

Elliot W. Eisner



El arte y la creación de la mente

El papel de las artes visuales
en la transformación de la conciencia

PAIDÓS Educación

ELLIOT W. EISNER

EL ARTE Y LA CREACIÓN DE LA MENTE

El papel de las artes visuales en la
transformación de la conciencia

Traducido por Genís Sánchez Barberán

PAIDÓS Educación

Título original: *The Arts and the Creation of Mind*, de Elliot W. Eisner
Publicado originalmente en inglés en 2002 por Yale University Press, New Haven
y Londres, por The Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge, RU

1.^a edición, febrero de 2004

1.^a edición en esta presentación, abril de 2020

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal). Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

© Elliot W. Eisner, 2002

© de la traducción, Genís Sánchez Barberán, 2004

© de todas las ediciones en castellano,

Editorial Planeta, S. A., 2020

Paidós es un sello editorial de Editorial Planeta, S. A.

Avda. Diagonal, 662-664

08034 Barcelona, España

www.paidos.com

www.planetadelibros.com

ISBN 978-84-493-3698-0

Fotocomposición: gama, sl

Depósito legal: B. 5.514-2020

El papel utilizado para la impresión de este libro es cien por cien libre de cloro
y está calificado como papel ecológico.

Impreso en España – *Printed in Spain*

SUMARIO

<i>Agradecimientos</i>	11
<i>Introducción</i>	13
1. El papel de las artes en la transformación de la conciencia	17
2. Concepciones y versiones de la enseñanza de las artes	43
3. La enseñanza de las artes plásticas	67
4. Qué enseñan las artes y en qué se nota.	93
5. El aprendizaje en las artes plásticas	119
6. El papel fundamental del currículo y la función de los niveles de exigencia o calidad.	175
7. Usos educativos de la evaluación en las artes.	207
8. Lo que la educación puede aprender de las artes	227
9. Agenda para la investigación en la educación artística	241
10. Resumen y relevancia	265
<i>Notas</i>	277
<i>Índice analítico y de nombres</i>	291

CAPÍTULO 1

El papel de las artes en la transformación de la conciencia

La educación es el proceso de aprender a inventarnos a nosotros mismos

Para comprender el papel de las artes en la transformación de la conciencia debemos empezar por las características biológicas del organismo humano, porque son estas características las que hacen posible que nosotros, los seres humanos, establezcamos contacto con el entorno en el que vivimos. En su estado más fundamental, este entorno es cualitativo y se compone de imágenes y sonidos, de sabores y olores que podemos experimentar por medio de nuestro sistema sensorial. Aunque puede que el mundo del recién nacido sea la radiante y febril confusión descrita en su día por William James, también es, a pesar de su condición aparentemente caótica, un entorno empírico, un entorno que todos los seres humanos, incluso los recién nacidos, podemos experimentar.¹

Naturalmente, experimentar el entorno es un proceso que se prolonga a lo largo de la vida; es la base misma de la vida. Es un proceso conformado por la cultura, influenciado por el lenguaje, las creencias y los valores, y moderado por las características distintivas de esa parte de nosotros mismos que a veces llamamos individualidad. Nosotros, los seres humanos, damos una impronta al mismo tiempo personal y cultural a lo que experimentamos; la relación entre estos dos aspectos es inextricable. Pero a pesar de estos factores mediadores, unos factores que personalizan y filtran la experiencia, nuestro contacto inicial con el mundo empírico depende de nuestro sistema sensorial, fruto de la evolución biológica. Este sistema, una extensión de nuestro sistema nervioso, es, como dice Susanne Langer, «el órgano

de la mente». Veamos cómo describe esta autora, en su *Philosophy in a New Key*, la conexión entre la mente y el sistema sensorial:

El sistema nervioso es el órgano de la mente; su centro es el cerebro, sus extremidades, los órganos de los sentidos; y cualquier función característica que pueda poseer debe gobernar el trabajo de todos sus componentes. En otras palabras, la actividad de nuestros sentidos no solo es «mental» cuando llega al cerebro, sino también en sus mismos inicios, cuando el extraño mundo exterior incide en el receptor más lejano y más pequeño. Toda sensibilidad lleva el sello de la mentalidad. Así, «ver» no es un proceso pasivo por el que se almacenan unas impresiones sin sentido, unos datos amorfos con los que una mente organizadora construye formas para sus propios fines. «Ver», en sí mismo, es un proceso de formulación; la comprensión del mundo visible empieza en los ojos.²

Los sentidos son nuestras primeras vías hacia la conciencia. Sin un sistema sensorial intacto no seríamos conscientes de las cualidades del entorno a las que ahora respondemos. Esta ausencia de conciencia nos haría incapaces de distinguir al amigo del enemigo, de alimentarnos o de comunicarnos con los demás.

La capacidad de experimentar el mundo cualitativo en el que vivimos tiene un carácter inicialmente reflexivo; estamos biológicamente diseñados para mamar, para responder a la temperatura, para saciarnos de leche. Nuestro sistema biológico está diseñado para sobrevivir con la ayuda de los demás.³ Pero también aprendemos. Aprendemos a ver, a oír, a discernir las complejidades cualitativas de lo que saboreamos y tocamos. Aprendemos a diferenciar y a discriminar, a reconocer y a recordar. Lo que al principio era una respuesta refleja, una función del instinto, se convierte en una búsqueda gradual del estímulo, la diferenciación, la exploración y, con el tiempo, del significado. Nuestro sistema sensorial se convierte en un medio por el que proseguimos nuestro propio desarrollo. Pero el sistema sensorial no actúa aislado; su desarrollo exige las herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, la ciencia, los valores, etc. Con la ayuda de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos.

Se dice que el término *cultura* tiene centenares de significados. Dos de ellos son especialmente pertinentes a la educación: uno es an-

tropológico y el otro es de carácter biológico. En el sentido antropológico, una cultura es una manera de vivir compartida. En el sentido biológico, en lugar del término *cultura* se emplea su sinónimo *cultivo*. Creo que las escuelas, al igual que la sociedad más amplia de la que forman parte, actúan en los dos sentidos del término, como cultura y como cultivo. Hacen posible un estilo de vida compartido, una sensación de pertenencia y de comunidad, y constituyen un medio de cultivo, en este caso de las mentes de los niños. La organización de las escuelas, lo que se enseña en ellas, las normas que se establecen y las relaciones que fomentan entre los adultos y los niños son importantes porque conforman las experiencias que es probable que tengan los alumnos, experiencias que influirán en lo que los niños van a ser. La experiencia es fundamental para este cultivo porque es el medio de la educación.⁴ La educación, a su vez, es el proceso de aprender a crear-nos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso. El trabajo en las artes no solo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura.

De todas las especies vivas, los seres humanos tienen la capacidad distintiva, y puede que hasta exclusiva, de crear una cultura en la que puedan crecer los integrantes de su comunidad. Los seres humanos pueden dejar un legado. Por lo que sabemos, ni siquiera los chimpancés, nuestros parientes genéticos más próximos, tienen un desarrollo cultural que se transmita de una manera progresiva de generación en generación.⁵ Hace trescientos años los chimpancés vivían como lo hacen hoy. Nosotros no solo podemos experimentar el mundo cualitativo, como hacen los chimpancés; también podemos formar conceptos. Los conceptos son imágenes destiladas en cualquier forma o combinación de formas de carácter sensorial que se usan para representar los detalles de la experiencia. Con los conceptos podemos hacer dos cosas que muy bien pueden ser exclusivas de nuestra especie: podemos imaginar posibilidades que no hemos encontrado y podemos intentar plasmar, en la esfera pública, esas nuevas posibilidades que hemos imaginado en el recinto privado de nuestra conciencia. Podemos hacer público lo privado compartiéndolo con los demás.

Transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia. Ayudar a los jóvenes a aprender a efectuar esta transformación es otro de los objetivos más importantes de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación.

No deseo trazar una distinción demasiado tajante entre la formación de conceptos y la generación, basada en la imaginación, de las formas necesarias para crear, por ejemplo, la arquitectura del siglo XX o los *riffs* improvisados de un solo de Ella Fitzgerald; la formación de conceptos es en sí misma un acto de la imaginación. Pero se da una diferencia entre las imágenes recordadas y su transformación basada en la imaginación. Si estuviéramos limitados al recuerdo de las imágenes que hemos experimentado, el desarrollo cultural sería muy difícil. La imaginación nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello. La imaginación, alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen. La imagen, el elemento central de la imaginación, tiene un carácter cualitativo. Es indudable que vemos con el ojo de nuestra mente.

EL PAPEL DE LAS ARTES PARA REFINAR LOS SENTIDOS Y EXTENDER LA IMAGINACIÓN

Las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. En efecto, las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo. En este sentido, las artes, en todas sus manifestaciones, se acercan al juego en cuanto a actitud.⁶ La imaginación se libera de sus limitaciones. Las artes, por lo menos en Occidente, otorgan licencia para explorar, y en realidad para sucumbir, a los impulsos que la obra envía a su creador y que el

creador transmite a su obra. Quizá esto se observe de una manera más clara y vívida cuando observamos a niños de preescolar mientras juegan. A esta edad, a los niños les produce un placer especial la pura exploración del potencial sensorial de los materiales que usan. Es a esta edad cuando su capacidad de imaginación, libre de las limitaciones de la cultura, les permite convertir un palo en un avión que vuela, un calcetín en una muñeca a la que arrullar o una serie de líneas dibujadas en una representación de papá. Para los niños pequeños, el mundo sensorial es una fuente de satisfacción y la imaginación es una fuente de placer basado en la exploración. Y son estas inclinaciones a la satisfacción y la exploración lo que los educadores y padres inteligentes desean alimentar para que no se ahoguen bajo el impacto implacable de la educación «seria». Una cultura poblada por personas de escasa imaginación tiene un futuro estático. En una cultura como esta habrá pocos cambios porque habrá poco sentido de la posibilidad.

La imaginación, esa forma de pensamiento que engendra imágenes de lo posible, también desempeña una función cognitiva de importancia fundamental. La imaginación nos permite probar cosas —de nuevo con el ojo de la mente— sin las consecuencias que podríamos encontrar si tuviéramos que probarlas empíricamente. Ofrece una red de seguridad para experimentar y ensayar.⁷

En cuanto a la sensibilidad, las artes nos invitan a prestar atención a las cualidades de lo que oímos, vemos, saboreamos y palpamos para poderlo experimentar; lo que buscamos en las artes es la capacidad de percibir cosas, no el simple hecho de reconocerlas.⁸ Se nos da licencia para lentificar la percepción, para examinar atentamente, para saborear las cualidades que en condiciones normales intentamos abordar con tanta eficacia que apenas notamos que están ahí.

Naturalmente, la sensibilidad y la imaginación pueden limitarse a la esfera de lo privado: podemos disfrutar en privado del resplandor rojizo del crepúsculo, disfrutar en silencio del brillante colorido de una naturaleza muerta de Cézanne o contemplar sobrecogidos la fuerza simétrica de una máscara baule. Podemos guardarnos para nosotros los contenidos de nuestra vida imaginativa. La apreciación, aun siendo activa, también puede ser silenciosa. Hace falta algo más para que los productos de nuestra imaginación puedan suponer una contribución social a nuestra cultura. Este algo más es la representación.

EL SIGNIFICADO DE LA REPRESENTACIÓN

La representación, al igual que la sensibilidad y la imaginación, también desempeña unas funciones cognitivas de importancia fundamental. Consideremos el proceso que ello supone.

En primer lugar, podemos concebir que la representación se dirige a transformar los contenidos de la conciencia dentro de las limitaciones y las oportunidades que ofrece un material.⁹ La representación puede empezar, y con frecuencia empieza, con una idea o una imagen huidiza y a veces evanescente. Digo evanescente porque no hay nada tan escurridizo como una idea; ahora está aquí y un instante después se desvanece. Las imágenes surgen y, como los cambios sutiles del sol en el ocaso, se pueden alterar irrevocablemente en un abrir y un cerrar de ojos. La representación estabiliza la idea o la imagen en un material y hace posible entablar un diálogo con ella. Es mediante la «inscripción» (y empleo este término metafóricamente) como la imagen o la idea se conservan; sin duda, nunca en la forma exacta en la que se haya experimentado originalmente, pero sí en una forma perdurable: se pinta un cuadro, se escribe un poema, se recitan unas líneas, se compone una pieza musical.

Mediante esta misma concreción, la representación hace posible otro proceso, esta vez de revisión o corrección, que también tiene una importancia fundamental. Aunque la revisión se suele asociar a la escritura, se da en todas las formas de arte: en la pintura y la escultura, en la composición y la interpretación musical, en el teatro, el cine y el vídeo, en la danza y en las restantes artes. La revisión es el proceso de trabajar las inscripciones para que alcancen la calidad, la precisión y el poder que su creador desea. Mediante el proceso de revisión, se presta atención a las «minucias» de la obra que, para Tolstói, definían el arte.¹⁰ Es en el proceso de revisión donde se suavizan las transiciones, se armonizan los colores, se modulan las intensidades y se ajustan los colores de la paleta. En el ámbito de la escritura, la revisión nos permite examinar minuciosamente la precisión del lenguaje, la idoneidad de la metáfora, la lógica del argumento. En la pintura consiste en aclarar una zona de color. En la música supone cambiar al modo menor. En la danza es alterar el ritmo de un movimiento. Revisar es prestar atención a las relaciones y a los detalles; es el proceso de hacer

que la obra funcione. Salvo en el caso de un genio, revisar es un aspecto esencial del proceso creativo, una manera de eliminar las imperfecciones de nuestras obras.

La inscripción y la revisión se relacionan directamente con otra función cognitiva de la representación que solemos dar por descontada: la comunicación. La transformación de la conciencia en una forma pública, que es el objetivo de la representación, es una condición necesaria para la comunicación; pocos de nosotros sabemos leer las mentes ajenas. Creo que no se le da la importancia debida a la manera en que se produce esta transformación. Es un proceso tan natural que apenas lo notamos. Pero nos podemos preguntar lo siguiente: «¿Cómo se comunica un discurso, una imagen imaginada o una melodía que oímos en nuestra mente? ¿Qué debe hacer el creador? Y, también, ¿qué debe hacer el “lector” para que eso tenga sentido, es decir, para que sea significativo?».

Lo que está claro es que la cultura depende de estas comunicaciones porque las pautas de comunicación ofrecen a los miembros de una cultura oportunidades para crecer. En parte nos desarrollamos respondiendo a las contribuciones de otras personas, y nosotros, por nuestra parte, proporcionamos a otras personas material al que responder. Cuando esta relación alcanza su mejor nivel tiene un carácter simbiótico. De este modo, la contribución social del proceso educativo es facilitar que la persona establezca relaciones simbióticas con los demás mediante el desarrollo de sus capacidades distintivas y complementarias, y enriquezcan así sus vidas respectivas.

La inscripción, la revisión y la comunicación son tres procesos cognitivos que se usan en el acto de representación. Tal como los he descrito, cada uno aparece como si el proceso de representación se produjera de arriba abajo, es decir, desde la idea o la imagen hasta el material, pasando por la mano, y luego hasta la mente de un «lector» del texto, la imagen, el sonido o el movimiento. Sin embargo, este proceso no es tan lineal. El proceso de representación se parece más a conversar que a grabar unas palabras en una cinta. Las ideas y las imágenes, más que planos o programas de acción que detallan unas instrucciones específicas y unos destinos concretos, son como puntos de embarque. Una vez en alta mar, la nave sigue las corrientes del océano, que también ayudan a fijar el rumbo. En el proceso de trabajar

con el material, la obra misma desarrolla su propia voz y contribuye a establecer la dirección. El creador es guiado por las formas que surgen y, a veces, hasta sucumbe a sus exigencias. Durante el proceso de creación se encuentran oportunidades que no se habían previsto al empezar la obra, y estas oportunidades expresan con tanta elocuencia la promesa de unas posibilidades incipientes que se siguen nuevas opciones. Dicho en pocas palabras, la obra concede a su creador una recompensa esencial de todo trabajo creativo: la sorpresa.

De este modo, podemos añadir a la inscripción, la revisión y la comunicación otra función cognitiva de la representación: el descubrimiento de fines en el proceso, fines que a su vez generan sorpresa. La sorpresa, en sí misma, es una fuente de satisfacción. La familiaridad y la rutina pueden proporcionar seguridad, pero no generan mucho placer. La sorpresa es una de las recompensas de trabajar en las artes. Además, es mucho más probable que aprendamos algo de la sorpresa. Lo que se aprende puede luego pasar a formar parte del repertorio de la persona, y una vez que forma parte de ese repertorio, permite generar y abordar con éxito problemas nuevos y más complejos. Al mismo tiempo es necesario reconocer que es muy posible hacer algo muy bien en una obra dada y no saber repetirlo.

El proceso de representación siempre está mediado por alguna forma. Algunas de estas formas surgen de los significados que el lenguaje hace posible, incluyendo la prosodia, las cadencias y las melodías de la lengua misma. La manera en que se construye el lenguaje, sobre todo por medio de su forma y sus cualidades connotativas, expresa emociones y esboza significados que no se pueden transmitir por medio de la denotación literal. Pero, si bien el lenguaje es una forma de representación básica y fundamental, no es en modo alguno la única forma de representación. Las formas que atraen nuestro sentido de la vista también son modos básicos de comunicación y lo han sido desde que los seres humanos inscribieron imágenes hace unos diecisiete mil años en las paredes de las cuevas de Lascaux. El sonido en forma de música también es un medio de transmisión de significados. Está claro que no hay ninguna modalidad sensorial que los seres humanos no hayan usado para expresar lo que ha generado la imaginación. Las formas de representación son medios por los que se hacen públicos los contenidos de la conciencia. Como he indicado an-

tes, el proceso de hacer público el contenido de la conciencia es una manera de descubrirlo, estabilizarlo, revisarlo y compartirlo.

La selección de una forma de representación es una elección que tiene unas repercusiones muy profundas para nuestra vida mental porque elegir las formas de representación que se van a usar también supone elegir los aspectos del mundo que se van a experimentar. ¿Por qué es así? La respuesta es que las personas tienden a buscar lo que son capaces de representar. Si nuestra cámara fotográfica está cargada con una película en blanco y negro, buscaremos sombras, claros y oscuros; pero si la misma cámara está cargada con una película de color, buscaremos color. Lo que puede hacer la película de nuestra cámara influye en lo que haremos nosotros. Si el único instrumento que tenemos a mano es una cinta métrica, buscaremos cosas que podamos medir. Dicho de otro modo, los instrumentos con los que trabajamos influyen en lo que es probable que pensemos. Los instrumentos de medición conducen a la cuantificación; los instrumentos que se usan en las artes conducen a la cualificación.

Consideremos las implicaciones de la relación entre distintas formas de representación para la selección de contenidos del currículo escolar. Aprender a utilizar unas formas concretas de representación también es aprender a pensar y a representar el significado de unas maneras concretas. ¿Qué amplitud tiene la distribución actual? ¿Qué formas de representación se destacan? ¿Qué formas se espera que «cultiven» los estudiantes? ¿Qué modos de cognición se estimulan, se practican y se refinan mediante las formas que están disponibles? Preguntas como estas dirigen nuestra atención a la relación entre el contenido de los cursos escolares y los tipos de aptitudes mentales y formas de pensar que los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar. En este sentido, el currículo escolar se puede considerar un medio para alterar la mente.¹¹ Y debería serlo.

Aunque rara vez vemos así el currículo, los padres envían a sus hijos a la escuela para que su mente se desarrolle. En la escuela, los niños aprenden a concebir el mundo de nuevas maneras. La cultura ofrece las opciones para ello en los diversos campos de estudio y hay varias comunidades que hacen selecciones mediante opciones que se reflejan en requisitos de graduación, códigos estatales de enseñanza, condiciones de ingreso en la universidad, etc. Estas selecciones se

encuentran entre las decisiones políticas más importantes de una comunidad. Y estas decisiones contribuyen a influir en nuestra manera de pensar.

LAS FUNCIONES COGNITIVAS DE LAS ARTES

¿Cuáles son las funciones cognitivas que desempeñan las artes? Para mí, el término *cognición* incluye todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de su propia conciencia. Incluye las formas más complejas de resolución de problemas imaginables mediante los vuelos más elevados de la imaginación. Pensar, en cualquiera de sus manifestaciones, es un evento cognitivo. Lo no cognitivo se refiere a formas de vida de las que no tenemos conciencia. La sangre fluye por nuestras venas, pero no solemos ser conscientes del curso que sigue. Ocurren cosas de las que no somos conscientes. Esto no significa que los factores de los que no somos conscientes no puedan influir en nuestra conducta o en nuestras actitudes: lo pueden hacer. Pero en la medida en que no somos conscientes de ellos, son eventos que están fuera del ámbito de la cognición.

En relación con el arte y su significado, comparto la postura de Dewey según la cual el arte es un modo de experiencia humana que, en principio, se puede obtener siempre que una persona interacciona con algún aspecto del mundo. Las artes se suelen practicar para hacer posible la elaboración de formas estéticas de experiencia. Las obras de arte no garantizan que surja esta experiencia, pero aumentan la probabilidad de que así sea siempre que quienes estén en su presencia se inclinen a experimentar estas obras con respecto a sus características estéticas. Puede que alguien, en presencia del Partenón o de la bóveda de la Capilla Sixtina, no haga caso de esas obras; pero también se puede prestar atención a una roca, de modo que su carácter estético pueda servir como fuente de esa forma especial de vida a la que llamamos arte.

Una función cognitiva de las artes es ayudarnos a aprender a observar el mundo. Un paisaje de Monet o una fotografía de Paul Strand hacen posible una nueva manera de ver: los brillantes colores de Monet nos ofrecen una nueva manera de ver la luz. Las fotografías de

Paul Strand nos ofrecen una nueva manera de experimentar la geometría de las ciudades industriales. El arte nos ofrece las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea. En este sentido, las artes nos ofrecen una manera de conocer.

Aparte de fomentar nuestra conciencia de aspectos del mundo que antes no habíamos experimentado de una manera consciente, las artes nos permiten aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades. Las artes nos liberan de lo literal; nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo que no hemos experimentado directamente. El desarrollo cultural depende de estas aptitudes y las artes desempeñan un papel extraordinariamente importante por su contribución a este objetivo.

El trabajo en las artes también invita a desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas. En las artes, la sede de la evaluación es interna y el llamado lado subjetivo de nosotros mismos tiene la oportunidad de entrar en acción. En cierto sentido, el trabajo en las artes nos permite dejar de mirar por encima del hombro y dirigir nuestra atención hacia el interior, hacia lo que creemos o sentimos. Esta predisposición se encuentra en la raíz del desarrollo de la autonomía individual.

Otra función cognitiva de las artes es que, en el proceso de creación, estabilizan lo que de otro modo sería evanescente. Las ideas y las imágenes son muy difíciles de mantener a menos que se inscriban en un material que les dé, por lo menos, algún tipo de semipermanencia. Las artes, como vehículos mediante los cuales se producen estas inscripciones, nos permiten examinar con mucho más detalle nuestras propias ideas independientemente de que surjan en forma de lenguaje, de música o de imagen visual. Las obras que creamos nos hablan y, en su presencia, nos convertimos en una parte de una conversación que nos permite «ver lo que hemos dicho».

Por último, las artes son medios para explorar nuestro propio paisaje interior. Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces de experimentar. En este sentido, las artes nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional. Ofrecen recursos para experimentar el alcance y la variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad.

Para descubrir las funciones cognitivas de otras formas visuales de representación, consideremos el uso de los mapas. ¿Por qué los dibujamos? ¿Por qué los usamos? Trazamos y usamos mapas porque nos ayudan a captar relaciones que sería más difícil captar, por ejemplo, en una forma narrativa o numérica. Usamos mapas porque muestran, mediante una analogía estructural, unas relaciones en el espacio que ofrecen una imagen útil del mundo por el que deseamos transitar. Los mapas la despliegan ante nosotros. Lo mismo hacen los histogramas, los gráficos, los diagramas y los bocetos. Las inscripciones de imágenes visuales hacen vívidas ciertas relaciones. Nos ayudan a advertir y a comprender un entorno concreto y nuestro lugar en él.

Pero también ocultan y confunden. Esta es la paradoja: una manera de ver también es, al mismo tiempo, una manera de no ver. Las relaciones que se hacen visibles por medio de los mapas ocultan lo que ningún mapa puede mostrar: la sensación de un lugar, su aspecto y sus colores, lo que tiene de idiosincrásico, su aroma, la manera de vivir de las personas que lo habitan. Los mapas, en el fondo, simplifican. Queremos que lo hagan, pero no debemos olvidar que el mapa no es el territorio. La vista que ofrecen siempre es parcial, como cualquier otra vista. Y, precisamente porque cualquier vista dada es parcial, es importante, dependiendo de nuestros fines, conseguir otras vistas que ofrezcan otras imágenes.

He hablado de las funciones cognitivas de las artes básicamente en función de su manera de esclarecer, es decir, de lo que nos ayudan a ver. Pero las artes van mucho más allá de hacer visible lo visible; también nos dicen algo de la sensación que generan lugares y relaciones. Como dijo Susanne Langer, nos hablan a través de las emociones: «Una obra de arte nos presenta sensaciones (en el sentido amplio que antes he mencionado, como cualquier cosa que se pueda sentir) para que las contemplemos, haciéndolas visibles, audibles o perceptibles de alguna manera mediante un símbolo que no es inferible de un síntoma. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra vida directa sensorial, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de “la vida sentida”, como la llamaba Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes de sensaciones y sentimientos que formulan para nuestra cognición».¹²

Por medio de las artes aprendemos a ver lo que no habíamos advertido, a sentir lo que no habíamos sentido y a emplear formas de pensamiento propias de las artes. Estas experiencias tienen una importancia fundamental porque, por medio de ellas, emprendemos un proceso en el que se reconstruye nuestro ser. ¿Cuáles son las características de este proceso de transformación? ¿Cómo se lleva a cabo? ¿Qué significa en el contexto de la educación?

LAS ARTES Y LA TRANSFORMACIÓN PERSONAL

Cada tarea y cada material con el que trabajamos imponen limitaciones y, al mismo tiempo, brindan oportunidades al desarrollo de la mente. Por ejemplo, para que los alumnos puedan desarrollar su capacidad de pensar metafóricamente, necesitan oportunidades, ejemplos y estímulos para que usen metáforas en su discurso hablado y escrito. La capacidad de pensar metafóricamente no es el resultado de una sola ocasión; requiere frecuentes oportunidades de explorar el uso poético del lenguaje, un uso que genera significado mediante indirectas, alusiones e insinuaciones. Es la literalidad lo que inhibe la tendencia casi natural a usar el lenguaje poéticamente, como suelen hacer los niños muy pequeños. De modo similar, para que los estudiantes aprendan a ver las cualidades visuales y a hablar de ellas, deberán tener oportunidades de hacerlo.

Ver es todo un logro, no una simple tarea.¹³ Es el resultado de *comprender* una parte del mundo. Aprender a ver las cualidades que constituyen un campo visual requiere un modo de atención que rara vez se emplea en la vida «ordinaria». La mayor parte de lo que llamamos «ver» es de naturaleza instrumental. Vemos para reconocer y, según Dewey, el reconocimiento se efectúa en cuanto asignamos una etiqueta a lo que hemos visto. Esta forma de «ver» obstaculiza la visión.¹⁴ La detiene mucho antes de que se exploren las cualidades del campo visual. Cuando estas cualidades se exploran, se prepara el camino para su expresión pública.

Desarrollar un lenguaje con el que hablar de las cualidades visuales es un logro desde el punto de vista lingüístico y desde el punto de vista de la actitud.¹⁵ Hablar de las cualidades de un campo visual

—por ejemplo, cómo se conjugan entre sí los colores y las formas— suele exigir el uso de símiles y la invención de palabras —neologismos— que, más mediante la insinuación que mediante el lenguaje explícito, transmitan el carácter distintivo de las cualidades percibidas. La soltura en el uso de este lenguaje también es el resultado de haber desarrollado ciertos modos de pensamiento y una actitud receptiva hacia su aplicación. Cuando los enseñantes ofrecen oportunidades a sus alumnos para que emprendan tareas que permitan practicar estas capacidades y actitudes, también les ofrecen oportunidades para que desarrollen su mente. Y cuando organizan las tareas que abordan los alumnos para que estos aprendan a relacionar lo que han aprendido en la escuela con el mundo que hay fuera de ella, están desarrollando la capacidad de sus alumnos para extender y aplicar lo que han aprendido a otros ámbitos, un proceso que en la literatura psicológica se denomina transferencia y que todo enseñante debería fomentar.¹⁶

Lo importante aquí es que las tareas expresamente diseñadas que se ofrecen a los estudiantes en la escuela ayudan a definir el tipo de pensamiento que aprenderán a aplicar. Y el tipo de pensamiento que los estudiantes aprendan influirá en lo que acaben sabiendo y en el tipo de aptitudes cognitivas que adquieran. Como decía antes, el currículo es un medio para alterar la mente. No diseñamos programas educativos solo para mejorar las escuelas, sino también para mejorar la manera de pensar de los alumnos. Todos los campos o disciplinas con que los alumnos entran en contacto proporcionan un marco de referencia, es decir, estructuras, esquemas y teorías mediante las cuales el mundo se experimenta, se organiza y se comprende. Todos imponen distintas exigencias. Por ejemplo, los distintos campos exigen el uso de técnicas diferentes y una comprensión de los materiales y las ideas que se van a usar. En cierto sentido, empezamos a dominar una forma de representación cuando descubrimos sus límites y sus posibilidades, qué nos permite hacer y qué no. Lo ilustraré describiendo las formas de pensamiento que intervienen en la pintura a la acuarela.

La acuarela es un medio implacable. Con ello quiero decir que no tolera bien la indecisión. Los errores son difíciles de camuflar. A diferencia de la pintura al óleo, en la que los cambios de parecer se pueden disimular, en la acuarela se nota todo. Las implicaciones prácticas de este hecho son importantes. El tiempo y el ritmo son fundamentales.

Una hoja de papel de acuarela que se haya empapado con agua para prepararla se seca a una velocidad diferente en función de la cantidad de agua que haya recibido, de la temperatura ambiente y del tiempo transcurrido desde que fuera empapada. Puesto que el nivel de humedad del papel influye en el flujo del pigmento, es fundamental saber cuándo se debe aplicar un pincel cargado de pigmento. Este conocimiento también exige saber cuánto pigmento hay en el pincel; si hay demasiado para la cantidad de agua que tiene el papel, el color se enaguará o se correrá. ¿Cómo se sabe la cantidad de pigmento que hay en el pincel? Una manera es notar el peso de la punta, una capacidad de evaluación muy fina que poseen los acuarelistas experimentados.

Pero aun dominando todo esto, el acuarelista debe pensar estratégicamente. Pensar estratégicamente cuando se pinta a la acuarela significa decidir qué se va a pintar y en qué orden. Puesto que los colores de acuarela son transparentes, los oscuros cubrirán los claros o serán alterados por ellos. Así pues, saber cuándo se debe dejar un espacio en blanco en el papel y cuándo se debe dar una pincelada de color es de fundamental importancia para que la obra adquiera coherencia visual. También aquí son importantes el tiempo y el ritmo.

Pero aunque el tiempo y el ritmo tengan una importancia fundamental, en esencia son un logro técnico. También se deben abordar los aspectos estéticos de la obra. Cuestiones como la relación entre las formas y la intención del artista, la interacción de los colores y dotar a la imagen de vitalidad se encuentran en el núcleo de la empresa artística. Y puesto que las «variables» son tan numerosas y complejas, y dado que no hay ninguna fórmula que garantice el éxito, es necesario un sólido compromiso que concentre toda nuestra atención e inteligencia. En relación con las exigencias que plantea a la inteligencia la creación de una obra de arte, John Dewey opinaba lo siguiente:

Cualquier idea que pase por alto el papel necesario de la inteligencia en la producción de una obra de arte se basa en la identificación del pensamiento con el uso de un tipo especial de materiales, signos verbales y palabras. Pensar con eficacia en función de relaciones de cualidades es una exigencia tan fuerte para el pensamiento como pensar en función de símbolos verbales y matemáticos. En realidad, puesto que las palabras se manipulan fácilmente de una manera mecánica, ¡es proba-

ble que la producción de una genuina obra de arte exija más inteligencia que la mayor parte del supuesto pensamiento de quienes se tienen por intelectuales!¹⁷

Lo que ocurre a medida que una persona domina cada vez más la pintura a la acuarela es que desarrolla su inteligencia en este ámbito. Este desarrollo requiere la capacidad de abordar simultáneamente y con eficacia múltiples exigencias.¹⁸ Y es al aprender a dominar este proceso cuando se refina la percepción, se estimula la imaginación, se fomenta el buen juicio y se desarrollan las aptitudes técnicas. Dadas las complejidades de estas exigencias es irónico que las artes no se suelen tener por cognitivas.

Hasta ahora hemos hablado del papel de los sentidos en la formación de conceptos, de la función de la imaginación en la concepción de mundos que podemos crear y del proceso de representación mediante el cual tienen lugar la inscripción, la revisión, la comunicación y el descubrimiento. Pero ¿cómo llegan a hacerse significativas las formas de representación? ¿Cómo acaban expresando o haciendo referencia a algo? A continuación describiré tres métodos empleados por los artistas para tratar las formas de representación para que influyan en la transmisión de significados.

TRES MODOS DE TRATAMIENTO

Uno de estos modos de tratamiento es mimético, es decir, se basa en formas que se parecen a lo que se desea representar. Durante siglos, los artistas se han esforzado por desarrollar técnicas para colocar «agujeros» (visuales) en los lienzos; intentaban inventar maneras de crear la ilusión de la tercera dimensión y, en Occidente, hacia el siglo xv, empezaron a encontrarlas.¹⁹ En la cultura occidental, muchos niños de ocho a doce años de edad desean aprender a crear una ilusión convincente. Para ellos, el progreso artístico se define por la calidad mimética de sus obras. Si un adulto les propusiera que usaran la imaginación para dibujar un animal, ¡podrían rechazar de plano la propuesta porque lo que quieren es que su animal se parezca a un animal *real*!

Sin embargo, este mimetismo no tiene por qué alcanzar un nivel elevado de verosimilitud. Consideremos los signos usados para indicar los servicios para hombres y para mujeres. En ellos, los rasgos estructurales simplificados de las formas masculinas y femeninas son suficientes. En realidad, en esta situación es preferible una imagen simplificada: comunica con más facilidad que una imagen con un nivel de detalle excesivo para su función. Lo que queremos es una imagen que sea al mismo tiempo general y específica, lo suficiente para diferenciar a los hombres de las mujeres.

Vemos que los niños pequeños usan estas formas. Según Rudolf Arnheim, los niños crean, dentro de las limitaciones y las oportunidades del material con el que trabajan, *equivalencias estructurales* de las imágenes que desean ofrecer.²⁰ Y puesto que los dibujos hechos por niños de entre cuatro y ocho años de edad suelen tener un fin didáctico —es decir, los niños de esta edad suelen estar más interesados en describir una serie de sucesos o un relato que en dominar la capacidad de crear verosimilitud—, el criterio pertinente para ellos es que su imagen sea suficiente para representar lo que desean. Este interés por las funciones didácticas o narrativas de la forma visual suele conducir al uso de convenciones visuales que simbolizan el tema que se desea representar. Por ejemplo, podemos ver imágenes de casas con tejados en punta en los dibujos de niños que viven en zonas residenciales donde no hay ninguna casa con esta clase de tejado. Los niños adquieren convenciones visuales para representar una casa, un árbol, una persona, el sol o un pájaro. En realidad, muchas de estas convenciones son ampliamente compartidas por los niños de nuestra cultura. Las casas con el tejado en punta también se suelen dibujar con ventanas que tienen cortinas recogidas a cada lado.

El mimetismo no es la única manera de representar imágenes y transmitir significado. Las artes no solo pueden representar lo que se ve o se oye; también pueden representar lo que se siente. Esto nos lleva a un segundo modo de tratamiento, la creación de la *forma expresiva*.

La representación de sentimientos o sensaciones se logra de muchas maneras. Quizá la más importante sea la manera de componer la forma visual, es decir, la línea, el color, la figura, el valor, la textura y los restantes aspectos de esa forma. Quienes trabajan en los campos

de la música, la danza, la literatura, la poesía o la escena desarrollan otras cualidades con fines expresivos. Según la teoría de la Gestalt, las formas que crean los artistas generan campos de energía que captamos con nuestro sistema nervioso en una especie de resonancia. De este modo, la música fuerte y rápida produce en el oyente una experiencia equivalente; la música lenta y suave crea una resonancia totalmente diferente y, en consecuencia, una experiencia distinta. Manipulando la forma, los artistas manipulan la experiencia.

Pero si todas las respuestas se pudieran explicar mediante las relaciones formales entre las cualidades compuestas de las obras de arte, la respuesta de cualquier persona a la misma forma visual sería prácticamente idéntica. Es evidente que no es así. La cultura y la experiencia personal interaccionan mutuamente. El significado obtenido de una obra no solo depende de las características de la misma, sino también de lo que le aporta cada persona. Cada historia personal conduce a experimentar una misma obra de una manera diferente. Para un católico practicante un cuadro de Jesús tiene un significado diferente del que pueda tener para un agnóstico. Una persona que lleve mucho tiempo coleccionando obras abstractas y que comprenda su lugar en la historia del arte, seguramente experimentará un cuadro de Willem de Kooning de una manera totalmente diferente a como la pueda experimentar alguien que nunca haya oído hablar del expresionismo abstracto.

Con todo, no debemos perder de vista la cuestión principal: la manera en que el artista —o el niño— trata las formas tiene mucho que ver con lo que expresa la obra. Y es la posesión de una imaginación fecunda y de una serie de aptitudes técnicas lo que permite a los artistas crear formas que influyen en nuestros sentimientos cuando estamos en su presencia.

La construcción de la forma expresiva no excluye la presencia de formas miméticas. Al contrario. El arte abstracto es una relativa novedad en el panorama artístico. Las pinturas religiosas realizadas en Europa durante el siglo XIII obtienen su serenidad de la manera en que trataban la forma los monjes que las pintaron. Este tratamiento se refleja en la manera de pintar las figuras y de organizar toda la composición. De nuevo vemos que los niños pequeños pueden crear efectos similares, aunque con frecuencia más por accidente que por un con-

trol deliberado y reflexivo del material. Pero sus dibujos y pinturas también suscitan emociones mediante la manera de presentar las formas. En realidad, *todas* las formas poseen lo que se llaman propiedades fisonómicas.²¹ Es decir, todas las formas poseen cualidades que expresan o suscitan sentimientos o emociones. En las artes el carácter expresivo de las formas se somete al control inteligente de la experiencia y de la técnica. Los artistas, en virtud de su experiencia y de sus aptitudes técnicas, pueden componer formas con el fin de expresar sentimientos. Es por ello que el talento artístico exige, en parte, la capacidad de concebir la cualidad emocional deseada y la capacidad técnica para componer formas capaces de suscitar el sentimiento o la emoción que se desea transmitir.

Otro modo de tratamiento se plasma en el uso de *signos convencionales*. Los signos convencionales son símbolos acordados socialmente que se refieren a ideas, objetos, sucesos, etc. En determinados contextos, una bandera con cincuenta estrellas blancas sobre un fondo azul y trece listas rojas y blancas seguramente hace referencia a los Estados Unidos; mediante el acuerdo social, una cruz y una estrella de seis puntas hacen referencia, en determinados contextos, a dos religiones diferentes.

El lector habrá observado que he limitado el significado de estos signos convencionales mediante la expresión «en determinados contextos». Esta precisión es necesaria porque el significado siempre está influido por el contexto concreto donde aparece una obra. La bandera estadounidense puede significar una cosa sobre la tumba de un soldado y otra totalmente distinta en el suelo de un museo de arte. En realidad, los artistas suelen colocar signos convencionales familiares en contextos inusitados para hacernos abandonar nuestros modos habituales de percepción. Estos contextos suscitan significados que dependen del «impacto de la novedad». Puede que algunos de los ejemplos más vívidos de la recontextualización visual se encuentren en el surrealismo y en algunos tipos de *pop-art*.

El estudio de los signos convencionales en las artes es el objeto de un campo llamado iconología. Los iconólogos estudian símbolos que no se parecen necesariamente a lo que representan, pero que hacen referencia a ello: el vellocino de oro, el espejo, la cruz, la llave, el farol; todos tienen un significado iconográfico. Un espectador necesitaría

comprender la importancia de estos signos y símbolos para hacer una «lectura plena» de la imagen.

Lo que encontramos al contemplar obras de arte es que los artistas suelen emplear los tres modos de tratamiento en una misma obra. Y lo mismo hacen los niños. La capacidad de crear imágenes en las que el mimetismo, la expresividad y los signos convencionales transmitan las intenciones del creador es un importante logro cognitivo. Exige un repertorio de aptitudes técnicas, sensibilidad a las relaciones entre las formas y la capacidad de usar signos convencionales de una manera adecuada. El tipo de pensamiento necesario para crear estas imágenes no se puede guiar por algoritmos, fórmulas o recetas. Y aun cuando el esquema para la creación de formas sea familiar, siempre habrá alguna singularidad significativa en cualquier configuración concreta, de modo que el uso formulario de un esquema no suele culminar en una resolución estética satisfactoria. Es necesario emplear el conocimiento somático.²²

El conocimiento somático, a veces también llamado conocimiento corporal, se experimenta en distintos lugares. Algunas imágenes resuenan en nuestro estómago, otras en nuestros ojos, otras en nuestras fantasías; los artistas juegan con nuestra imaginación. Algunas imágenes visuales, en el fondo, son experiencias táctiles. Las obras de arte se pueden dirigir tanto a nuestros recursos ideacionales como a cualquiera de los recursos sensoriales que usamos para experimentar el mundo; el hecho de que una imagen sea visual no significa que la experiencia que tengamos de ella también sea visual. Todos tenemos experiencias sinestésicas. En cierto sentido, todas estas capacidades para la experiencia humana son recursos que el artista puede usar en la formación de la imagen. En las manos y en la mente del artista se convierten en vías de comunicación.

LAS ARTES Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA CONCIENCIA

¿Cómo afectan las artes a la conciencia?²³ Lo hacen de varias maneras. Refinan nuestros sentidos para que nuestra capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil; estimulan el uso de nuestra imaginación para que podamos imaginar lo que realmente no pode-

mos ver, saborear, tocar, oír u oler; nos ofrecen modelos para que podamos experimentar el mundo de nuevas maneras; y nos proporcionan materiales y ocasiones para aprender a abordar problemas que dependen de formas de pensamiento relacionadas con las artes. También celebran los aspectos consumativos y no instrumentales de la experiencia humana y proporcionan los medios para poder expresar significados inefables, pero que se pueden sentir.

Antes de continuar, sintetizaré los argumentos que he presentado hasta ahora:

1. Los seres humanos son seres sensibles que nacen y viven en un entorno cualitativo.

La capacidad de experimentar toda la gama de cualidades que constituyen el entorno empírico está directamente relacionada con las funciones de nuestro sistema sensorial. Desde el punto de vista biológico estamos diseñados para ser sensibles al conjunto de cualidades que constituyen ese entorno. Nuestra capacidad de percibir depende de las capacidades de la vista, el oído, el tacto, etc. Y si fuéramos sordos o ciegos de nacimiento, no tendríamos la capacidad de experimentar los aspectos sonoros o visuales del mundo.

Pero, naturalmente, la activación de nuestro sistema sensorial también depende de que nos encontremos en un entorno que posea las cualidades a las que son sensibles nuestros sentidos. Por ejemplo, cuando no disponemos de estímulos visuales también carecemos de experiencias visuales y el desarrollo de nuestro sistema visual puede sufrir un deterioro irreversible. Los gatitos cuyos ojos se han ocluido durante los primeros meses de vida pierden la capacidad de ver cuando se les retira la oclusión.²⁴ La actualización de una capacidad, es decir, su transformación de capacidad en aptitud, depende tanto de lo que la persona aporta al entorno como de lo que el entorno aporta a la persona. En el curso del desarrollo humano hay ciertos períodos críticos en los que el estímulo de las capacidades sensoriales tiene una importancia fundamental.

2. El sistema sensorial es el principal recurso para experimentar el entorno cualitativo.

Las observaciones de niños de edad preescolar ofrecen pruebas convincentes de su necesidad de experimentar y comprender el mundo explorando sus cualidades. No solo tocan casi todo lo que encuen-

tran: cuando es posible también lo saborean, lo escuchan y lo exploran con todas las vías sensoriales que les permitan conocer sus características cualitativas. Para el niño de preescolar conocer el mundo significa, en gran medida, saber cómo se puede experimentar empleando todas las modalidades sensoriales.

3. A medida que los niños maduran, su capacidad de experimentar las cualidades del entorno se diferencia cada vez más.

La experiencia inicial que tiene el niño del mundo cualitativo en el que vive no es una forma de experiencia que se le dé automáticamente. En un sentido muy importante, lo que el niño aprende del mundo está influenciado por la manera en que explora sus características. Esta exploración conduce a la construcción de distinciones entre las cualidades encontradas: hay variedades de dulzor, variedades de cachorros, variedades de dureza, variedades de sonido. El niño aprende con el tiempo a diferenciar cualidades y a reconocer, por ejemplo, la cara de su madre entre todas las caras que puede ver. La diferenciación es una manera de reconocer lo que es familiar, de categorizar cualidades y de prever las consecuencias de actuar sobre esas cualidades. Una de las lecciones potencialmente más importantes del trabajo en las artes es la contribución de una buena enseñanza artística a la capacidad del niño para percibir sutilezas y reconocer complejidades entre las relaciones cualitativas del mundo fenoménico.

4. La diferenciación permite a los niños formar conceptos. Los conceptos son imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que actúan como representantes de una clase de cualidades asociadas.

En cierto sentido, la formulación de conceptos es un proceso de reducción de datos consistente en extraer las características esenciales de un conjunto de cualidades para que puedan representar una clase de fenómenos más amplia. Distinguir entre los perros y los gatos exige la capacidad de observar diferencias entre ellos. El concepto «perro» y el concepto «gato» son abstracciones cualitativas de estas características diferenciadoras esenciales y, con el tiempo, los niños aprenden a hacer esas distinciones y a darles un nombre. Dicho de otro modo, la formación de conceptos es una actividad de la imaginación en la que se forman imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que representan conjuntos de cualidades asociadas con significantes.

El símbolo de la Cruz Roja, dadas las proporciones concretas de su forma, actúa como un significante para una clase de significados relacionados con ofrecer asistencia médica a quienes la necesitan. Para que este significante tenga significado, la persona debe tener alguna noción del significado de la asistencia médica. Los significados se subsumen en distintos niveles de abstracción, pero son reducibles a una representación. Esta representación puede ser visual, como en el caso de la Cruz Roja; puede ser auditiva, como en el caso de un himno; puede ser lingüística, como en los significados asociados a la frase «La Constitución de los Estados Unidos».

5. Los conceptos y los significados que adquieren se pueden representar en cualquier sistema material o simbólico que se preste a ello. Nuestra vida conceptual se basa en nuestras modalidades sensoriales, solas y en combinación. No solo podemos generar una imagen visual en el ojo de la mente; también podemos ver esa imagen mientras oímos música «en torno» a ella. Podemos saborear un plátano sin comerlo realmente. Podemos imaginar una ópera sin realmente verla ni oírla. Nuestra capacidad para imaginar se transforma por el esfuerzo de representar lo que hemos experimentado. La representación se puede dar en cualquier material o forma que se pueda trabajar; es decir, el mismo tema se puede bailar, pintar o describir de una manera literaria o poética. En un sentido metafórico, ser una persona «multialfabetizada» significa ser una persona capaz de inscribir o decodificar significados con distintas formas de representación.

6. El desarrollo de la capacidad del niño para diferenciar, formar conceptos y representar esos conceptos refleja el uso y el crecimiento de la mente.

Nuestra vida conceptual adopta una forma pública cuando las imágenes destiladas y formadas como conceptos se «encarnan» en alguna forma de representación. El uso y el desarrollo de la mente se revelan cuando se fomenta la inteligencia en el proceso de representación y la persona es cada vez más imaginativa y más competente desde el punto de vista técnico para traducir conceptos, y los significados asociados, a formas.

En cierto sentido, la inteligencia tiene que ver con la competencia o aptitud con la que realizamos alguna actividad. El carácter de esta actividad, especialmente cuando se manifiesta con el tiempo, es un

indicador en el camino del desarrollo cognitivo. De este modo, podemos ver en los dibujos de los niños, en sus actuaciones musicales, en su capacidad de escribir poesía o en su sensibilidad a la danza, la mente que se ejercita y la manifestación de su desarrollo en una forma pública.

7. Los aspectos del entorno a los que se presta atención, los fines para los que se usa esta atención y el material que emplea el niño para representarlos influyen en el tipo de aptitudes cognitivas que el niño tenderá a desarrollar. En términos más generales, la mente del niño está conformada por la cultura de la que forman parte las condiciones anteriores.

La mente humana es una especie de invención cultural. Es indudable que los niños ya vienen al mundo bien «cableados», pero su desarrollo concreto, las aptitudes que se van a cultivar y atrofiar, y los modos de pensamiento que llegarán a dominar, dependerán de la cultura en la que vivan. Las fuerzas que actúan en esa cultura se operacionalizan mediante la formación de propósitos.

El objetivo de la indagación o acción y el tipo de material que usa el niño determinan un conjunto de limitaciones y de posibilidades. La capacidad de nadar bien exige un material al que llamamos agua. Sin él, nuestra capacidad de nadar nunca llegaría a la condición de una aptitud; las aptitudes son capacidades realizadas. De este modo, las características de la cultura a las que el niño se verá expuesto y la manera en que el niño abordará esa cultura son los indicadores más poderosos del tipo de pensamiento y, en consecuencia, del tipo de mente que el niño tenderá a desarrollar durante la infancia.

8. La decisión de usar una forma dada de representación no solo influye en lo que se puede representar, sino también en lo que se va a experimentar. Tendemos a buscar lo que podemos representar.

El proceso de representación se suele considerar un medio para hacer públicos los contenidos de nuestra conciencia. Pero esta concepción es demasiado prolija. No solo representamos aquello que pretendemos representar, sino también lo que descubrimos en el curso de la acción expresiva.

Pero, además, el medio que elegimos usar y la forma concreta de representación que seleccionamos —por ejemplo, el sonido en lugar de una forma visual— influyen en nuestra percepción del mundo.

Cuando queremos representar algo con un medio, intentamos encontrar cualidades de la experiencia o características del mundo que se presten al medio que hemos elegido. De este modo, la representación no solo influye en lo que queremos expresar: también influye, ya desde el principio, determinando lo que podemos ver.

9. Las artes invitan a los niños a prestar atención a las características expresivas del entorno, a los productos de su imaginación y a trabajar un material para que exprese o suscite una respuesta emocional.

En el contexto de la actividad práctica, el criterio de la eficacia es muy importante. Normalmente tratamos de ver el mundo y de actuar en él con la menor cantidad de energía necesaria para alcanzar nuestros objetivos. Dicho de otro modo, normalmente vemos las cosas para clasificarlas y usarlas.

Tratamos de hacer las cosas con eficacia para evitar perder tiempo, esfuerzo y energía. Lo que normalmente no buscamos son las características expresivas o el tono emocional de aquello a lo que prestamos atención. Aceleramos la percepción para seguir con nuestro trabajo. Una de las principales lecciones que nos enseñan las artes es saber obtener la experiencia sensitiva que hace posible una percepción más pausada; las artes ayudan a los estudiantes a aprender a saborear cualidades dedicando a ello el tiempo necesario para que realmente observen lo que pueden ver.

10. Uno de los principales objetivos de la educación artística es fomentar la capacidad del niño para desarrollar la mente por medio de la experiencia que surge de la creación o la percepción de formas expresivas. En esta actividad se refinan las sensibilidades, se hacen distinciones más sutiles, se estimula la imaginación y se desarrollan aptitudes para dotar de sentimiento a las formas.

El objetivo de la frase «la capacidad del niño para desarrollar la mente» es volver a destacar que la educación es un proceso en el que aprendemos a ser los arquitectos de nuestra propia experiencia y, en consecuencia, a crearnos a nosotros mismos. Las artes tienen unas contribuciones muy claras que hacer a este objetivo mediante su énfasis en la expresión de la individualidad y mediante el ejercicio y el desarrollo de la capacidad de imaginación.

Pasemos ahora a examinar otras nociones de la educación en las artes.