

partir de ello, se determinarán los referentes de la acción didáctica del profesor en la formación instrumental. Los resultados del proyecto, serán dados a conocer en seminarios con los profesores y en publicaciones.

## Implicaciones del Carácter Cognitivo del Arte en la Educación Artística: Escénica, Musical y Visual

Carolina Merchán Price

Etna Mairén Castaño

María Angélica Carrillo

### Introducción

El texto con el que el lector hoy se encuentra es el producto de algunos acercamientos a los que se han llegado en el proyecto de investigación “Implicaciones del Carácter Cognitivo del Arte en la Educación Artística: Escénica, Musical y Visual”<sup>173</sup>, cuyo objetivo principal es establecer las implicaciones del carácter cognitivo de las artes en la educación artística para la educación básica y media. El grupo de investigación está conformado por profesores de la Licenciatura en Artes Escénicas y Visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes vienen realizando un estado del arte en torno a las relaciones entre Arte y Cognición a propósito del objetivo del proyecto. Estas son pues algunas consideraciones fruto del debate y revisión bibliográfica adelantado, por lo que no debe leerse como el resultado definitivo de la investigación, sino más bien como aproximación a la pregunta inicial de la que parte nuestra búsqueda. El documento está estructurado en dos partes, la primera de ellas da cuenta del problema de investigación en su versión actual en tanto este se ha ido precisando a lo largo del proyecto, la segunda parte presenta algunos conceptos que desde Arthur D. Efland consideramos pueden contribuir en la definición de las implicaciones cognitivas del arte en la educación artística.

### Problema de investigación

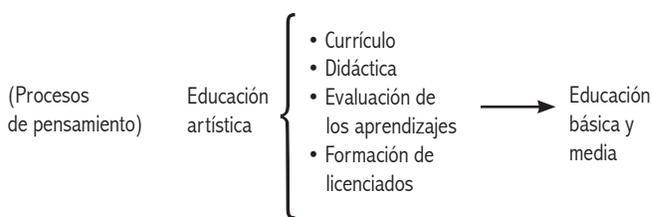
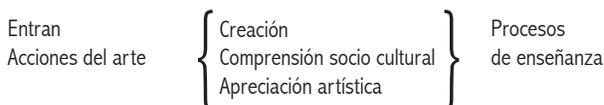
Cuando hablamos de educación artística como categoría incluyente estamos refiriéndonos a las artes, en cuanto disciplinas que comparten una naturaleza común pero su objeto de trabajo y estudio varía, en el caso de este estudio hacemos alusión a las artes soporte de dos de las licenciaturas en curso : Artes Escénicas y Artes Visuales. Esto haría pensar que el pensamiento artístico visual difiere del pensamiento artístico corporal y por tanto que los procesos, estrategias, y recursos cognitivos para el aprendizaje y la resolución de problemas en cada uno o bien pueden ser definitivamente distintos o poseer una base común pero unas apropiaciones particulares a cada disciplina, en cuanto procesos de conocimiento. De otro lado habría que pensar en el devenir o en la contemporaneidad de las artes, dado que, una de sus características es su impureza o mejor la mezcla de lenguajes.

En cualquier caso las acciones que son posibles de realizar con el arte son las mismas que pueden tornarse objeto de la educación artística escénica, musical y visual (licenciaturas actuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional), este principio es el que estructura el problema de investigación, en el sentido de pensar que lo que se hace con el arte -procesos de pensamiento- debe ser comprendido en términos de procesos de enseñanza- aprendizaje (educación artística). A esto es lo que llamamos implicaciones del carácter cognitivo del arte en la educación artística: a lo que involucra observar las acciones del arte

o con el arte desde la educación artística pensada para niños y jóvenes a partir de las disciplinas.

Las acciones básicas a las que nos referimos son: la creación de artefactos u obras, la comprensión socio- cultural de las creaciones artísticas y su apreciación estética. Estos ejes disciplinares como los llamó E. Eisner en primera instancia requieren ser vistos y analizados efectivamente como procesos cognitivos, en segundo lugar suponer que esos procesos cognitivos requieren de una racionalidad pedagógica que los forme y en tercer lugar dimensionar esta formación en la educación básica y media (siendo esta la población a quien va dirigida la formación pedagógica de nuestros licenciados). Entonces el problema contiene dos aspectos o dos momentos:

- El primero requiere entender de que maneras se ha entendido el carácter cognitivo de las artes (aquí proponemos un estado del arte).
- En segunda instancia un esfuerzo por derivar de allí compromisos para la educación artística en cada una de las disciplinas artísticas antes mencionadas, en términos curriculares, didácticos y evaluativos para la formación de maestros en estos niveles educativos como para los niveles mismos. Es decir, pensar en educar en el arte desde una perspectiva cognitiva para una facultad cuyo objetivo es la formación de maestros requiere pensar las implicaciones en doble vía como formar a los formadores en esta perspectiva y como van a formar los futuros educadores en los niveles educativos antes señalados.



Las implicaciones se concretizan en estas tres acciones gruesas que si bien se presentan aquí separadas con fines analíticos, para su mejor comprensión y formación, en la práctica se interrelacionan de manera orgánica.

Ahora conceptualicemos cada una de estas acciones o ejes disciplinares:

- Por creación de artefactos u obras o prácticas artísticas nos referimos a la producción de arte, no hacemos alusión al gran arte “arte culto” ni al mejor ejemplo de arte sino a los ejercicios con el arte que no apuntan sólo a la recepción de lo ya hecho, sino a la elaboración por sí mismo (individuo o colectivo) de algo que desde algún enfoque sea

llamado arte o producción sonora, visual ... no como copia como réplica de lo dado sino como una propia construcción sin que ello pretenda revolucionar el mundo del arte infantil ni adulto.

- Por apreciación artística asumimos la definición propuesta por I. Aguirre en tanto aproximación responsiva al arte y las obras de arte, justamente por el amplio espectro de acciones que ello contiene: (...) análisis, respuesta, valoración, disfrute (Aguirre, 142). Aproximación responsiva como manifestación de la experiencia artística de quien observa (espectador, público) así como de quien produce (creador). En este doble sentido es posible en la educación básica y media: se aprecia el trabajo de otros y el de si mismo. Entendemos también que la apreciación es una construcción cultural y no un esencialismo que descansa en el objeto.
- Por comprensión socio cultural del arte estamos aludiendo a la formación necesaria para entender, aproximarse al arte no desde él mismo sino desde el conjunto de relaciones espacio temporales: condiciones históricas, políticas, económicas, culturales que le dieron lugar y que en esa medida entenderlas acerca a su comprensión como una producción humana ubicada pero también leída desde ciertos lugares: marcos interpretativos. Proponemos también que el arte sea un pretexto -punto de referencia- para entender no su propia constitución sino la ventana para entender el mundo, y de otro lado la forma como el arte insta una versión -configura realidad-.

Si bien el carácter cognitivo del arte es aceptado como discurso general o particular a alguna de las artes (bastante desarrollado en la música y las artes visuales, poco desarrollado en escénicas según el barrido bibliográfico realizado) existe también otra preocupación: la posibilidad de intentar transferir algunos de los aspectos de la cognición entre las disciplinas abordadas, en últimas se trata también de suplir un vacío teórico especialmente en las artes escénicas. De tal forma que desde las disciplinas mismas cada una como lenguaje o sistema simbólico en diálogo interdisciplinario pueda reflexionarse sobre las formas en que ese carácter cognitivo se hace presente en la producción, apreciación estética y comprensión socio cultural de las obras en lo musical, lo escénico y lo visual.

Así la pregunta general que guía este estudio en el momento actual es: En los niveles de educación básica y media ¿Cuáles son las implicaciones del carácter cognitivo de las artes en la educación artística escénica, musical y visual? Cuyo objetivo general es establecer las implicaciones del carácter cognitivo de las artes en la educación artística en escénica, musical y visual para la educación básica y media.

Del arte a la educación artística en educación básica y media, desde una perspectiva cognitiva. Para lograr llegar a algunas afirmaciones se requiere englobar en términos pedagógicos lo que hemos llamado educación artística: didáctica, currículo, evaluación de los aprendizajes, formación de docentes, es decir las implicaciones deben aterrizar en universos discursivos del ámbito pedagógico. Igualmente es preciso conceptualizar una definición de arte que permita efectivamente derivar en formas de enseñar y aprender arte que contemplen esta perspectiva. Resulta imprescindible tomar posición con respecto a la manera como se produce el conocimiento artístico porque esta comprensión permitirá arriesgar sentidos en las esferas discursivas de la pedagogía.

Comprensiones básicas:

¿A qué estamos llamando arte?



¿Cómo entendemos la forma en que se produce el aprendizaje artístico?

Es la respuesta a estas dos preguntas y su relación coherente lo que permitirá llegar a las implicaciones para la educación artística del carácter cognitivo del arte, es decir con respuestas distintas a estas preguntas se llega a implicar otros asuntos para la educación artística en la educación básica y media.

Tres Condiciones para pensar las implicaciones cognitivas del arte en la educación artística.

Los aportes teóricos que Arthur D. Efland ofrece desde sus investigaciones en torno al Arte y la Cognición, nos han llevado a determinar tres condiciones fundamentales para caracterizar el campo de la Educación Artística y por consiguiente una de sus partes, sus implicaciones cognitivas. En primer lugar encontramos que para la definición y delimitación de la Educación Artística como campo de saber, se hace necesario determinar una Teoría de Conocimiento que pueda reconocer, los diferentes procesos cognitivos que se desarrollan en el aprendizaje de las disciplinas del arte, inquieto por esta condición A. Efland propone pensar una *Teoría Integrada de Conocimiento* que teje un universo teórico armado desde la Teoría de Proceso de Símbolos desarrollada por Piaget y la Teoría de Procesos Socioculturales desarrollada por Vygotsky.

Pensar una Teoría Integrada de Conocimiento en el ámbito de la Educación Artística, ubica el problema de la formación en artes en un lugar que propone otras estrategias que necesariamente reconfiguran los modos en los que se vienen pensando en el ámbito escolar, las implicaciones de los procesos cognitivos desarrollados en el aprendizaje del arte, puesto que reconoce que para dimensionar el lugar de la Educación Artística e incluso el lugar de otras disciplinas en los currículos de la educación básica y media, es necesario primero constituir un ambiente que permita ver cómo el aprendizaje de diferentes saberes, desarrolla procesos cognitivos que provienen de los desplazamientos que los sujetos hacen a partir de la acumulación y experimentación con el conocimiento y de la confrontación de estos, en un contexto cultural, social, político, etc., que va determinando paulatinamente a los sujetos de aprendizaje, modificando y regulando sus lecturas de mundo.

Una segunda condición para determinar las implicaciones cognitivas del arte en la Educación Artística, parte de reconocer que la estructura de la que están compuestos los campos de saber no es la misma para todos, cada campo disciplinar posee una estructura que permite enmarcarla dentro de dos rangos, o bien estructurada o mal estructurada. La Educación Artística por ejemplo posee una estructura compleja dado que no obedece a fórmulas generales ni en muchos casos a gruesos conceptuales, puesto que las interpretaciones de uno de sus objetos de análisis, es decir las obras de arte, está sujeta al estudio de caso, estas interpre-

taciones y lecturas se diferencian gracias, a la multiplicidad de conexiones que proporcionan tanto las obras como sus interlocutores. Las relaciones aleatorias y multidireccionales que ofrece la apreciación artística, provienen del cúmulo de información que poseen todos los agentes que intervienen durante una experiencia estética, es decir, creador, obra, espectador y contexto, irrigan permanentemente datos que los interpretes o apreciadores conectamos. Otras disciplinas como las ciencias exactas o incluso la medicina, no operan de la misma forma, están ubicadas en el rango de disciplinas con buena estructura, lo que se traduce en la exigencia que tienen de ser interpretadas desde rasgos, síntomas o características generales, condición que las ubica en lugar opuesto más no contradictorio al campo de las ciencias sociales y la Educación. Para A. Efland, la Educación Artística es un campo complejo o mal estructurado, que debe ser comprendido a la luz de esta premisa puesto que, la estructura compleja considera en algún sentido la imposibilidad de determinismos en el campo, que resultan contradictorios si se observa la misma la naturaleza del arte y la educación, condicionando su riqueza interpretativa y apreciativa que en consecuencia clausura la experiencia creativo-interpretativa del arte a una simple ejecución mecánica y pasajera de la experiencia

estética, pérdida que en principio dificulta rastrear e identificar las implicaciones cognitivas del arte en la Educación Artística.

Finalmente, una tercera condición la ofrece la descripción que hace Arthur D. Efland, del potencial cognitivo de la imaginación en la educación. La imaginación es para este autor, “la acción o el poder de formar imágenes mentales de lo que no está realmente presente para nuestros sentidos o lo que se ha experimentado. También es la acción o poder de crear nuevas ideas o imágenes a través de la combinación y reorganización de experiencias previas” (Efland, 2004: 199). Esta definición proporciona al acto imaginativo y aún más a sus acciones, un carácter cognitivo puesto que no las determina como acciones simples producto de pensamientos corrientes, sino que permite ver en ellas el potencial que poseen en tanto que, los sujetos a través de su desarrollo, hacen una lectura del paisaje cotidiano más novedosas, enriqueciendo los modos de situarse y exponerse en las diferentes esferas de la vida. La imaginación como “facultad productiva de la cognición” crea según A. Efland, otra naturaleza que se basa en el conjunto de imágenes que proporciona la “naturaleza real,” es entonces, la imaginación una facultad creativa puesto que lleva a las ideas fundamentales a desplazarse

de un lugar a otro, dinamizando la mente e ilimitando el universo de representaciones.

Desde esta perspectiva la imaginación realiza actividades del pensamiento abstractas como la categorización y la metáfora ¿En qué fundamentos cognitivos se basan? la respuesta es el concepto de imágenes- esquema (A. Efland resume lo propuesto por George Lakoff y Johnson) cuya existencia posee tal grado de generalidad y abstracción que permiten ser usadas en distintas actividades cognitivas. Su origen son las experiencias corpórea y perceptiva, su actuación es permanente en la cognición y en los tipos de representación que hacen posible, dice A. Efland, es decir no se agotan en estadios de desarrollo distintos. En este caso son una base disponible en cualquier -nivel de pensamiento- podríamos decir. Las imágenes esquema “no son recuerdos de percepciones anteriores sino estructuras cognitivas que se derivan de una variedad de imágenes.”

El asunto es el siguiente afirmar que la imaginación se requiere para llegar a procesos de pensamiento superiores como categorizar, razonar, metaforizar y narrar y para nuestro proyecto reconocer como estos tres procesos de pensamiento están contenidos en los tres haceres o ejes disciplinares a los que nos hemos referido.



Con respecto al primero. La imaginación en el pensamiento categorial: las categorías contienen niveles de pertenencia, el aprendizaje de esas inclusiones requiere acciones del sujeto. En el nivel básico la categorización se encuentra vinculada con acciones corporales y perceptivas que a la vez establecen en la mente la categoría. Siguiendo la propuesta de Lakoff las categorías primeras se van tornando, con aprendizajes futuros, menos incluyentes y más incluidas, esta elaboración más general aparece entonces menos vinculada a la experiencia corpórea y sensorial pero mucho más imaginativa. A. Efland cita a Brown, quien llama a la construcción de sub-niveles y superniveles -logros de la imaginación- en tanto resultan "elaboraciones o extensiones del nivel básico de la categoría" (Efland, 2004:193). Sí como lo señala el autor hoy "va quedando claro que las categorías son estructuras de conocimiento abstraídas que tienen un amplio carácter perceptivo y que son naturales en el sentido de que nacen de acciones distintivas de cuerpo, tales como agarrar, tocar o ver. A pesar de que las categorías son logros cognitivos, no son incorpóreas."(Efland, 2004:194).

A la segunda: La imaginación en el pensamiento metafórico. La metáfora desde los componentes descritos por Lakoff tiene tres

partes: un campo fuente, un campo objetivo y un trazado desde la fuente al objetivo. Estando ya presentes las imágenes esquema, se usan ahora en distintos campos objetivos. Es entonces esta acción de trazado lo que llamamos imaginación. Ya no es más la cercanía, la semejanza esto haría parte del pensamiento categorial sino la intención de relación de dos cosas disímiles -aparentemente no relacionadas-. Las formas de aprender y de pensar: categorial, narrativa y metafórica se encuentran presentes en cualquier campo del saber e incluso en la vida menos formal de los saberes. Sin embargo el pensamiento narrativo y el metafórico se encuentran más cercanos al quehacer del arte en cuanto creación, a partir de allí la apreciación y la comprensión socio- cultural incluyen en su pretensión las otras formas de aprender y pensar.

A la tercera: La imaginación en el pensamiento narrativo. "La experiencia, comprensión y argumentación de nuestras vidas son historias que estamos viviendo." (Efland, 2004: 195). Su vínculo con la interpretación sobre las cosas obligan a pensar en la manera como la imaginación hace uso de la metáfora y la categorización. Ahora bien en la unidad narrativa donde se juega la existencia de imágenes esquema.

Imaginación

Imagen-esquema

Base de cualquier forma de pensamiento

Operaciones de la imaginación

Categorizar

Metaforizar

Narrar



## Bibliografía

Aguirre A. Imanol. *Teorías y prácticas de la educación artística*. Octaedro EUB y Universidad Pública de Navarra, España, 2005.

Efland, Arthur. *Arte y cognición, la integración de las artes visuales*. Octaedro EUB, España 2004.

## Notas

<sup>173</sup> Proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional -CIUP- en la convocatoria interna para proyectos de investigación en Educación y Pedagógica, año 2007.

**Carolina Merchán Price.** Licenciatura en Artes Escénicas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Etna Mairén Castaño.** Docente Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

**María Angélica Carrillo.** Docente, Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Registro: obra "Narices Rojas". UPN.