

LA INCOMPRENDIDA FUNCIÓN DE LAS ARTES EN EL DESARROLLO HUMANO*

por ELLIOT W. EISNER

Stanford University

Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una masiva incomprensión del papel que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incomprensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación.

Mi pretensión es presentar esta tesis con la mayor sencillez, a lo largo de mi intervención. Y junto a ello identificaré las diversas contribuciones que aporta la enseñanza de las artes en el desarrollo educativo de la juventud, cuando son bien enseñadas.

Estos planteamientos sobre el arte están sólidamente basados en mi experiencia como pintor, profesor y coleccionista de arte, también por las oportunidades que me ha ofrecido mi trabajo en el ámbito de la educación, en el transcurso del cual he tenido la ocasión de ser conferenciante en treinta y un países. No hay país occidental, que yo sepa, en el que se consideren las artes como parte básica en el currículum, a cualquier nivel de la escolaridad. Como indicador, basta analizar la cantidad de tiempo que se le asigna. En América, por ejemplo, las artes reciben alrededor de dos horas semanales de clase sólo en el nivel elemental, ya que generalmente no se exigen estas materias en la

* Texto de la conferencia pronunciada en el Symposium Internacional «Desarrollo Humano y Educación», celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense del 28 al 30 de octubre de 1991.

enseñanza secundaria. Creo que es comparable al tiempo que se le asigna en España.

Ahora bien, no olvidemos que el currículum escolar representa simbólicamente lo que los adultos consideran importante para el aprendizaje de los niños, y manifiesta los tipos de habilidad mental que se consideran dignos de poseerse, de modo que la asignación del tiempo a cada materia es de sustancial importancia. El tiempo supone valor y oportunidad. Valor, insisto, porque indica lo que se considera significativo; oportunidad, porque la escuela, hasta cierto punto, es una cultura de oportunidades. Cualquiera de ustedes conoce el significado de cultura, que, en sentido biológico, significa lugar de crecimiento. De esta forma, las escuelas también son culturas para el crecimiento de las mentes cuya dirección viene orientada por las oportunidades que proporciona la escuela. Estas oportunidades vienen definidas por el programa escolar —el currículum— y por la habilidad con la que el profesorado lo presenta. En una escuela en la que las artes estuvieran asequibles pero fueran pobremente enseñadas, sería poco probable que se ofrecieran a los niños las genuinas oportunidades que del uso de las artes se pueden hacer, al servicio del propio desarrollo.

Hablar de la mente como algo que se desarrolla, o más específicamente, como algo capaz de crecimiento, podría resultar extraño. Sin embargo, en sentido básico, la mente es una forma de realización cultural —nacemos con cerebro pero la forma que adquiere la mente viene mediatizada por el entorno próximo en el que se produce este desarrollo—. Para los niños, la escuela constituye una cultura primaria en el crecimiento de la mente y, por lo tanto, las decisiones que se toman sobre las prioridades en la escuela son decisiones fundamentales para el tipo de habilidades mentales que los niños tendrán la ocasión de fomentar.

Mi insistencia en el carácter cultural de la mente y en la dimensión formativa de la escuela no debería ser interpretada como un rechazo a la idea de que existan diferencias genéticas entre los niños, o que éstas no sean importantes. Mi intención es subrayar la idea de que la realización de las personales aptitudes requiere unas condiciones para alcanzar su optimización: la naturaleza se atrofia si no es alimentada. En aquellas escuelas en las que las artes son marginadas o están ausentes, se proporcionan pocas o ninguna oportunidad a los niños en el desenvolvimiento de sus aptitudes en este particular dominio de la experiencia.

Por el hecho de estar nuestros criterios educativos —reflejados en el tiempo dedicado a la enseñanza— influidos significativamente por la

forma de concebir la mente, el conocimiento y la inteligencia, y porque pienso que las concepciones dominantes deforman el verdadero significado de las artes, dedicaré la mayor parte de este ensayo al examen crítico de cinco creencias básicas —imperfectas— que suelen orientar el comportamiento de nuestras escuelas, impidiendo las contribuciones potenciales que ofrecen las artes para el desarrollo humano. Sinceramente, les anuncio que me propongo realizar una especie de función subversiva, en orden a minar algunas de estas creencias básicas, que entiendo que en ningún caso favorecen a los alumnos de nuestras escuelas.

1. *El pensamiento conceptual requiere el uso del lenguaje*

Quizá ninguna creencia determina con más fuerza nuestra concepción acerca de la actividad cognitiva que la convicción de que el lenguaje desempeña en este proceso un papel indispensable. De hecho, alguna vez se ha considerado al pensamiento mismo como una especie de subvocalización, como un proceso físico que acompañaría la cadena de la actividad del lenguaje, que sería la que mejor representaría los procesos mentales superiores. Escuchemos, por ejemplo, a Adam Schaff cuando afirma:

«Cuando adoptamos el punto de vista monístico, rechazamos la afirmación de que el lenguaje y el pensamiento pueden existir separadamente y con independencia entre sí. Desde luego, nos referimos a un pensamiento específicamente *humano*, en otras palabras, un pensamiento *conceptual*. Así, afirmamos que en el proceso de cognición y comunicación, pensar y utilizar un lenguaje son elementos inseparables de un todo. La integración es tan perfecta y la interdependencia tan precisa que ninguno de los dos elementos pueden darse jamás independientemente, en una «forma pura». Precisamente por este motivo las funciones del pensamiento y el lenguaje no pueden tratarse por separado, no digamos contrapuestas entre sí» (Schaff, 1973, p. 118).

Schaff, por supuesto, no es el único. Tanto Piaget (1964) como Jerome Bruner (1964) piensan que el lenguaje es la quintaesencia de la actividad cognitiva. Para Piaget, las operaciones formales, grado sumo en su jerarquía cognitiva, requieren el empleo del lenguaje. Y para Bruner, en su último libro, de 1990, los actos significativos se encuentran en la narrativa, forma de representación mediatizada por el lenguaje.

Whorf (1956) y su maestro Sapir (1962) también sostienen que el

lenguaje ocupa un destacado lugar en la cognición, afirmando que es quien articula nuestro mundo: las categorías empleadas en la función lingüística son pautas a partir de las cuales construimos la realidad. Más aún, afirman que no sólo son pautas, sino la puerta de entrada a nuestra experiencia: lenguaje y experiencia son términos inseparables.

Además del efecto sobre nuestra experiencia —la argumentación prosigue—, el lenguaje hace posible la abstracción y clasificación de determinados fenómenos a los que únicamente tenemos acceso mediante formas inferiores de conocimiento. A través de él somos capaces de conceptualizar lo que, en principio, no podemos encontrar de forma directa: la idea de silla, la idea de infinito o la idea de verdad. Sin el lenguaje, tales ideas no serían posibles.

Este conjunto de afirmaciones tiene una penetración tan amplia que, de hecho, las hace como invisibles. Ocupan, de forma tácita, un lugar en nuestra forma de ver las cosas, y así es como se han introducido en nuestras escuelas. En ellas, ser listo equivale a tener habilidad en el empleo del lenguaje. Sin embargo, es precisamente esta creencia —la necesidad absoluta del lenguaje para la cognición— lo que yo pongo en duda.

Hay diversas razones por las que esta creencia no resiste a un examen crítico. En primer lugar, argüir que el lenguaje es condición «sine qua non» para la cognición, es concluir que los niños no pueden pensar antes de poder hablar y cualquiera que haya convivido con un niño que todavía no sabe hablar, de primera mano conoce su curiosidad por el entorno y lo inteligente que puede ser en la resolución de problemas. Es indudable que si el infante no pensara, no podría sobrevivir.

En segundo lugar, el lenguaje, como lo empleamos normalmente, es un mecanismo simbólico y aquellos símbolos que no tienen referentes no son símbolos de nada. Para hablar con sentido de la música barroca, de un roble o de un avión a reacción, se requiere una concepción de estos objetos o acontecimientos, y que éstos se den en nuestra experiencia como cualidades previas a los nombres con que los designaremos. Contrariamente a la opinión popular, en el principio existía la imagen; es ella la que da sentido al nombre. La formación de la imagen es un hecho cognitivo.

En tercer lugar, aquellos que trabajan en arte —aquellos que componen música o se dedican a la pintura, por ejemplo— toman decisiones acerca de cómo serán percibidas aquellas cualidades que ellos mismos han creado. Con frecuencia, el estado con el que se presenta una determinada actividad es tan repentino, que el lenguaje no tiene oca-

sión de aparecer; por ejemplo, en aquellos que improvisan una pieza musical, en la danza, o en un determinado ejercicio que se realiza en la pista de atletismo. El lenguaje en todas estas actividades siempre llega tarde, es mucho más lento.

La postura que mantiene que el lenguaje es condición imprescindible para pensar conduce a una segunda creencia equivocada, que está relacionada con el papel de los sentidos en la formación de conceptos.

2. La experiencia sensorial se encuentra muy abajo en la jerarquía de las funciones cognitivas

La génesis de esta creencia la encontramos en las ideas de Platón acerca de la naturaleza del entendimiento humano. Como es sabido, en el sexto libro de la *República*, Sócrates intenta ayudar a Glaucón a descubrir que existe una jerarquía del conocimiento, ascendiendo por la cual, quienes tienen dotes, podrían llegar a alcanzar las verdades superiores. Sócrates le invita a imaginar una sencilla línea vertical dividida desigualmente en un segmento superior y otro inferior. La parte superior y más grande de la línea, representa el mundo inteligible; la parte inferior, el mundo visible. La verdad reside principalmente en el mundo inteligible y, en grado menor, en el visible. Si dividimos de nuevo el segmento superior y hacemos la misma división proporcional en el inferior, obtendremos ahora dos segmentos en la parte superior y otros dos en la parte inferior. El segmento más alto de la parte superior representa el espacio en el que el ser humano examina las ideas acerca de las ideas a través de la dialéctica. La verdad descubierta a través de un proceso dialéctico está determinada, no por la información que proviene de los sentidos, sino por el ejercicio de la razón. En el segmento contiguo, las ideas son también examinadas, pero son ideas acerca de aquellas cosas cuya verdad viene determinada por el descenso al tercer segmento de la línea. Este segmento se refiere al mundo visible y es, por lo tanto, una forma inferior de conocimiento. Para Platón, este es el tipo de conocimiento que proporciona la ciencia empírica. En el tercer segmento, el ser humano se ocupa de la percepción de las cosas, así como en el cuarto y último segmento de la línea, en aquél en el que se llevan a cabo las imitaciones de las cosas, es donde encontramos las artes.

Lo que Platón nos ofrece, es una jerarquía del conocimiento, en la que las formas más abstractas de pensamiento son consideradas superiores y las artes, que él consideraba imitativas, inferiores, esto es, situadas en el escalón más bajo. Esta clasificación de Platón no se

desvanece con la expansión del Imperio Romano, sino que sigue viviendo —y viviendo bien— en las escuelas y Universidades de la España moderna y de la América contemporánea. Pero, ¿es cierto que la percepción de las cualidades ocupa un lugar bajo en la actividad cognitiva? Cuando aquellas cualidades son complejas y delicadas, como es el caso de las artes, la percepción de sus relaciones con el entorno y el conocimiento de la variedad de matices puede ser muy difícil. Más aún, lo que aprendemos del mundo mediante esta percepción puede promover una forma de conocimiento que no es posible reducir a palabras. Nuestro sistema sensorial está mucho más diferenciado que nuestro lenguaje; no tenemos palabras para describir con fidelidad lo que experimentamos directamente, y así recurrimos a la metáfora u otras formas artísticas del lenguaje para decir lo que las palabras jamás pueden decir. El sistema sensorial es nuestra gran avenida hacia la conciencia.

No se me ocurre cómo podría ser de otra manera. Nuestra capacidad de comprensión depende de nuestra capacidad de imaginación, esto es, está en proporción directa con la habilidad para crear o aplicar imágenes a través de las cuales captamos un significado. Los iconos simbolizan, de la misma manera que los símbolos iconizan. La mejor manera de asegurarnos que los estudiantes no serán capaces de asimilar algo, estriba en que consigamos evitar que tengan una imagen de lo que con palabras les estamos transmitiendo. Es precisamente la comprensión de este planteamiento lo que mueve a todo buen maestro al empleo del ejemplo, como recurso en la ilustración del sentido de una idea. Las explicaciones del profesor cobrarán sentido únicamente en el momento en el que el estudiante «vea» lo que el profesor quiere decir. Es fundamental esta visión, este penetrar en el acontecimiento sensorial, este momento decisivo en el contexto de la reflexión imaginativa.

Todo ello tiene relación con la forma en que las artes descubren los diversos matices sensoriales. Aprender, en el contexto artístico, significa saber «ver» las artes desde su verdadera perspectiva, no simplemente «mirar». Además, con las artes se fomenta la apertura al mundo, el deseo de huir de lo meramente convencional, de ese conjunto de respuestas hechas que someten nuestra percepción a un patrón estándar. Las artes nos invitan a viajar con nuestros propios ojos y oídos de manera que el entorno pueda ser conocido en sus precisas cualidades particulares.

Alguna persona podría objetar que la comprensión de las cualidades particulares es un asunto de percepción, no de cognición, a lo cual yo respondería que la percepción misma es un hecho cognitivo. La cognición es el proceso a través del cual el organismo llega a captar y a

cerciorarse de las cualidades de un determinado fenómeno. Para poder analizar este planteamiento en su propio contexto, escuchemos a Rudolf Arnheim cuando escribe:

«Por cognitivo, entiendo toda operación mental implicada en la recepción, almacenamiento y procesamiento de la información: percepción sensorial, memoria, pensamiento, aprendizaje. Usar así esta palabra entra en conflicto con una idea a la que muchos psicólogos están acostumbrados y que excluye la actividad sensorial de la cognición, lo que refleja la distinción que pretendo eliminar. Por tanto, debemos ampliar el significado de los términos “cognitivo” y “cognición” para incluir la percepción sensorial. De modo similar no veo modo de separar el calificativo de “pensamiento” de lo que ocurre en la percepción. No parece darse proceso mental en el que no aparezca percepción sensorial, al menos en principio. La percepción visual es pensamiento visual» (Arnheim, 1969, pp. 13-14).

Es una ironía de la vida observar cómo hemos sido tan indiferentes al refinamiento de las sensibilidades y le hemos prestado tan poca atención al desarrollo de la imaginación. Así progresivamente se ha ido restringiendo el crecimiento de las distintas referencias básicas, que necesitan los niños para descubrir el sentido de lo que leen. De acuerdo con Broudy:

«La base referencial nos remite al conglomerado de conceptos, imágenes y memorias capaces de proporcionar significado al lector u oyente... Si esta base es escasa o está mal organizada, el que lee o escucha pierde mucha información, precisamente por las palabras empleadas. Leer o escuchar una lengua extranjera ilustra las dificultades que engendran las lagunas en la base referencial.

Con la ayuda del diccionario, uno puede descifrar el significado de cada término en el texto, y sin embargo no llegar a comprenderlo realmente...

Por consiguiente, instruir en un lenguaje sin proporcionar un adecuado almacén de imágenes, con frecuencia lleva a perder el camino» (Broudy, 1987, p. 18).

Estoy de acuerdo con Broudy en la tesis central: nuestro almacenamiento de imágenes constituye el recurso principal para la comprensión. Ningún profesor tiene acceso directo a la mente del alumno. Por ello es la capacidad del propio estudiante para ver las conexiones entre el ejemplo que el profesor emplea, lo que el alumno ya sabe y lo que el profesor espera que termine comprendiendo, lo que permitirá que el ejemplo sea un buen instrumento para alcanzar el nuevo significado.

En resumen, la comprensión está en función de la capacidad por parte del alumno para pensar por analogía y captar, a través de la metáfora, lo que necesita ser entendido. La poesía debería así incluirse entre las formas más sofisticadas de cognición que podamos imaginar.

3. *La inteligencia requiere el uso de la lógica*

La importancia de la lógica en el ejercicio de la inteligencia es clara en un mundo en el que sea necesario el empleo literal de las proposiciones. Así, las Matemáticas y las Ciencias promueven un tipo de previsión: «la afirmación literal». La consistencia lógica en tales formas de argumentación es condición para alcanzar el sentido deseado. Sin embargo, considerar la lógica como condición necesaria en el ejercicio de la inteligencia, es restringir la inteligencia a aquellas formas de representación que requieren su uso (Eisner, 1982). El resultado de tal concepción es la eliminación de aquellas formas de representación cuyo significado no depende del empleo de la lógica. La Poesía, por ejemplo, cobra sentido empleando el lenguaje de un modo que no depende de la lógica: el significado poético, frecuentemente es extra-lógico. Podría considerarse que el producto de la racionalidad humana es el conjunto de significados proporcionados por esa característica extra-lógica de la poesía. Y eso mismo cabe decir de otras artes.

Aunque racionalidad y lógica han sido estrechamente asociadas, la primera abarca un concepto más amplio y fundamental; la lógica es una de las formas en la que la racionalidad se expresa, pero no la única. Quienes actúan eficazmente en el mundo de las relaciones humanas, los que dibujan o pintan bien, los que bailan con belleza, quienes cantan bien, realizan su pensamiento dentro del tipo específico de su trabajo (Dewey, 1934). Cuando trabajan, funcionan racionalmente. Es decir, estas personas confieren o crean un orden con sentido sobre los elementos con los que trabajan, aunque los criterios según los cuales ellos y nosotros valoramos sus esfuerzos, apenas dependen de la lógica.

No empleamos la lógica para apreciar un gran poema, una sinfonía conmovedora, una pintura expresiva, una bella pieza arquitectónica, una espléndida comida o un excelente drama.

Pienso que la distinción entre racionalidad y lógica es importante. La racionalidad tiene que ver con la razón, el raciocinio, la *ratio*, con las relaciones en general. La capacidad para construir estas relaciones que, en términos de Nelson Goodman (1978) se denominan dispositivos «de ajuste» es de fundamental importancia en todos los ámbitos de la

vida: para construir un argumento coherente en la presentación de un riguroso caso legal, incluso para conservar una armoniosa relación con los demás. El «ajuste» depende de la creación y posterior valoración de criterios estéticos, no lógicos.

La lógica es criterio relevante a aplicar en las relaciones entre proposiciones, pero no en las relaciones entre cualidades. La habilidad para seleccionar y organizar cualidades de modo que se consiga el ajuste necesario indica que la inteligencia es la que guía el desarrollo de la acción. En 1934, John Dewey dijo algo importante acerca de este tema. Él reconocía que la inteligencia es considerada normalmente como propiedad exclusiva de aquellos que tenemos como intelectuales, especialmente, pero no exclusivamente, dentro de la vida académica. Para los que mantienen tal punto de vista Dewey dice:

«Cualquier idea que ignore el necesario papel de la inteligencia en la producción de obras de arte, se basa en una identificación del pensamiento con el uso de un tipo de material, signos verbales y palabras. Pero pensar efectivamente desde el punto de vista de las relaciones entre las cualidades exige una disciplina del pensamiento, tan severa, como lo es pensar en términos de símbolos verbales y matemáticos. Más aún, como las palabras pueden manipularse fácilmente de modo mecánico, la producción de un trabajo realmente artístico exige probablemente más inteligencia que la necesaria en la mayor parte de los así llamados pensamientos, a los que se dedican quienes se enorgullecen de ser “intelectuales”» (Dewey, 1934, p. 46).

Lo que Dewey dice en su libro *Arte como experiencia* (1934) sólo ahora está comenzando a aparecer en el discurso de los científicos sociales interesados en la reconceptualización de la naturaleza de la inteligencia humana. A pesar de todo, incluso Gardner (1982), que defiende la multiplicidad de facetas de la inteligencia, no tiene lugar en su teoría para ningún tipo de inteligencia que se llamara inteligencia artística. Mientras aquellos de nosotros que estamos comprometidos con la educación, continuemos considerando que las artes no tienen participación en la inteligencia, sin darnos cuenta estaremos reforzando su marginación de las instituciones que se ocupan del desarrollo intelectual.

4. *La no implicación y la distancia son necesarias para la comprensión de la verdad*

La emoción ha sido entendida por mucho tiempo como enemiga del pensamiento reflexivo. Sócrates, al describir a Glaucón el mito de la caverna, considera las pasiones como los pesos y cadenas que retienen al hombre de la ascensión hacia la luz o la verdad. El problema era —y es— liberarnos de las desviaciones del sentimiento, de manera que la fresca razón, la fría racionalidad, la distancia y la no implicación puedan asegurarse. A mayor sentimiento, menor conocimiento.

Lo que tenemos dentro —es decir, lo subjetivo— distrae de lo que hay fuera de nosotros —esto es, lo objetivo—. Teniendo en cuenta que el conocimiento, visto de manera tradicional, es idealizado como la representación del mundo objetivo —como Rorty (1979) dice «espejo de la naturaleza»—, la atención al sentimiento constituye una fuente de contaminación. Después de todo, ¿quién ha oído hablar alguna vez de «racionalidad apasionada»?

A causa de que las artes están localizadas únicamente en el sentimiento, se consideran desviaciones que seducen, contaminantes en el desarrollo del intelecto. Cuando añadimos a esta creencia la fuerza de las evasiones figurativas de la imaginación, las artes llegan a convertirse en un gran problema. La imaginación, pariente cercana de la fantasía, es considerada como vía de escape de la realidad, siendo el sentimiento un medio que entorpece la percepción y distorsiona el juicio.

Ciertamente, hay casos extremos de emoción, como es la ira, por ejemplo, que sí que pueden influir radicalmente, tanto en la percepción como en el propio juicio. Las emociones, cuando son desenfrenadas, pueden nublar nuestra visión, debilitar el pensamiento y conducir a problemas de todo tipo. Pero la percepción sin sentimiento puede actuar del mismo modo. Quien es incapaz de sentimiento en las relaciones con los demás, perderá lo que en tales relaciones es más importante. No ser capaz de sentir con la historia, no ser capaz de estar junto a Cristóbal Colón en la cubierta de la *Santa María* y experimentar el azote de las olas en los costados del barco y la emoción del... ¡Tierra a la vista!..., es perder, o incluso interpretar torcidamente, ciertos aspectos de nuestra Historia. Cuando todo esto ocurre, lo que no es infrecuente, perdemos un aspecto de la vida que tiene grandes virtualidades.

La no implicación y la distancia tienen sus virtudes, pero son principios de eficacia limitada en el ámbito del conocimiento, equivocándose quien considera que deben presidir todo conocimiento posible.

5. *El método científico es el único camino válido para la generalización*

La capacidad para generalizar se refiere a la formulación de ideas que nos permitan conocer la naturaleza de los acontecimientos o anticipar el futuro, lo que expresa una de las principales funciones del conocimiento. A su vez, el conocimiento, el saber, es considerado como exclusivo producto de la investigación científica. La frase «conocimiento artístico» parece casi una contradicción en sus términos.

Para que las generalizaciones posean plena validez, necesitamos seguir ciertas reglas de procedimiento que virtualmente todo científico aprende durante sus años de estudio. Estos procedimientos implican la identificación de la población y el empleo del método para seleccionar aleatoriamente los elementos que conforman la muestra, en orden a asegurarnos su fiabilidad a la hora de hacer las inferencias posteriores oportunas. El presupuesto es que, con un determinado grado de probabilidad, las conclusiones obtenidas de las muestras son aplicables a la población entera. Así, el proceso de generalización depende directamente del proceso de aleatorización en la selección de las muestras y la proyección de las inferencias estadísticas resultantes.

La tradicional pero equivocada concepción acerca de las artes afirma que mientras que en otros campos sí se permite hacer generalizaciones, en el ámbito artístico se trabaja solamente con particulares. No se ofrecen posibilidades para la generalización. Las virtudes de las artes residen en el deleite de lo externo más que en el conocimiento profundo de lo interno. Las artes no proporcionan nada que pueda ser razonablemente considerado como un *saber*. Teniendo en cuenta que el carácter instrumental del producto científico es considerado de más valía que el deleite producido por las artes (que suele considerarse dependiente de los gustos personales), la importancia de las artes en comparación con las ciencias, es muy pobre.

La concepción precedente de la generalización define el reducido ámbito de recursos a través de los cuales se hacen las generalizaciones actualmente. No cabe dudar, en primer lugar, que la necesidad de generalización es fundamental. Los seres humanos ya generalizaban antes de inventarse la ciencia o la estadística. Sin generalización, no se sostendría la vida. En segundo lugar, pensemos que continuamente estamos generalizando, lo que Stake y Donmoyer (1980) denominan «generalización naturalista», sin el proceso de selección aleatoria e inferencia estadística empleado en las ciencias sociales. En tercer lugar, consideremos que no solamente podemos encontrar generalizacio-

nes naturalistas o científicas, sino también aquellas que emergen de las intensas formas de experiencia que llamamos artes y que se denominan universales concretos. Estos universales son aquellas poderosas imágenes que nos ayudan a captar significados diversos, al funcionar como imágenes canónicas a través de las cuales organizamos nuestra concepción del mundo. Deberíamos añadir a la clasificación de generalización científica y generalización naturalística, la de generalización artística.

Consideremos las pinturas de Francis Bacon o de Velázquez, las novelas de John Steinbeck o Cervantes. Incluso en la ficción —quizá especialmente en la ficción— podemos captar el significado no sólo de Don Quijote como persona particular, sino de todas las luchas que compartimos con él. Así, por ejemplo: en el episodio en el que arremete contra los molinos nos vemos a nosotros mismos luchando contra obstáculos aparentemente insuperables (Goodman, 1978). De la obra de Cervantes se desprende una nueva perspectiva desde la que vemos retratadas con claridad algunas facetas importantes que configuran nuestra propia vida.

La misma función es desempeñada por las imágenes visuales, imágenes que configuran nuestra percepción sirviendo de «estructuras de apropiación» (Eisner, 1991), esto es, como dispositivos a través de los cuales se organiza nuestra cognición. Una de las características más importantes que comparten arte y ciencia es el esfuerzo común en la creación de poderosos métodos a través de los cuales contemplamos el mundo. De hecho, las diversas formas artísticas y las variadas teorías de la ciencia nos abren al mundo desde diferentes perspectivas y cada una de las cuales construye la realidad en sus propios términos.

Esta capacidad que poseen el arte y la ciencia le conceden una especial libertad al ser humano. Podemos emplear nuestra creatividad para generar mundos en los cuales participamos, mundos en los que la imaginación personal y la imaginación de los otros, se hace posible (Goodman, 1978). Los paradigmas sobre los que habla Thomas Kuhn (1962) en la *Estructura de las revoluciones científicas*, son esencialmente mecanismos que pretenden expresar las formas de componer el mundo. Lo que Kuhn olvida es que el arte, como la ciencia, colabora positivamente en esta empresa.

Así pues, la creencia de que la ciencia es únicamente la que nos ayuda a comprender, generalizar o anticipar el futuro, es un planteamiento que infravalora el modo que tenemos de llegar a conocer el mundo y actuar de modo coherente.

Esta es una creencia que si se emplea en solitario a la hora de

configurar la política educativa y de definir unas prioridades educativas, puede impedir el desarrollo de la mente.

Hasta este momento, mis argumentos se han centrado en las creencias que orientan en un sentido equivocado a las diversas empresas educativas. Las cinco creencias —de la necesidad del lenguaje para el pensamiento, la afirmación de que la experiencia sensorial es de un bajo nivel, el planteamiento de que la lógica es ingrediente necesario en la configuración de la inteligencia, la valoración que se da a la no implicación personal y a la distancia en la promoción del entendimiento, y que la ciencia es el único camino válido para generalizar— crean un clima intelectual que margina a las artes, pues no es eso lo que las artes aportan al hombre.

Lo que deseo ahora es justamente lo contrario, transmitir lo que verdaderamente aportan las artes. Para ello cambiaremos el rumbo de la exposición. De las equivocadas creencias que de las artes se tienen, pasaremos a las contribuciones positivas que éstas fomentan en las vidas de aquellos a los que nos proponemos educar.

En mis observaciones, me voy a centrar en tres puntos que considero son centrales en todas las artes. Por el contrario, no me detendré en describir qué aporta cada forma artística en concreto a los niños de diferentes edades. Mi propósito ahora es identificar el núcleo fundamental de la aportación de las artes al desarrollo humano y las posibilidades que éstas tienen en conducir más adelante a los fines de la educación.

1. No todos los problemas tienen una única respuesta correcta

Una de las lecciones más importantes en arte es que los problemas adquieren múltiples formas de presentación. Esta lección no sería tan importante si no fuera por el hecho de que lo que se enseña en la escuela es justamente lo contrario.

En los primeros cursos de la escolaridad casi todas las habilidades básicas que aprende el niño promueven la idea de que hay únicamente una posible respuesta correcta a cada pregunta y, en consecuencia, solamente una solución a cualquier problema. La ortografía, la aritmética, la escritura, e incluso la lectura están saturadas de convencionalismos y reglas, que, en efecto, enseñan a los estudiantes a ser buenos seguidores de las reglas establecidas.

El arte enseña otra lección: brinda a la imaginación múltiples posibilidades y concede especial importancia a la interpretación perso-

nal. Lo que no quisiera nunca encontrar un moderno profesor occidental de arte sería una clase llena de respuestas estándar a la tarea asignada. La última cosa que un profesor de ortografía quisiera ver serían interpretaciones idiosincráticas acerca de cómo se escriben correctamente las palabras. Las cosas son como deben ser. La creatividad en la ortografía no es una virtud. Pero cuando el currículum, en su conjunto, está tan saturado de obligaciones y expectativas que exigen fidelidad al reglamento, las oportunidades para un pensamiento personal disminuyen. Llevado esto al extremo, considero que los programas escolares conducirían hacia el debilitamiento intelectual.

2. *La forma es parte del contenido de la cosa*

Tenemos la tendencia en nuestras escuelas a separar «forma» de «contenido». La forma es considerada como la configuración que adopta un objeto, el contenido es lo que encierra dentro de sí. En los sistemas notacionales podemos vivir con esta dicotomía. En estos sistemas la atención a la forma en cuanto tal, es prácticamente irrelevante. Por ejemplo, el número seis puede simbolizarse de muchas maneras, pero su significado es el mismo con tal de que sea reconocido como «seis». Se trata de una tarea exclusivamente de categorización. La lectura en los primeros años también subraya este proceso de categorización, en la medida en que se desprecian las características particulares de los entes individuales, que sobrepasan lo necesario del concepto general. Cuando los alumnos aprenden, por ejemplo, a descubrir sobre un árbol concreto cuál sea su concepto general, más que explorar sus rasgos individuales distintos, se ha abortado la percepción. Como Dewey (1934) advierte, la percepción cesa cuando comienza el reconocimiento. La asignación de una calificación genérica a una determinada entidad es una acción de reconocimiento, y cuando esa entidad es clasificada en una categoría específica, la exploración del fenómeno singular se detiene.

Las artes, por el contrario, muestran al niño que la hierba no solamente puede ser verde, sino de color lavanda, gris, oro. Y además, cuando es verde, tenemos un número infinito de tonos verdes. Más aún, tanto en las artes como en otros ámbitos de la vida, la forma que toman las cosas es parte esencial de su contenido. De hecho, lo que el contenido es, depende con frecuencia de la forma que adopta. Las artes son ejemplos primigenios de cómo se crea esta unión y el efecto que ello tiene en nuestra experiencia.

En esta conferencia he pretendido dar un énfasis especial a la función que desempeñan las artes en el desarrollo humano. En nuestras escuelas se olvidan con facilidad las posibilidades de las artes, por las

que merecen más atención. Pero no quiero dar la impresión de que, al menos alguno de los rasgos que posee el arte, no pueda ser encontrado en el ámbito de las ciencias. Como he indicado anteriormente, los productos de la ciencia tienen sus propias características estéticas: la sobriedad de la teoría, la belleza de los modelos conceptuales, la elegancia de los experimentos, además de la imaginación y la profundidad en la interpretación. En efecto, las cualidades por las que un trabajo científico es apreciado, muy frecuentemente se relacionan tanto con su presentación estética como con su poder aclaratorio. Una teoría, en el fondo, es un punto de vista acerca del mundo, una perspectiva coherente, siendo la coherencia tan importante, que la mayoría de nosotros estamos poco dispuestos a abandonar una perspectiva atractiva, a pesar de tener alguna evidencia que la contraría. Además, los rasgos estéticos en la práctica de la investigación científica proporcionan satisfacciones que motivan para el trabajo de la jornada.

Quiero, por tanto, señalar, que aunque mi interés primario se centra en el estudio de lo que se denominan «Bellas Artes», reconozco que algunos de los rasgos desde los cuales son valoradas, cabe también encontrarlos en las ciencias. A riesgo de una simplificación excesiva en la relación arte-ciencia, permítanme decir que, aunque paradójico, en el contexto de su creación, un trabajo científico es una obra de arte.

3. Objetivos predeterminados y métodos muy específicos para conseguirlos, no siempre son las vías más racionales, en nuestras relaciones con el entorno

Hay una tendencia en las culturas tecnológicamente orientadas a conceptualizar la racionalidad como el descubrimiento de los medios para conseguir los fines propuestos. Para ser racional, les decimos a los niños (y también a los profesores) que primeramente deben dejar bien definidas las metas que quieren conseguir con su trabajo, a continuación tener en cuenta tales objetivos, para proceder a la determinación de los medios, y finalmente trabajar según esas pautas, evaluando posteriormente la eficacia de los medios utilizados en la consecución de las metas propuestas. Sin lugar a dudas que hay razones para este comportamiento. Pero es frecuente conceptualizar y llevar a la práctica este proceso de forma mecánica: proponemos unas metas determinadas para cada lección; contamos con que los profesores saben exactamente hacia dónde se encaminan y valoramos las aulas y la calidad de enseñanza sobre la base de los éxitos conseguidos. Pretendemos crear una tecnología empresarial, de modo que se consiga la eficiencia en el aprender y en el enseñar y que el proceso educativo pueda ser enjuicia-

do y evaluado por todos. Nuestra concepción de racionalidad se expresa en la búsqueda de «lo que funciona» (1987), a saber, funda la creencia de que sólo hay un camino bueno y que el principal deber de los investigadores es encontrarlo y, la primera obligación de los profesores, utilizarlo. Los esfuerzos realizados en orden a la estandarización de los resultados en el campo de la educación tienen como premisa la convicción de que un sistema eficiente y eficaz puede diseñarse para alcanzar pleno éxito en el proceso educativo.

Estas creencias no afectan solamente a las condiciones en que se imparte la enseñanza, sino que fomentan además un clima que perjudica a lo que los estudiantes pueden aprender, y a cómo lo aprenden. Estas perspectivas son contrarias a lo que enseñan las artes. En efecto, las artes enseñan que los objetivos deben ser flexibles, así como que la sorpresa debe tenerse en cuenta. El elemento «suerte», como sabiamente observa Aristóteles, es algo muy estimado en el ámbito artístico. Hay que estar abierto a las situaciones imprevistas que inevitablemente van a surgir, lo que aumenta la capacidad de comprensión. Unos objetivos flexibles, no adhiriéndose de forma rígida a los planes previos, proporcionan mayores probabilidades de alcanzar algo de valor. Ningún pintor, escritor, compositor o coreógrafo puede prever las vueltas y modificaciones que se van a ir sucediendo a lo largo de su obra. La obra de arte —terminología con la que ahora significo el acto creativo— no se funda en un programa inalterable que deba seguirse, sino que constituye un trayecto que va revelándose poco a poco. La relación entre el que hace la obra y la obra misma no es como la que mantiene un interlocutor con su oyente, sino es una conversación entre la obra y su creador.

Estas ideas particularmente en el contexto de la escuela de hoy, están cercanas a lo que están haciendo con éxito las empresas inteligentes, o lo que los psicólogos cognitivos (Resnick, 1990, y Greeno, 1989) están descubriendo como las formas más sofisticadas de pensar. Estos descubrimientos de los psicólogos recientes son lecciones que los artistas hace tiempo habían aprendido. ¿Cuáles son estas ideas descubiertas? Pues son que a la hora de resolver problemas complejos, se requiere la atención a la totalidad, al todo, no solamente a las partes. Que los problemas más complejos no encuentran soluciones algorítmicas, que no debemos olvidarnos de los pequeños matices, que las metas propuestas deben permanecer flexibles, en orden a no desaprovechar las oportunidades imprevistas que irán surgiendo. Estas virtudes cognitivas, nuevamente descubiertas, se muestran en cualquier obra de arte genuina. Irónicamente, sin embargo, las artes se tienen generalmente como no-cognitivas.

Lo que es aún más irónico es que mientras afirmamos que es función de la escuela preparar a los niños para la vida, los problemas que en un futuro próximo se les presentarán a éstos no van a encontrar esa única solución fija, como las que se proponen para las áreas académicas. Los múltiples y variados conflictos que se presentan a lo largo de la vida, se asemejan a los problemas encontrados en el arte. Son problemas que casi nunca tienen una sola respuesta, cuestiones delicadas, ambiguas, incluso a veces de difícil salida. Se podría pensar que aquellas escuelas en las que se quisiera preparar para la vida «fuera» de la escuela, se plantearían tareas y problemas que tuvieran características semejantes a los que se encuentran fuera de la escuela. Pero no suele ocurrir así. La vida fuera de la escuela no suele tener relación con los trabajos que se mandan para casa y, desde luego, no tiene que ver con un test de elección múltiple.

Hasta este momento he intentado llamar la atención sobre la capacidad que tiene las artes de ayudar a nuestros estudiantes a descubrir problemas no restringidos a los que tienen una sola respuesta correcta, a darse cuenta de la interacción entre forma y contenido, y a advertir que la flexibilidad en los objetivos es señal de una inteligencia fluida capaz de hacer frente a las impredecibles vicisitudes de la vida.

Sin embargo, todavía no he comentado otra de las contribuciones de las artes, quizá la más importante, y que la podemos encontrar si analizamos la distinción entre «expresión» y «descubrimiento». En el arte, los estudiantes aprenden que algunos tipos de significado requieren formas de expresarse que solamente son posibles mediante las artes. En este sentido, las artes representan expresándose. Proporcionan los modos a través de los cuales la comprensión y el sentimiento emergen al mundo público. Los hemos inventado para alcanzar funciones expresivas. Para la mayoría de los que han reflexionado sobre el arte esta función precisa es una de las más comúnmente reconocidas.

Pero las artes también hacen posible el descubrimiento, que se da cuando el estudiante aprende a través de su aventura con el arte, de alguna de las posibilidades de la experiencia humana. Las aventuras que se realizan a través de los sonidos pautados que llamamos música, las formas visuales llamadas pinturas y las ilusiones metafóricas en lo que denominamos poesía y literatura, son los medios a través de los cuales descubrimos nuestras potencialidades. En otras palabras, las artes ayudan a los alumnos a encontrar su personal capacidad de sentimiento e imaginación. Claro está que si estas aventuras se experimentan por medio de las artes, pueden también realizarse a través de los aspectos de la vida ordinaria, cuando nos enfrentamos con ellos

estéticamente. El mundo ajeno a las artes también puede llegar a convertirse en una experiencia que nos permita explorar nuestro entorno con entusiasmo. A través de las artes los estudiantes pueden aprender a descubrir no sólo las posibilidades que el mundo nos ofrece, sino también sus propias posibilidades personales. Podemos afirmar, pues, que expresión y descubrimiento son contribuciones importantes que el arte aporta al desarrollo humano.

¿Y de qué forma se llevan a cabo estos descubrimientos? En el modo en que los niños aprenden a manipular objetos, a tener control sobre los tonos de voz, a dominar los movimientos y las formas visuales, es así como van conociendo el alcance de sus logros y la manera de configurar sus sentimientos acerca de éstos. En la medida en que se permite crecer a la imaginación, tienen la oportunidad de introducirse en nuevos mundos que no están vinculados a lo literal, a lo práctico. El descubrimiento emerge en la apreciación de las cualidades que se examinan y de las imágenes que se buscan. Las artes, más que la mayoría de los otros ámbitos, estimulan tales actividades, y estas actividades les van a ayudar en el descubrimiento de las cualidades específicas de la experiencia, que llamamos estéticas.

... ..

Permítanme finalizar mi exposición recordando que comencé este trabajo declarando que las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una masiva incomprensión de su función en el desarrollo humano. Este concepto equivocado está enraizado en creencias sobre la mente, que la consideran más bien como algo fijo que susceptible de desarrollo, en creencias que conciben el saber como propiedad exclusiva del ámbito científico, y que limitan la inteligencia a las formas abstractas del pensamiento, en estrecha dependencia con el uso de la lógica. Estas concepciones estrechas y erróneas no son teorías desarrolladas en la torre de marfil de los académicos, sino que tienen consecuencias prácticas. Influyen en nuestras prioridades educativas, determinan lo que se va a enseñar y afectan al sistema de recompensas. Configuran así un aséptico medio escolar, en cuyo ambiente no se permite la entrada a la faceta sensible, poética o imaginativa que hay en cada uno de nosotros.

Espero que ahora comprendan el planteamiento optimista que he intentado ofrecerles. Lo que sí considero pesimista es un planteamiento fijo de la naturaleza de la mente, una concepción sobre el conocimiento

limitada a lo que puede proporcionar el lenguaje literal y una visión de la inteligencia constreñida a actuar al dictado de las normas de la lógica. Pienso que la capacidad intelectual en el hombre es mucho más extensa. Creo que es necesario promover el desarrollo integral del alumno, promover una cultura más rica y plena de sentido para nuestros estudiantes. Esta cultura, a mi entender, debería proporcionar oportunidades significativas a los alumnos para experimentar las artes y para aprender a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida. De hecho, proponer para las artes un lugar adecuado en nuestras escuelas debería ser el primer paso para una genuina reforma del sistema educativo, tanto en América como en España. Esperemos tener el suficiente ánimo e ingenio para llevarlo a buen término.

Dirección del autor: Elliot W. Eisner, Stanford University, Stanford, California 94305, Estados Unidos.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.XII.1991.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNHEIM, R. (1969) *Visual thinking* (Berkeley, University of California Press).
- BERNSTEIN, B. (1971) On the classification and framing of educational knowledge, en: YOUNG, M. (Ed.), *Knowledge and control*, pp. 47-69 (London, Collier Macmillan).
- BROUDY, H. (1987) *The role of imagery in learning* (Occasional Paper No. 1) (Los Angeles, Getty Center for Education in the Arts).
- BRUNER, J. (1964) The course of cognitive growth, *American Psychologist*, 19:1, pp. 1-15.
- (1990) *Acts of meaning* (Cambridge, Harvard University Press).
- CONFORD, F. (1941) *The Republic* (Oxford. Clarendon Press).
- DEWEY, J. (1934) *Art as experience* (New York, Minton Balch).
- DONMOYER, R. (1980) *Alternative conceptions of generalization and verification for educational research* (Ph. D. dissertation, Stanford University).
- EISNER, E. W. (1982) *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach* (New York, Longman).
- (1991) *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice* (New York, Macmillan).
- GARDNER, H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (New York, Basic Books).
- GOODMAN, N. (1978) *Ways of wordmaking* (Indianapolis, Hackett).
- GREENO, J. (1989) Perspectives on thinking, *American Psychologist*, 44:2, pp. 134-141.
- KUHN, T. S. (1962) *The structure of scientific revolutions* (Chicago, University of Chicago Press).
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1964) *The early growth of logic in the child: Classification and sensation* (New York, Harper & Row).

- RESNICK, L. (1989) *Toward the thinking curriculum, current cognitive research* (Alexandria, ASCD).
- RORTY, R. (1979) *Philosophy and the mirror of nature* (Princeton, Princeton University Press).
- SAPIR, E. (1962) *Culture, language and personality* (Berkeley, University of California Press).
- SCHAFF, A. (1973) *Language and cognition* (R. S. Cohen ed., New York, McGraw-Hill).
- STAKE, R. (Ed.) (1975) *Evaluating the arts in education: A responsive approach* (Columbus, Merrill).
- UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION (1986) *What works: Research about teaching and learning* (Washington DC, U.S. Department of Education).
- WHORF, B. L. (1956) *Language, thought, and reality* (Cambridge, M.I.T. Press).

SUMMARY: THE MISUNDERSTOOD ROLE OF THE ARTS IN HUMAN DEVELOPMENT.

This paper identifies several major misconceptions concerning the nature of artistic activity and describes their negative impact on schools. In addition, it describes the important positive contributions the arts can make to the development of cognition and argues the importance of including the arts as a major resource for the educational development of the young. In developing this argument, a contrast is made between those Greek ideas that have provided an intellectual legacy for our conception of mind and emerging ideas in the arts and in cognitive psychology that provide a very different conception of thinking and human intelligence.

KEY WORDS: Aesthetic education. Human Development. Cognition and Arts.

(Traducción: Sonia Cuesta y José A. Ibáñez-Martín)