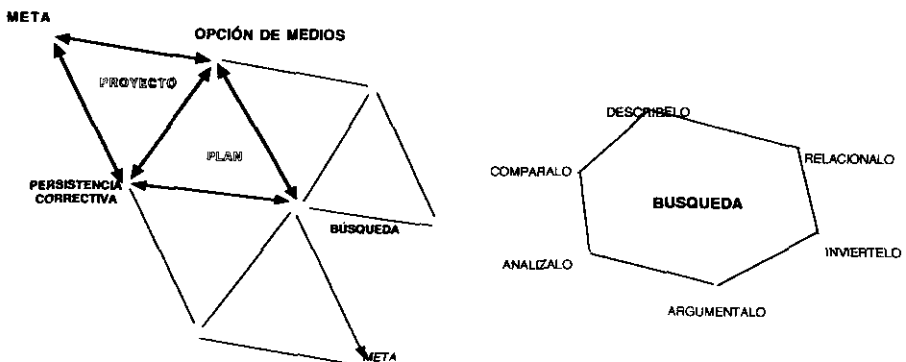


Gráfico 2

Consideración del proceso creativo desde la metacognición



te epistemológicos como no los hay en el devenir histórico. Las obras de arte se deben a un modo de ver que define el sentido de una época, como ha sabido hacernos ver Régis Debray, (1994), en su obra *Vida y muerte de la imagen*. Del ser de la imagen a la imagen como percepción, pasando por la imagen como cosa, nos explica que un modo de vida es necesario imaginar para comprender un lenguaje, como decía Wittgenstein.

En la actualidad la habilidad metacognitiva es el principal instrumento para comprender y cambiar tanto el pensamiento general como el específico de un campo. Como vemos, la dinámica del diseño de planes se asienta, por un lado en el reconocimiento y la comprensión de la situación dada que localiza nuestra atención; por otro en la representación mental, en el desarrollo de estrategias creativas de corte más bien heurístico, es decir capaces de extender unas reglas en la búsqueda, como una red, sobre lo posible. La regulación del proceso corresponde a la valoración y la toma de decisiones.

Los criterios de desarrollo de la metacognición tienen, así, estrecha relación con lo que viene señalándose como pensamiento informal frente a lo formal que se sirve de premisas inmutables. El pensamiento informal es, en este sentido, un pensamiento débil, sirviéndonos de la expresión de Vátimo; apela al pensamiento crítico y transforma sus argumentaciones en interacción con el contexto. Se presenta, por tanto, en su creación de modelos de situación deudor de la cotidianidad. (Pelechano, 1985). Es, también, específico con las situaciones de ambigüedad que presentan las tareas que se hallan abiertas y no definidas ni en su estado inicial ni en su estado final. Definición esta última propia de las obras artísticas y también del desarrollo interpersonal. La ambigüedad, en su correspondencia metafórica, como es sabido, define el campo de la casuística, por así decirlo, del fenómeno lingüístico de las obras de arte.

Se ha observado que el desarrollo de la metacognición encuentra en los últimos años de la educación primaria resultados estables y eficaces en las implicaciones del aprendizaje. La autorregulación, educativamente hablando, puede resumirse, en definitiva, como el desarrollo de un acto de aprender a aprender. Esta concepción, como apuntamos en ocasión anterior, además de Piaget, está especialmente en deuda con las ideas de Vigotsky, quien estaba convencido de que el pensamiento surge en el niño por la necesidad de reestructurar cognitivamente las situaciones. La exposición directa de los acontecimientos y las experiencias vivas movilizan estructuras de pensamiento y las crean. La educación artística y la creatividad no pueden eludir estas razones y seguir desarrollándose en función de un proceder mecánico de actividades y debe, no sólo estructurarse como disciplina, sino también erigir, en sus proyectos, la importancia cognitiva de la elaboración de planes, en el aprendizaje, para llevarlos a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G. (1970). *El hombre sin contenidos*. Altera, Barcelona. 1998.
- ARGAN, G.C., (1983). *Da Hogarth a Picasso. L'arte moderna in Europa*. E.G. Milano.
- BRUNER, J. «Acción, pensamiento y lenguaje». Alianza, Madrid 1989.
- DANTO, A.C. (1997). «Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia». Paidós, Barcelona 1999.
- DEBRAY, R. (1992). *Vida y muerte de la imagen*. Paidós, Barcelona 1994.
- GARDNER, H. (1991). «La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas». Paidós, Barcelona 1993.
- (1990). «Educación artística y desarrollo humano». Paidós, Barcelona 1994.
- GUILFORD, J.P. (1950). «Creativity» *American Psychologist*. 5, 444-454.
- (1976). «La capacidad creativa: factores que favorecen y entorpecen la creatividad». VV.AA. (eds.), «Implicaciones educativas de la creatividad». Anaya, Madrid.
- JAUSS, H.R. (1989). «Las transformaciones de lo moderno». Visor, Madrid 1995.
- LAMARCHE-VADEL. B. (1994). *Joseph Beuys*. Siruela, Madrid.
- McGUINNESS, R.L. (1990). «Talking about thinking, the rol of metacognition in teaching thinking». En «Lines of thinking: refletions on the psychology of thought». VV.AA. (eds). Nueva York: Wiley.
- MICHEL, M. DE, (1966). «Las vanguardias artísticas del siglo XX». Alianza, Madrid 1989.
- NEWELL, A. y H.A. SIMON. (1972). «Human Problem Solving». Englewood Cliffs. (N.J.). Prentice-hall.
- OCAMPO, E. , y PERAN, M. *Teorías del arte*. Icaria, Barcelona 1991.
- ORTEGA, A. (2000). *Horizontes cercanos. Guía para un mundo en cambio*. Taurus, Madrid.
- PELECHANO, V. (1985). «Inteligencia social y habilidades interpersonales: Evaluación y validación». *Evaluación Psicológica*. 1. 159-187.
- POPPER, F. (1989). *Arte, acción y participación*. Akal, Madrid.
- RESNICK, L.B. (1976). «The nature of intelligence». Hillsdale. (N.J.), Lawrence Erlbaum.
- SCHNAITH, N. (1990). *Las heridas de Narciso. Ensallos sobre el descentramiento del sujeto*. Catálogos, Buenos Aires.
- STERNBERG, R.J. (1977). «Intelligence. Information processing and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities». Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum.
- (1988). «A three facet model of creativity». En «The nature of creativity, contemporary psychological perspectives». Sternberg, J.R. (ed.). Cambridge University Press.