

## La imaginación como función interpretativa: consecuencias para la educación a través del arte

Hamlet Fernández Díaz

### Resumen

A lo largo de la historia de la filosofía occidental la definición del concepto de “imaginación” ha estado basado en dimensiones como lo corporal, la intuición sensible, la percepción, las imágenes mentales, la memoria, la fantasía, la espontaneidad, la combinación de ideas y la creatividad. Algunos epistemólogos contemporáneos que se remiten a la filosofía analítica de Kant han intentado recuperar la conceptualización de la imaginación en el terreno de lo cognitivo. En el presente trabajo recorremos un camino diferente. Nos remitimos al enfoque psicológico de la “imaginación creadora” desarrollado por el francés Théodule-Armand Ribot a finales del siglo XIX; y por Lev Vygotsky, quien treinta años después dio continuidad a muchas de las ideas de Ribot. Con base en los postulados de ambos psicólogos, proponemos comprender la imaginación como una función psíquica que también subyace a todo proceso de interpretación/compreensión. En función de ese objetivo se explora un paralelo conceptual entre la descripción psicológica del mecanismo creativo de la imaginación y la noción semiótica propuesta por Umberto Eco de “invención de funciones sígnicas”, intentando esbozar la complejidad del fenómeno de la recepción del arte. Desde esa perspectiva interdisciplinar se exploran finalmente algunas de las consecuencias de la teoría desarrollada para una educación a través del arte.

**Palabras clave:** Imaginación creadora; Invención sígnica; Enseñanza-aprendizaje del arte.

**Hamlet Fernández Díaz**

Universidade de Havana, UH, Cuba

E-mail: hamletfdez84@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6864-6359>

Recebido em: 14/03/2019  
Aprovado em: 10/01/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e62018>

**Resumo****A imaginação como função interpretativa. Consequências para a educação através da arte**

Ao longo da história da filosofia ocidental, a definição do conceito de “imaginação” foi baseada em dimensões como corpo, intuição sensível, percepção, imagens mentais, memória, fantasia, espontaneidade, a combinação de idéias e criatividade. Alguns epistemologistas contemporâneos que se referem à filosofia analítica de Kant tentaram recuperar a conceituação da imaginação no campo de o cognitivo. No presente trabalho, percorremos um caminho diferente. Referimo-nos à abordagem psicológica da “imaginação criativa” desenvolvida pelo francês Théodule-Armand Ribot no final do século XIX; e por Lev Vygotsky, que trinta anos depois deu continuidade a muitas das idéias de Ribot. Com base nos postulados de ambos os psicólogos, propomos compreender a imaginação como uma função psíquica que também está subjacente a todo processo de interpretação/compressão. Em função de essa meta, é explorado um paralelo conceitual entre a descrição psicológica do mecanismo da imaginação criativa e a noção semiótica proposta por Umberto Eco de “invenção de funções semióticas”, tentando delinear a complexidade do fenômeno da recepção da arte. A partir dessa perspectiva interdisciplinar, são finalmente exploradas algumas das consequências da teoria desenvolvida para uma educação pela arte.

**Palavras-chave:**

Imaginação criativa. Invenção semiótica. Ensino-aprendizagem da arte.

**Abstract****The Imagination as an Interpretive Function. Consequences for Education Through Art**

Throughout the history of Western philosophy the definition of the concept of “imagination” has been based on dimensions such as body, sensitive intuition, perception, mental images, memory, fantasy, spontaneity, the combination of ideas and creativity. Some contemporary epistemologists who refer to the analytical philosophy of Kant have tried to recover the conceptualization of the imagination in the cognitive field. In the present work, we travel a different path. We refer to the psychological approach of the “creative imagination” developed by the French Théodule-Armand Ribot at the end of the 19th century; and by Lev Vygotsky, who thirty years later gave continuity to many of Ribot's ideas. Based on the postulates of both psychologists, we propose to understand the imagination as a psychic function that also underlies all processes of interpretation/compression. Based on this objective, a conceptual parallel is explored between the psychological description of the creative mechanism of imagination and the semiotic notion proposed by Umberto Eco of “invention of sign functions”, trying to sketch the complexity of the phenomenon of the reception of art. From this interdisciplinary perspective, some of the consequences of the theory developed for an education through art are finally explored.

**Keywords:**

Creative imagination. Semiotic invention. education.

Art

## Introducción<sup>1</sup>

En la historia de la filosofía occidental la reflexión sobre “la imaginación” se remonta a Platón y Aristóteles, pero es quizás a partir de Thomas Hobbes en el siglo XVII que su definición se hace más sistemática y compleja. Este autor estableció una distinción entre un tipo de imaginación “simple” y otra “compuesta”. La imaginación simple sería casi equivalente a la memoria, como imagen mental, pues se trata del acto de imaginar la totalidad de un objeto que se conoce porque fue percibido con anterioridad. La imaginación compuesta Hobbes (1979) la considera una “ficción de la mente”, “como cuando por la visión de un hombre en un momento y de un caballo en otro, formamos en nuestra mente un centauro” (p. 126-128). Por tanto, la “imaginación compuesta” de Hobbes ya apunta hacia la capacidad de la mente humana para relacionar y combinar elementos distintos, de lo que resultan nuevas realidades ficticias.

Con René Descartes la imaginación entra en una compleja y desfavorable relación con el conocimiento; le considera una facultad cognoscitiva, pero inferior, de segundo orden. La imaginación queda vinculada a lo sensible, y se le distingue de la pura intelección. Descartes (1977, p. 61-62) la define como “cierta aplicación de la facultad cognoscitiva al cuerpo”: “Cuando imagino un triángulo, no lo entiendo sólo como figura compuesta de tres líneas, sino que, además, considero esas tres líneas como presentes en mí, en virtud de la fuerza interior de mi espíritu: y a esto, propiamente, llamo imaginar”. Mientras, la pura intelección puede pensar un quiliógono entendiendo que es una figura de mil lados, pero la imaginación no es capaz de representarse mentalmente esos mil lados, como puede hacer con los tres del triángulo. De ello se deduce que la imaginación tiene un rango de conocimiento mucho más limitado que la pura intelección.

Con el empirismo inglés del siglo XVIII la imaginación adquiere relevancia dentro de la reflexión estética. Para Joseph Addison (1991) la imaginación es fuente de placeres, “primarios” cuando proceden directamente de los objetos de la naturaleza, y “secundarios” cuando provocados por representaciones estéticas, como es el caso del arte. La imaginación es para Addison una esfera intermedia de conocimiento, situada entre las meras percepciones sensoriales y el plano superior del entendimiento racional.

David Hume se aparta de la desconfianza racionalista y considera la imaginación como la fuente de las ideas, tanto simples como complejas. También establece una diferenciación entre memoria e imaginación. Todo lo percibido o conocido a través de los sentidos deja una impresión en la mente.

---

<sup>1</sup> El presente artículo es resultado del proyecto de investigación posdoctoral *Estudio crítico sobre las concepciones teóricas y problemáticas concernientes a la recepción-comprensión del arte, que subyacen en las concepciones de enseñanza de las Artes Visuales en el nivel Fundamental de la Educación Básica en Brasil*, integrado en la red de investigación – Perspectivas interdisciplinarias en Educación, desarrollada en el PPGE-UNIUBE, con el apoyo de FAPEMIG / CNPq / CAPES.

Cuando la representación mental aflora con total vivacidad, tal y como ocurrió en la experiencia, se trata para Hume de la facultad de la memoria. Por su parte, el material de la imaginación son las ideas: impresiones mentales que han perdido su “vivacidad primera”, que se han vuelto “tenues y lánguidas”, dando paso a las ideas. La función de la memoria es para Hume conservar el orden y la posición de las impresiones o ideas simples, tal como ocurrieron en la experiencia. Mientras -y he aquí lo más significativo de su distinción, cercana a la de Hobbes-, la imaginación escapa a aquello que determina a la memoria, posee la libertad para “trastocar” y “alterar” el orden de las ideas. Tiene el poder de establecer asociaciones, de combinar ideas simples para formar ideas complejas. Por tanto, la facultad de la imaginación tiene una cualidad asociativa, es un mecanismo combinatorio, es fuente de creación: “sería imposible que las mismas ideas simples se unieran regularmente en ideas complejas -como suelen hacerlo- si no existiese ningún lazo de unión entre ellas, sin alguna cualidad asociativa por la que una idea lleva naturalmente a otra” (HUME, 1977, p. 96-98).

Immanuel Kant vuelve a remitir la imaginación hacia el plano de lo sensible, como facultad de representarse en la intuición un objeto sin que este se halle presente, como antes lo había sostenido Descartes. Para Kant (1988) la imaginación es una actividad de la espontaneidad que produce “síntesis de las intuiciones”, es una facultad que determina *a priori* la sensibilidad; y la síntesis que efectúa es “trascendental”, constituye una acción del entendimiento sobre la sensibilidad, la primera aplicación del juicio de entendimiento a objetos de una “intuición posible”. Kant distingue entre una imaginación “reproductiva” y otra “productiva”. En el caso de la reproductiva la síntesis de intuiciones se haya sujeta a la mera asociación, la cual define como una ley empírica, y en ese sentido considera Kant que no aporta nada a la explicación de la posibilidad del conocimiento *a priori*. De ahí que la “imaginación reproductiva” debe ser estudiada por la psicología, no por la filosofía trascendental.

Por su parte, la “imaginación productiva” ocupa un lugar fundamental en la analítica del juicio de gusto estético (KANT, 1876). El “juicio estético reflexivo” no es producido por el entendimiento, no deriva de los conceptos, no hay mediación de las categorías del entendimiento en la experiencia de un objeto bello; pero tampoco es fruto de la mera intuición sensible y su variada multiplicidad, que lo que produce son sensaciones agradables o desagradables (“gusto de los sentidos”). El juicio estético reflexivo se produce ante un objeto bello, aquel capaz de activar en la experiencia del sujeto un “libre juego” entre el entendimiento y la imaginación. Por tanto, la imaginación es un factor clave en la experiencia del placer estético desinteresado (con un fin en sí mismo), porque posibilita una síntesis espontánea entre el estímulo sensible y las categorías del entendimiento (los conceptos).

En opinión de Arthur Efland (2008), Mark Johnson (1987) llevó a cabo una revisión del concepto de imaginación kantiano que le permitió hacerle espacio en la epistemología contemporánea. Johnson concluye que la imaginación es esencial para la racionalidad, para la capacidad racional de encontrar conexiones significativas, para realizar inferencias y resolver problemas. Una conclusión que, en su

opinión, Kant no aceptaría, porque minaría las dicotomías en las que se basa su sistema. Efland agrega que el problema de Kant desaparece cuando se elimina el abismo, heredado de Descartes, entre comprensión, imaginación y sensación o intuición sensible. Si se asumen lo material-corporal-sensorial y el pensamiento formal, no como ámbitos separados sino más bien como un continuo, no habría necesidad de excluir la imaginación del plano de lo cognitivo.

En este trabajo recorreremos un camino diferente al de la tradición analítica que se remite a Kant, para argumentar la dimensión cognitiva y creativa de la imaginación. Comenzaremos revisando la teoría de dos psicólogos: el francés Théodule-Armand Ribot, autor de *Ensayo acerca de la imaginación creadora* (1901), cuyo original fue publicado en Francia en el año 1900 (*Essai sur l'imagination créatrice*); y Lev Vygotsky, quien treinta años después dio continuidad a muchas de las ideas de Ribot en su estudio *La imaginación y el arte en la infancia* [1930]. Ambos pensadores le otorgan una importante dimensión cognitiva a la imaginación, entendiéndola como base de toda creación humana, y contemplando en su conceptualización factores corporales, motores, necesidades, deseos, sentimientos, experiencias acumuladas, desarrollo del pensamiento racional, e incluso el inconsciente; con lo que superan con creces cualquier vestigio de dualismo cartesiano entre la intuición sensible y la pura intelección.

Ahora bien, nuestro objetivo principal es pensar la imaginación, también, como una función psíquica que subyace a todo proceso interpretativo de comprensión, en especial en el terreno del arte. En esa dirección exploraremos algunos paralelos conceptuales entre la noción psicológica de imaginación en tanto función combinatoria de las psiquis humana, y la noción semiótica propuesta por Umberto Eco de “invención de funciones sígnicas”; porque ambas dimensiones, la psicológica y la semiótica, son fundamentales para la comprensión de la creatividad en el arte, tanto desde el punto de vista de la producción como de la recepción. Y todo ello tiene especiales consecuencias para la educación a través del arte.

Como nuestro interés consiste en reflexionar sobre la imaginación y su papel decisivo en procesos complejos de interpretación, con *educación a través del arte* nos referimos concretamente en este trabajo a un tipo de pedagogía centrada en la recepción-comprensión de obras artísticas; y no al paradigma modernista orientado a la potenciación de la creatividad infantil en la dimensión de la producción estética con la menor mediación posible de influencias del arte adulto (la denominada *libre expresión*).<sup>2</sup> Desde la perspectiva de la recepción artística lo que resulta fundamental es el proceso de interpretación como base

---

<sup>2</sup> Las creencias (provenientes del Romanticismo del siglo XIX) sobre la libre o auto-expresión, sobre la pureza y genialidad del “niño artista”, Arthur Efland las agrupa en lo que denomina “corriente expresionista”, dominante entre los años 1945 y 1960, y la cual tuvo a Herbert Read y a Viktor Lowenfeld como sus teóricos más representativos. Agrega Efland (2002, p. 381-382): “La fe en la expresión personal ha ido perdiendo fuelle desde mediados de los años sesenta, aunque algunos elementos se conservaron en el movimiento de «aulas abiertas» y de la escuela no-formal alternativa”.

de la comprensión y apropiación que deben llevar a cabo los estudiantes de los contenidos que son movilizados a partir del diálogo con las obras. Una pedagogía centrada en la recepción-comprensión se enmarca en el paradigma posmoderno de arte-educación (GARDNER, 1994; EISNER, 1995; EFLAND, FREEDMAN, STUHR, 2003; BARBOSA, 2010; IAVELBERG, 2017), por lo que considera que es posible articular de manera interdisciplinar diversos contenidos a través de la experiencia del arte, contribuyendo a formar en los estudiantes una cultura interpretativa y relacional (que potencie la imaginación), más que un conocimiento historiográfico o técnico del arte

### **Imaginación creadora: de Ribot a Vygotsky**

En su precursor tratado sobre la imaginación creadora Ribot (1901) se pregunta, ¿por qué crea el hombre?, y responde que, por más cándida que sea la respuesta, se debe decir así: porque el hombre tiene la disposición natural, la capacidad, para formar nuevas combinaciones de ideas. En su investigación intenta determinar las condiciones necesarias y suficientes que hacen que se produzcan esas combinaciones nuevas, así como el mecanismo psicológico de la imaginación y las formas de su desenvolvimiento.

Ribot organiza su obra en tres partes. En la introducción el autor comienza argumentando su tesis de base: la naturaleza motora de la imaginación constructiva. La Primera Parte es analítica, cada capítulo se dedica al análisis por separado de un factor que interviene en el trabajo de la imaginación, los cuales son: el intelectual, el emocional, el inconsciente, las condiciones orgánicas y el principio de unidad. La Segunda Parte está dedicada al desenvolvimiento de la imaginación, en los animales, los niños, el hombre primitivo, los grandes inventores (formas superiores de invención); y en el último capítulo de esta parte el autor propone la “ley del desenvolvimiento de la imaginación”, la llamada “curva de Ribot”, que esquematiza el desarrollo de la imaginación desde la temprana infancia hasta que se entrelaza con el pensamiento racional entrando en una fase que denomina “crítica”. La Tercera parte está dedicada a diferentes variantes de la imaginación creadora en su expresión concreta: plástica, difluente, mística, científica, práctica y mecánica, comercial, e imaginación utópica.

El psicólogo francés considera que el hombre es capaz de crear por dos razones principales. La primera es de orden “motor”, eso es, todo impulso creativo tiene como base una necesidad, un apetito, un deseo, una acción en determinada dirección. La segunda es algo que acontece de manera natural en el hombre: la resurrección espontánea de imágenes e ideas, que se agrupan en nuevas combinaciones.

Las necesidades del hombre, en contacto con sus semejantes, han engendrado, por una acción instintiva o meditada, las numerosas creaciones sociales y prácticas que han regido las agrupaciones humanas: imperfectas o complejas, estables o inestables, justas o injustas y clementes o feroces.

La necesidad de conocer y de explicárselo todo, bien o mal, ha creado los mitos, las religiones, los sistemas filosóficos y las hipótesis científicas. (RIBOT, 1901, p. 318)

Por ello considera que toda invención tiene, en última instancia, un origen motor: “el fondo último de la imaginación constructiva es pues, motor” (p. 319). Además, queda claro en estos juicios que Ribot no deja nada fuera del ámbito creativo en el que interviene la imaginación: invenciones sociales y prácticas, todo aquello que constituye el mundo creado por el hombre; pero también la dimensión hermenéutica, “la necesidad de conocer y explicárselo todo”, que es la necesidad que subyace a la interpretación y a la comprensión, dando lugar al ámbito de lo simbólico: el diálogo infinito en el que el hombre intenta comprenderse a sí mismo, al medio físico en que se desarrolla así como a la realidad propiamente humana que ha sido capaz de crear.

Podemos decir entonces que Ribot muestra una comprensión de la imaginación muy cercana a la epistemología contemporánea referenciada por Arthur Efland (2008), en el sentido de que es un mecanismo esencial para resolver problemas, hacer inferencias, establecer nuevas conexiones, etc.; todo lo cual hace que la imaginación sea esencial para la racionalidad humana.

En su enfoque analítico, Ribot establece que la imaginación es una formación mental de “tercer orden”. El primario estaría compuesto por sensaciones y emociones simples, y el orden secundario por imágenes, asociaciones y operaciones lógicas elementales en lo fundamental. La imaginación es una formación compuesta, donde se unifican o sintetizan esos elementos constitutivos, definidos como factor intelectual, emocional e inconsciente.

En el orden intelectual el mecanismo clave, esencial, de la imaginación creadora, es la “facultad de pensar por analogía”, “por semejanza parcial y con frecuencia accidental”. Y especifica el autor que entiende “analogía” como una forma imperfecta de la semejanza. En este punto, más allá del intento de Ribot por reducir la inclasificable variedad de analogías posibles a dos procedimientos principales (“personificación” y “transformación”), lo importante es la conclusión a la que llega:

Nadie ignora que este sistema crea las metáforas, las alegorías y los símbolos; pero no por ello vaya a pensarse que su acción se halla limitada dentro del dominio del arte o de la evolución del lenguaje, pues a cada momento se le encuentra en la vida práctica, en las invenciones mecánicas, industriales, comerciales y científicas... (RIBOT, 1901, p. 44)

Dice Ribot que en su extremo la analogía colinda con la semejanza exacta, y en ese sentido se relaciona con el conocimiento científico, con la invención mecánica. Sin embargo, agrega que nada tiene de extraordinario que la imaginación se comporte a veces como un sustituto o “heraldo de la razón” – sirviéndose de esta metáfora de Goethe. “Entre la imaginación creadora y la investigación racional hay una comunidad de naturaleza, las dos suponen la facultad de determinar y discernir las semejanzas” (p. 44). Queda neutralizado, como se ve, cualquier tipo de dualismo infranqueable entre una espontaneidad meramente intuitiva de la imaginación, y la racionalidad seca de una supuesta pura intelección. Con relación a la dimensión estética, cuando a mediados del siglo XX Roman Jakobson (2003) definiera en términos lingüísticos el mecanismo que hace posible la producción de metáforas y metonímias,

cristalizaría finalmente la explicación semiótica de esa “facultad de pensar por analogías” que Ribot establece como el componente intelectual esencial de la imaginación creadora.

Con respecto al factor emocional, Ribot plantea dos tesis fundamentales: “todas las formas de la imaginación creadora implican elementos afectivos”; “todas las disposiciones afectivas, cualesquiera que ellas sean, pueden influir sobre la imaginación creadora” (p. 48-49). Rebatendo los prejuicios hacia lo emocional de la psicología de la época, dice Ribot: “yo desafío a que se presente un solo ejemplo de invención producida *in abstracto*, pura de todo elemento afectivo; la naturaleza humana no es capaz de semejante milagro” (p. 48). El factor emocional es un motor que impulsa el mecanismo combinatorio que se concreta mediante procedimientos creativos diversos. En esta perspectiva, Ribot contrapone una ley “real y práctica”, o “ley de interés”, a la ley ideal o teórica de larga data en la filosofía idealista, que concibe al hombre como reducido a un estado de inteligencia pura e inmune a todo elemento perturbador. Formula su “ley afectiva” en los siguientes términos: “En todo acontecimiento pasado, las partes de más interés renacen por sí mismas o con mayor intensidad que las otras; y al decir de más interés, queremos significar lo que a nosotros se refiere en algún modo, ya bajo una forma agradable o bien penosa” (p. 52).

Hasta aquí, Ribot puntualiza que no basta con la base motora, o necesidad, como causa primera de todas las invenciones. Sin el factor intelectual ninguna invención podría llevarse a buen término, mientras que el factor emocional condiciona los intereses, las motivaciones, las conexiones más insospechadas y sutiles. En cuanto al factor inconsciente, concluye que es reducible tanto a los procesos intelectuales como a los afectivos, por lo que la elaboración inconsciente sería algo así como una forma particular en la que lo intelectual y lo emotivo se manifiestan, y no un elemento distintivo de la imaginación. Queda bloqueada de esta manera toda reducción de la imaginación a pura fantasía, delirio o patologías psíquicas.

Por último, al plantear el “principio de unidad” (de importante resonancia en el pensamiento de Vygotsky), Ribot redondea su tesis acerca de que ninguno de los tres factores analizados “trabaja aislado y por su propia cuenta”. Para una analítica de la imaginación creadora estos tienen valor unidos entre sí, su significación se percibe en la manera en que convergen en este tipo de actividad psíquica. He aquí uno de los fragmentos del que Vygotsky sacó gran provecho:

Toda emoción fija, se concreta en una idea o imagen que le da cuerpo y la sistematiza, sin lo cual quedaría en estado difuso; los estados afectivos pueden revestir esta forma permanente que encierra un principio de unidad. Las emociones simples (miedo, amor, alegría, tristeza, etc.), y las emociones complejas sus derivadas (sentimientos religiosos, estéticos o intelectuales), pueden igualmente monopolizar la conciencia en su provecho.

Se ve, pues, que estos dos términos, idea y emoción fijas, son casi equivalentes, porque el uno y el otro implican dos elementos inseparables, y no hacen más que indicar la preponderancia de uno de ellos. (RIBOT, 1901, p. 94)

Hay un momento sorprendente en *Pensamiento y lenguaje* [1934] en el que Vygotsky anuncia que ha llegado al “último escalón” en su análisis del pensamiento verbal. Unas páginas antes había propuesto

la tesis (extremadamente precursora para su tiempo, por las intrincadas implicaciones tanto psicológicas como semióticas) de que aun más profundo o interno que el “lenguaje interiorizado” se encontraba el “pensamiento mismo”. Según el eminente psicólogo ruso el pensamiento establece relaciones, resuelve problemas, es funcional y por ello móvil, dinámico; pero dicho dinamismo no tiene precisamente un correlato exacto, simultáneo, en el plano del lenguaje: “Los dos procesos no son idénticos y no hay una correspondencia rígida entre las unidades del pensamiento y el lenguaje [...] La inteligencia posee su propia estructura, y su transición al lenguaje no es cosa fácil” (VYGOTSKY, 1995, p. 192). ¿Pero, qué es lo que está por detrás del pensamiento, existe algo que subyace a su estructura? Entonces es cuando Vygotsky llega a su “último escalón”: “El pensamiento en sí se origina a partir de las motivaciones, es decir, de nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva-volitiva que implica la respuesta al último por qué del análisis del pensamiento” (p. 193-194).

No existen emociones en estados difusos o puros, sin una proyección intelectual, sin una materialización expresiva en el plano del lenguaje (cualquiera que este sea); y viceversa, no existen ideas y elaboraciones intelectuales que ganan estructura a través del lenguaje, sin una profunda determinación emocional. De ahí la importancia del “principio de unidad” planteado por Ribot y llevado a un nuevo nivel de complejidad por Vygotsky al hacer entrar en el análisis la variable del lenguaje y el pensamiento verbal. Esta comprensión psicológica del hombre tiene importantes consecuencias antropológicas también porque elimina de plano el dualismo que se afianza en la modernidad occidental de la mano de Descartes, el cual secciona al hombre en un “cuerpo” y una “mente”. Al final de otra obra fundamental, *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* [1930], Vygotsky se refiere a dicha tradición como “psicología del espiritualismo puro”, y enjuicia críticamente su metodología de investigación en los siguientes términos:

[...] considera los estados de conciencia como su objeto propio de investigación, y en cuanto considera a estas formas superiores como una propiedad específica del espíritu humano no accesible a ulterior análisis, la única metodología adecuada para la investigación psicológica parece ser la de la fenomenología pura, la descripción interna, y la introspección. Un asunto ha resultado fatal sin embargo a los intentos espiritualistas por construir una metodología para el estudio de los procesos psíquicos: las funciones psíquicas superiores siempre han eludido los intentos espiritualistas de establecer su origen y estructura. Justamente por ser histórico-sociales en su génesis y mediados en su estructura han permanecido siempre fuera del alcance de la descripción espiritualista. (VYGOTSKY, 2007, p. 71)

Precisamente, la imaginación es una “función psíquica superior”, y en su estudio psicológico no puede obviarse la dimensión histórica, social y cultural del hombre. Es lo que hace Vygotsky en *La imaginación y el arte en la infancia*, obra en la que se conceptualiza a dicha función psíquica como una actividad creadora basada en la combinación de experiencia, ya sea vivida o aprendida por el hombre de su medio cultural. Siguiendo bien de cerca a Ribot, Vygotsky sostiene que la actividad creadora de la

imaginación es un mecanismo psicológico que no deja de estar anclado de diversas maneras a la realidad, porque en especial se nutre de la experiencia acumulada y del desarrollo intelectual alcanzado por el individuo. Suscribe también el carácter englobante que tiene para la creación humana esta función constructiva:

[...] la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. (VYGOTSKY, 1986, s/p)

Vygotsky establece cuatro formas o niveles consecutivos de complejidad en que la actividad de la imaginación se vale del material psíquico conservado a partir de todo lo que el hombre incorpora de su realidad. La relación más básica es aquella que se establece entre la imaginación y la experiencia empírica acumulada por el individuo: no hay creación que no parta de vivencias previas. La segunda forma de relación amplía considerablemente las posibilidades creativas del hombre, pues este es capaz de imaginar y crear a partir no solo de lo que ha vivido y experimentado por sí mismo, sino también de lo que incorpora de los demás, del medio cultural en general; y ya aquí se esboza la importancia de la *mediación*: el hombre “no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia”.

En el tercer nivel de complejidad intervine el factor emocional, ya que el mecanismo combinatorio de la imaginación no escapa a la mediación de las emociones y los sentimientos, no hay idea, imagen o combinación de ellas que no tenga una base afectiva, como había establecido Ribot. Pero, agrega Vygotsky, de manera recíproca, aquello que la imaginación produce y objetiviza de diversas maneras tiene el poder de influir en nuestro estado emocional; no importa que las representaciones (ya sean mentales o exteriorizadas) carezcan de un referente concreto anclado en la realidad: “todos los sentimientos que provocan son reales, auténticamente vividos por el hombre que los experimenta”, como es el caso del efecto que causa el arte y muchas prácticas culturales más.

Por último, en su máxima expresión creativa la imaginación logra materializar, darle estructura palpable a un proceso mental de tal complejidad, que el fruto de esa invención se presenta como algo en tal manera novedoso que pareciera no tener antecedentes en la historia cultural. Sería el momento de máxima síntesis creativa: “Sucede que precisamente cuando nos encontramos ante un círculo completo trazado por la imaginación, ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana” (VYGOTSKY, 1986, s/p).

Citando a Ribot, Vygotsky enfatiza la tesis de que las ideas o los conceptos no hay manera de que existan en una especie de “estado meramente intelectual en toda su sequedad y frialdad”, siempre habrá una motivación existencial, una necesidad, anhelo o deseo subyacente. Por su parte las emociones se “representan”, se expresan en ideas, imágenes, etc., pues no hay manera de que existan en un mero

“estado nebuloso”: “pensamiento dominante y emoción dominante, son casi equivalentes entre sí, encerrando el uno y el otro dos elementos inseparables, e indican sólo el predominio del uno o del otro” (VYGOTSKY, 1986, s/p).

Su campo de ejemplificación preferido para ilustrar esta compleja relación entre lo emocional y lo racional que se da en el trabajo creador de la imaginación, será el arte. Es por ello que cuando se habla de imaginación en la reflexión sobre arte, más si se parte de Vygotsky, no se puede desmembrar la intrincada relación entre lo emotivo y lo cognoscitivo que cristaliza en una obra y condiciona todo el proceso de recepción. Habría que incluir también el factor sensorial: la experiencia artística echa a andar un proceso de cognición sensorial y cognición emotiva que puede desencadenar en procesos intelectuales de gran complejidad conceptual. Lo anterior es especialmente importante en el campo de la pedagogía. La extrema importancia que le otorga Vygotsky al desarrollo de la imaginación mediante el incentivo y correcta orientación de la creatividad estética en los niños, no tiene como fin último la creación artística en sí, sino la formación tanto emocional como cognitiva de los infantes, la ampliación de la experiencia, que se revierte a su vez en mayores posibilidades creadoras: “Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación” (VYGOTSKY, 1986, s/p).

Contrario al criterio popular, Vygotsky señala que la imaginación del niño es siempre más pobre que la del adulto, pues el infante está en franca desventaja en lo que a experiencia acumulada y competencias intelectuales se refiere, razón por la cual la educación le debe prestar una especial atención a este aspecto del desarrollo. No obstante, como ya había advertido Ribot, la capacidad creadora de la imaginación se reconoce con total claridad desde la temprana infancia, su línea de desarrollo comienza a crecer mucho antes que la del pensamiento racional. Vygotsky glosa la anécdota contada a modo de ejemplo por el psicólogo francés, acerca de un niño de tres años y medio que ve a un hombre cojeando en la calle, le señala verbalmente el detalle de la pierna enferma a la madre, y agrega: “cabalgaba sobre un caballo de gran alzada, se cayó sobre un peñasco rompiéndose una pierna; hay que encontrar unos polvos para curarle...” De este ejemplo concluye lo siguiente:

En este caso se ve claramente la actividad combinada de la imaginación. Tenemos ante nosotros, una situación creada por el niño, todos los elementos de su fabulación, son conocidos por los niños de su experiencia anterior: de otro modo no los habría podido inventar; pero, la combinación de estos elementos constituye algo nuevo, creador, que pertenece al niño, sin que sea simplemente la repetición de cosas vistas u oídas. Esta habilidad de componer un edificio con esos elementos, de combinar lo antiguo con lo nuevo, sienta las bases de la creación. (VYGOTSKY, 1986, s/p)

Utilizando el mismo ejemplo se pudiera argumentar, y es la idea que nos interesa desarrollar especialmente en este trabajo, que esa actividad creativa y combinatoria de la imaginación también resulta fundamental, constitutiva, de los procesos de interpretación y comprensión. El niño, a partir de una

situación (el hombre cojeando), se construye un relato a través del cual dota de sentido su visión de la realidad, es decir, se la apropia lingüísticamente, la interpreta para poder conocerla. Se abre así un proceso *semiósico*. El niño, que a esa edad no distingue aun entre presentación y representación, entre objeto y signo, fusiona la realidad en una estructura simbólica, para la cual genera su propia representación imaginaria, produciendo así una *función semiótica*, a saber: una codificación. En ese proceso de apropiación de la realidad el niño moviliza su experiencia, el conocimiento del mundo que constituye su horizonte de comprensión, y desde ese horizonte interpreta la realidad y le otorga significados.

Con base en este sencillo ejemplo se puede adelantar la tesis hermenéutico-semiótica de que la imaginación constituye no solo una función mental que opera como base de los procesos de creación (material, técnico o simbólico); también, y en la misma medida, la imaginación creadora es constitutiva de la dimensión hermenéutica, funciona como la energía psíquico-emocional movilizadora de experiencias y conocimientos que hace posible los procesos de interpretación y comprensión tanto de la realidad dada como de la construida por el hombre.

En este trabajo apenas nos limitaremos a explorar algunas de las consecuencias semióticas que se pueden extraer de la noción psicológica de imaginación en tanto función combinatoria de las psiquis humana, que es ubicua a todo proceso tanto de creación de una realidad propia como de interpretación y comprensión de ese mundo propio que el hombre produce y que le produce y transforma al mismo tiempo. Al tratar la forma más compleja de relación entre realidad e imaginación, sostenía Vygotsky (1986, s/p):

Estos productos de la imaginación han atravesado una larga historia que convendría acaso resumir en un breve esquema: cabe decir que han descrito un círculo en su desarrollo. Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieron una compleja reelaboración convirtiéndose en fruto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, pero trayendo consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad generadora de la imaginación humana.

Consideramos que entre la descripción de esta forma de relación entre imaginación y realidad —que aglutina, moviliza y funde a todas las demás—, y la noción semiótica de *invención* como modo de producción sígnica, se puede establecer una clara equivalencia conceptual. La compleja operación creativa que Vygotsky contribuye a fundamentar en términos psicológicos, Umberto Eco la fundamenta en términos semióticos en lo que a la creación de nuevas formas de significar la realidad se refiere. Y más claro aún podemos percibir este paralelismo conceptual entre psicología y semiótica, si desplazamos la problemática hacia el ámbito del arte, como mismo hizo Vygotsky para ejemplificar el poder creador de la imaginación. Se nos abre así un espacio interdisciplinar de encuentro entre el enfoque histórico-cultural y la semiótica estructural, que quizás permita llevar a un nuevo nivel de complejidad la reflexión en torno

al arte, la especificidad de su recepción y su potencialidad como herramienta cultural a partir de la cual estructurar procesos didácticos altamente desarrolladores.

### Imaginación creadora e invención de funciones semióticas

Siempre que podemos establecer una *correlación* entre un plano de la expresión y un plano del contenido, es porque subyace, o se instituye, *una función semiótica*. “Cuando un código asocia los elementos de un sistema transmisor con los elementos de un sistema transmitido, el primero se convierte en la EXPRESIÓN del segundo, el cual, a su vez, se convierte en el CONTENIDO del primero” (ECO, 1988, p. 83). Esta definición de Umberto Eco nada tiene que ver, por supuesto, con la vieja antinomia de “forma” y “contenido”, aun usada con demasiada frecuencia de manera ingenua. Por el contrario, ambos sistemas (“expresión” y “contenido”) son una expresión material concreta, un signo, un texto; y su definición ya sea como plano de la expresión o como plano del contenido depende solamente de que en cada caso concreto ese signo o ese texto funcione ya sea como un sistema transmisor o como un sistema transmitido. Si digo *arte*, y explico: *una de las formas más complejas de creación cultural que ha sido capaz de desarrollar el hombre*, tenemos claramente una *expresión* (sistema transmisor) y un *contenido* (sistema transmitido) puestos en correlación: la palabra es interpretada por el enunciado textual. Pero a la vez, si invertimos el acto de enunciación, el breve texto puede ocupar el lugar de la *expresión*, funcionar como sistema transmisor, y el signo *arte* aparece entonces como el *contenido*, eso es, como sistema transmitido.

Ahora bien, ni siquiera al interior de sistemas de significación bien estructurados y altamente codificados como los lenguajes verbales, las correlaciones entre *significante* y *significado* (que siguen siendo los términos más populares al uso) son fijas, totalmente estables ni definitivas, sino todo lo contrario. La comunicación produce todo el tiempo corrimientos semánticos, nuevas correlaciones que siempre serán transitorias, históricas, determinadas por el uso. Umberto Eco propone la noción de *función semiótica* en sustitución de la definición tradicional de signo que se remonta a Ferdinand de Saussure, en la que el *significado* transmitido por el *significante* parece pre-existir en una especie de limbo metafísico, sin una materialidad concreta. Por el contrario, el significado no es más que otra expresión, otro significante, que debe ser explicado, a su vez, a través de otros significantes y así sucesivamente, como ilustra claramente cualquier diccionario.

Hay que decir además que el concepto de función semiótica de Eco corre sobre la definición del fenómeno de la *semiosis*, conceptualizado por Charles S. Peirce (1974). En esta tradición que se remonta al filósofo norteamericano, la semiosis, en tanto fenómeno, es considerado el objeto de estudio de la semiótica, y solo cuando existe función semiótica se verifica un *proceso semiótico*. En los términos de Peirce, la semiosis implica un tipo de influencia “tri-relativa”: un objeto o fenómeno de lo real, cuyo signo o *representamen* determina a su vez a un *interpretante*, es decir, otro signo o *representamen*

potencial; y así, en teoría, hasta el infinito. Retomando nuestro ejemplo anterior, la semiosis quedaría ilustrada así: un fenómeno cultural es designado por un signo, “arte”, el cual a su vez puede ser puesto en correlación con diversos *interpretantes* (verbales, visuales, sonoros, objetuales, híbridos, etc.), determinados indirectamente por el fenómeno representado. De igual manera, pueden ser utilizados como *representamen* del fenómeno esos otros muchos tipos de signos y textos, que a su vez, pueden ser interpretados, traducidos, a través de otros muchos posibles *interpretantes*, en su mayoría ya instituidos como convención. Mas, siempre existe la posibilidad de que se produzca una correlación previamente inexistente y surja así un nuevo *interpretante*: nuevas definiciones del fenómeno arte, determinadas por nuevos casos históricos (obras) que amplían y complejizan la comprensión del mismo, etc. Por eso, para Peirce, el conocimiento humano, su capacidad inferencial y conjetural, sus posibilidades para significar la realidad, son consustanciales al fenómeno de la semiosis. Su tesis de base es que no hay manera de conocer un signo, un texto (y con ello su determinación referencial), si no es interpretándolo, traduciéndolo, a través de otros signos, y así sucesivamente al interior de una estructura que es quizás la mayor red de objetivaciones mentales creada por el hombre en el decursar de su historia.

Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores no sería posible sin la mediación cultural, sin la *internalización* paulatina en cada individuo de las herramientas intelectuales producidas por la humanidad, de las cuales el lenguaje verbal, así como el resto de los sistemas de significación, constituyen un capital esencial. Y no sería posible para un individuo entrar al curso de la semiosis, navegar a través de los sistemas de significación, traducir un significado en otro, codificar su experiencia vital, apropiársela semióticamente, y apropiarse de la de otros y de todo la que produce el medio cultural en general, si antes la semiosis no hubiera comenzado ya a estructurar los procesos mentales superiores.

Por tanto, si Vygotsky planteó el problema de que las herramientas de trabajo, los símbolos, las obras de arte, el lenguaje, etc., podían y debían ser considerados por la psicología como funciones psíquicas superiores externas, psiquis compartida, eso es, complejos procesos mentales materializados, objetivados y exteriorizados; entonces las funciones mentales internas que posibilitan la creación de significación como forma de apropiación de la realidad, también pueden y deben ser estudiadas de manera semiótica, como de hecho hizo Vygotsky (2007) en su investigación extremadamente visionaria, al incluir la variable del habla como mediación fundamental en su estudio del desarrollo de la inteligencia práctica en los niños.

Ahora bien, el proceso de *invención signica* conceptualizado por Umberto Eco (que es el que nos interesa poner en correlación con el trabajo creador de la imaginación tratado por Vygotsky) ocurre cuando la creación de un plano de la *expresión* resulta de tal complejidad, o extrañeza, que nos parece algo no cultural, es decir, previo a toda convención y por tanto carente de *función semiótica*. En dichos casos, para que se origine un proceso de comunicación y el nuevo texto se convierta en una “expresión

semiotizada”, eso es, trasmisora de un contenido, se hace necesario instituir una correlación entre dicha representación y un posible plano del contenido. Es por esta razón que Eco habla de un procedimiento de *invención sígnica*, el cual no fuera posible, pudiéramos decir a la vez con Vygotsky, sin un intenso despliegue del trabajo creativo y combinatorio de la imaginación.

Lo que nos interesa resaltar especialmente desde la perspectiva de la recepción, es el hecho de que en esos procesos de invención de nuevas funciones semióticas tienen tanta responsabilidad y protagonismo los productores de textos, como sus potenciales receptores. Cuando un creador considera que la estructura perceptiva que ha ingeniado es un modelo semántico codificado, es porque comienza a operar frente al texto como receptor, y ya no solo como su productor. Solo que para que esa intencionalidad semántica sea reconocida y aceptada por otros sujetos, y se convierta así en un hecho cultural vinculante (psiquis compartida), es necesario que la interpretación de esos destinatarios corrobore la codificación imaginada por el emisor o produzca otras codificaciones más eficientes. En muchos casos, el creador de la estructura significativa ni siquiera ha presupuesto reglas de correlación, por lo cual la responsabilidad de configurar un nuevo plano del contenido, para convertirla así en estructura significada, recae totalmente sobre los potenciales receptores. En cualquiera de las circunstancias, tanto creador como receptor intervienen en la producción de una nueva función semiótica. Contribuyen de manera conjunta a la significación, y también, a la materialización externa de complejas funciones mentales interrelacionadas, pues son propias y compartidas, sociales e individuales a la vez.

La mayoría de las obras de arte, ejemplos por excelencia para Vygotsky del poder de la imaginación del hombre, también pueden definirse como ejemplos de *invención moderada*: tipos de textos en los que la ambigüedad semántica que les es intrínseca reta al receptor a establecer nuevas correlaciones codificantes, desestabilizando al tiempo que desarrollando sus competencias semióticas. Pero hay casos, según Eco (1988), en los que el emisor no solo produce una desviación de una norma o modelo ya establecido, sino que el modelo surge en el acto mismo en que se propone la nueva estructura significativa. Se trata de casos de *invención radical*: “el emisor apuesta sobre las posibilidades de la semiosis y suele *perder*. A veces, son necesarios siglos para que la apuesta dé resultado y se instaure la convención” (p. 357).

La siguiente recreación poética de un paraje irreal salida de la pluma de Pushkin, y traída a colación por Vygotsky para ejemplificar cómo la imaginación del artista crea mundos inexistentes sobre la base de lo real conocido, es también un excelente ejemplo de cómo el arte abre espacio para la invención de nuevas funciones semióticas:

En el calvero del bosque verdea el roble ceñido de dorada cadena que ronda el gato sabio de noche y de día: tira a derecha, canta una canción, tira a izquierda, cuenta un cuento. Es prodigioso: allí jueguetean los elfos mientras las sirenas reposan en las ramas; allí en ocultos senderos hay huellas de fieras desconocidas; allí se alza, sin puertas ni ventanas, la cabaña sobre patas de gallina. (PUSHKIN apud. VYGOTSKY, 1986, s/p)

¿Cuál es el significado de este fragmento en su globalidad, o de cada una de las construcciones metafóricas que lo componen? ¿Cuál es el plano del contenido transmitido por ese breve texto? Aún hoy, después de casi dos siglos de haber sido escrito, resulta difícil responder a esas preguntas. La razón es clara, no hay manera de comprender un texto artístico si no es yendo más allá de los significados denotados (el mero reconocimiento de signos y las propiedades inmediatas de sus “referentes”). En el tipo de semiosis que genera el arte la interpretación más bien tiene que lograr expandirse hacia el plano de la connotación para poder generar relaciones codificantes articuladoras de nuevas funciones semióticas. Hoy, también, tendríamos que movilizar todas nuestras competencias intelectuales, aglutinadas por cierto estado emocional provocado por el poder evocador del texto, para imaginar nuestras propias hipótesis interpretativas sobre las otredades semánticas propuestas por el escritor (sirenas que reposan en la ramas; una cabaña hermética sin puertas ni ventanas que se alza sobre patas de gallina; un gato sabio, con el poder de cantar y contar cuentos; fieras desconocidas en ocultos senderos...).

Y no es que el mero goce estético y sugestivo de los sentidos contrapuestos y aparentemente indescifrables que porta la escritura de Pushkin sea desechable por ilegítimo o banal. Cada persona tiene el derecho a relacionarse con el arte de la manera que mejor estime. Solo que para que una obra llegue a alcanzar su máximo poder como dispositivo intelectual, la otra inteligencia, la del individuo que va a su encuentro, debe responder con toda la voluntad que exige un proceso de comprensión. Como diría Gadamer (1991), la *identidad hermenéutica* de la obra solo puede develársenos en medio del juego cuya finalidad no descansa más allá de sí mismo, y en el cual el receptor es un co-jugador imprescindible; porque, un desafío debe ser comprendido, y la identidad hermenéutica es siempre co-producida.

Si volvemos ahora al proceso mental que se materializa en un tipo de *invención sígnica* como el que realiza el arte, pudiéramos decir que en dicho proceso intervienen factores emocionales, intelectuales, inconscientes, todas las formas de relación entre imaginación y realidad descritas por Vygotsky; en resumen: la compleja síntesis de funciones psíquicas superiores que hace posible toda creación humana. De la misma manera, la intensidad emocional y el esfuerzo intelectual que exige la interpretación-comprensión de una obra de arte, por los propios estímulos que recibimos de ella, quizás haga de la imaginación ciertamente la función dominante capaz de movilizar y fundir en un mismo proceso mental el resto de nuestras capacidades psíquicas.

### **Consecuencias para la educación a través del arte**

En la reflexión final de su estudio sobre la imaginación y el arte en la infancia, Vygotsky le otorga a esta función un carácter proyectual de hondas implicaciones sociales y políticas, y también le otorga a la educación una responsabilidad especial en el desarrollo de esta sorprendente capacidad humana. En tanto energía psíquica capaz de diseñar lo que aún no existe, la imaginación le permite al hombre vivir también proyectualmente, eso es, en el horizonte del porvenir. En consecuencia, si uno de los principios

educativos del trabajo pedagógico debe consistir en preparar al niño para el futuro, tanto personal como social, entonces el desarrollo y el ejercicio de su imaginación no podría ser en modo alguno accesorio, sino más bien una prioridad.

Pablo del Rio (2004, p. 47) ha señalado que el acercamiento psicológico que propone Vygotsky al juego y a la imaginación se inscribe plenamente en su lógica funcional evolutiva: “La educación creativa no aparece aquí como un complemento estético vistoso, pero accesorio, del desarrollo intelectual y de la educación, sino como uno de sus pilares estructurales”. También, como el desarrollo psicológico implica una interrelación entre inteligencia e imaginación, advierte del Rio que estas funciones “deben siempre ser comprendidas, evaluadas y promovidas (educadas) de manera articulada”.

Sin embargo, el investigador y psicólogo español considera que las llamadas “funciones directivas” están siendo cada vez menos tenidas en cuenta por los currículos, dentro de una concepción educativa orientada desde el paradigma cognitivo e informacional que ha ido ganando cada vez más espacio a nivel global. Aspectos de suma centralidad en la formación integral de un individuo como los sentimientos, la sensibilidad, los principios, la voluntad, la personalidad, el carácter, la identidad, los intereses, la moral, la capacidad para orientarse en el medio (la “directividad” en general), se están viendo minimizados o desplazados, o cuando más considerados subordinados al desarrollo de competencias cognoscitivas.

En los últimos treinta años hemos ido “objetivando” al sujeto humano hasta considerar únicamente la dimensión cognitiva como ocupante legítima del currículum escolar: los otros elementos sólo aparecen si han logrado una legitimación como facetas de las capacidades cognitivas (en cuanto inteligencia emocional, auto-eficacia, acción ejecutiva, etcétera). Este proceso ha ido a nuestro entender desatendiendo aspectos esenciales y enfatizando ciertos rasgos del desarrollo infantil y la educación que habrían impreso un marcado “sesgo educativo”. (DEL RIO, 2004, p. 50)

Algunas de las consecuencias que extrae este autor son que en dicho proceso se ha venido produciendo una inversión o pérdida de equilibrio entre fines y medios. Las competencias cognitivas, que son las que deben ser consideradas como medios en función del desarrollo más integral de las capacidades directivas, se han convertido en un fin en sí mismo, hasta cierto punto dissociado de otros fines igualmente importantes y necesarios, aquellos que operan en el terreno de las intenciones y la acción humana.

El resultado es que se está ejerciendo un esfuerzo grande y polarizado para que el niño aprenda muchos conocimientos para los que dispone de un equipaje más escaso de planes personales, de proyecto identitario de futuro en el que éstos jueguen un papel vital [...] Creemos que al menos la mitad de la educación debería volverse a enfocarse a la construcción de lo humano, al desarrollo de personas y personalidades profundas; capaces, como sugería Espinoza de combinar de manera integral la razón y la pasión. (DEL RIO, 2004, p. 52)

Arthur Efland (2008) en el artículo *Imaginação na cognição: o propósito da arte* (La imaginación en la cognición: el propósito del arte -citado en la introducción de este trabajo-), llega a una conclusión

similar a la de Pablo del Rio. Para el teórico norteamericano, que sigue de cerca la investigación de Mark Johnson (1987), la escolarización suele ocurrir como generalidad dentro de un currículo atomizado en diferentes contenidos, y esa excesiva compartimentación tiene su origen en la tradición filosófica occidental permeada por el dualismo mente/cuerpo. De un lado se jerarquizan las propiedades de la cognición como ámbito exclusivo de la razón, la lógica, los conceptos, las operaciones formales, etc. Del otro, el ámbito de la sensorialidad, la corporalidad, lo emocional y lo imaginativo, subestimado y considerado secundario, o simplemente desatendido por el currículo.

Estas polaridades se han transformado en estructuras de la consciencia. Si pensar es cognitivo, entonces su contrario, sentir, es no-cognitivo. Si la cognición implica el uso de símbolos verbales y matemáticos en la construcción de la racionalidad o de proposiciones formales, entonces las imágenes perceptivas son tildadas como no proposicional y, por tanto, no-cognitiva. Estas dicotomías relegan la mitad de la vida mental al dominio de lo afectivo.

Por tanto, estas estructuras de creencia se han tornado la estructura del currículo. La ciencia es colocada en el dominio cognitivo, mientras las artes son despachadas para el dominio de los sentimientos y de las emociones. (EFLAND, 2008, p. 343)

Arthur Efland considera que la educación en sentido general debería tener como propósito fundamental la potenciación de la imaginación como capacidad cognitiva de los individuos; no solo en las artes, sino en todas las disciplinas. Una de las razones consiste en que la imaginación se comporta como un mecanismo mental que produce “proyecciones metafóricas”. Y Efland, en su seguimiento de la conceptualización de la imaginación por parte de la epistemología contemporánea, llega a una conclusión muy semejante a la que se puede extraer del pensamiento de Ribot y Vygotsky: la metáfora, fruto de las analogías que produce el mecanismo combinatorio de la imaginación, produce conexiones entre dominios muy diferentes que nos permiten comprender fenómenos complejos, difíciles de enmarcar en categorías y conceptos estables parcelados en disciplinas; ahí donde a la racionalidad impoluta no le es posible penetrar, la base motora (necesidades), sensorial, intuitiva, emocional e intelectual que unifica y moviliza el mecanismo de la imaginación, produce un conocimiento que es vital para el hombre. Por ello, Arthur Efland también sostiene con convicción que las disciplinas que permiten trabajar con esos aspectos de la cognición deberían constituir el núcleo esencial del currículo.

El arte, por supuesto, no es el único medio a través del cual trabajar la potenciación de esa dimensión de lo humano en la que operan la imaginación, la emoción, la pasión, los intereses existenciales y también la capacidad de dominio racional de la propia experiencia; pero sí es un medio muy poderoso para ello. ¿Qué mejor que el arte como espacio aglutinador de experiencia, sensorialidad, emoción, imaginación, razón y competencias semióticas, para formalizar procesos educativos altamente desarrolladores? Efland (2008, p. 341) de igual manera reconoce que la imaginación desempeña un papel

importante en la interpretación de obras de arte, por lo que en la enseñanza artística “la experiencia, la naturaleza y la estructura de la imaginación deberían tornarse el principal objeto de estudio”.<sup>3</sup>

El proceso de *invención sígnica* que acontece en el arte, del que participan tanto los artistas como todos los receptores potenciales de las obras, demanda un gran esfuerzo de imaginación constructiva. Y ese esfuerzo de imaginación se revierte en desarrollo de la experiencia, de la estructura emocional, de la capacidad sensoria para la cognición (que también se debe educar), de la habilidad intelectual para establecer articulaciones significativas y producir sentido. Como hubo de señalar Vygotsky, mientras más oiga y experimente el niño, mientras más aprenda y asimile, mientras más elementos reales, vividos, disponga en su experiencia el niño, tanto más productiva será la actividad de su imaginación. El arte es el ámbito por excelencia de experiencias condensadas y depuradas, en términos estticos, emocionales, reflexivos y conceptuales.

Ahora bien, el principal reto que enfrentan los enfoques pedagógicos planteados desde la perspectiva de la recepción del arte, radica en que esa movilización imaginativa e intensamente intelectual que subyace a la interpretación/comprensión de una obra, tiene que acontecer en cada mente, en cada estudiante, por voluntad propia, para que sea real y auto-apropiada la experiencia ante un texto artístico. Como base de ese proceso, además del desarrollo de la imaginación creadora en su potencialidad interpretativa, resulta imprescindible la ampliación de las competencias semióticas de los niños, el fomento de la conciencia de que la significación sobre la realidad se construye, y que cada cual debe comportarse como un ente activo de la comunicación.

Ya en su *Psicología pedagógica* [1926] Vygotsky establecía tres dimensiones o problemas diferentes de la educación en el campo de lo esttico: el desarrollo de la creatividad infantil; la enseñanza profesional de habilidades técnicas del arte y el diseño; y la educación del juicio esttico, entendido por él como la aptitud para percibir y vivenciar la obra de arte. Sobre este tercer aspecto hallaba Vygotsky que en la época continuaba siendo el menos elaborado en términos didácticos, pues la mayoría de los pedagogos ni siquiera sospechaban toda la complejidad del problema. Se subvaloraban en general las funciones sensoriales y psíquicas implícitas en la percepción de una obra como algo tan natural que en modo alguno requería de una educación especial. Pero siendo Vygotsky un profundo conocedor del arte, situ la problemática de la recepción en su justa dimensión, elevándola a objetivo y tarea fundamental de la educación general:

[...] cuando se habla de educación estética dentro del sistema de formación general, siempre se debe tener en cuenta, sobre todo, esta incorporación del niño a la experiencia estética de la humanidad. La tarea y objetivo fundamentales son aproximar al niño al arte y, a través de este, incorporar la psiquis del niño al trabajo mundial que la humanidad realizó en el transcurso de

<sup>3</sup> “[...] a experincia, a natureza e a estrutura da imaginao deveriam tornar-se o principal objeto de estudo”. [Traducción del autor]

milenarios, sublimando su psiquismo en el arte. Y, como la comprensión de una obra de arte no puede realizarse con los métodos de la interpretación lógica, esto exige un aprendizaje especial, peculiar, así como la elaboración de aptitudes especiales para recrear las obras artísticas. (VYGOTSKY, 2003, p. 238-239)

El argumento planteado por este sorprendente pensador para fundamentar la necesidad pedagógica de educar al niño en la comprensión del arte, es de una plena y esencial actualidad, porque en ese juicio ya está implícita su concepción histórico-cultural del desarrollo humano. Si la “humanidad cultural” debe encarnar una y otra vez en cada individuo, porque no la podemos heredar genéticamente, ningún sistema de enseñanza se puede dar el lujo de considerar accesorio, de importancia menor, el contacto de los niños con el arte. Si no se prioriza el acceso de la psiquis infantil a la ingente experiencia humana sublimada en las obras de arte, se termina hipotecando buena parte de su desarrollo, en especial el de las funciones directivas.

No deja de sorprender el hecho de que el arte, solo de manera muy lenta y desigual, ha podido ganar cierto espacio en los currículos escolares, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX (EFLAND, 2002). De las tres dimensiones de la educación estética señaladas por Vygotsky, el contacto directo con las obras, su comprensión y apropiación por parte de los niños, sigue siendo el menos institucionalizado en los currículos y el menos desarrollado en términos didácticos. Quizás algunas de las causas de esta problemática habría que buscarlas en la propia advertencia de Vygotsky acerca de que la comprensión de una obra de arte no puede ser realizada con los métodos de la interpretación lógica, porque ello exige un aprendizaje especial, peculiar, de muy alta complejidad, para el cual se deben desarrollar métodos también especiales, diríamos, experimentales.

### **Consideraciones finales**

En el presente trabajo hemos intentado sistematizar argumentos teóricos sobre el carácter cognoscitivo de la imaginación como mecanismo creativo de la psiquis humana, y también como función que subyace a todo proceso de interpretación/compreensión; especialmente en el terreno del arte, ámbito por excelencia de invenciones sígnicas. A su vez, una comprensión teórica de dicho fenómeno psicológico nos parece fundamental para argumentar la necesidad de una educación a través del arte basada en la recepción-comprensión de obras concretas desde los primeros años de escolarización. Dicha perspectiva exige pensar en un tipo de didáctica más ajustada a las complejidades que reviste el fenómeno tanto semiótico como psicológico de la recepción artística, tal y como ha sido desarrollado en los apartados precedentes. Una pedagogía desarrolladora a través de la recepción del arte se propone como una alternativa al énfasis que se ha hecho históricamente en los currículos, ya sea de la enseñanza de técnicas artísticas, de la autoexpresión creativa de los niños, de la historiografía tradicional del arte, o de

los fundamentos del diseño y el dibujo industrial; sin que ello implique por supuesto subestimar o desconocer los aportes y el rol pedagógico desempeñado por estas metodologías más tradicionales.

Sin embargo, consideramos que en el estado actual de las investigaciones sobre la enseñanza de artes visuales existe una sobreabundancia de argumentaciones teóricas, mientras que las investigaciones empíricas, los experimentos didácticos, siguen siendo minoritarios y por ende insuficientes para actualizar y convertir en procedimientos pedagógicos concretos el rico capital de inferencias e hipótesis que se acumulan en el ámbito de la reflexión teórica. En favor de lo anterior podemos citar un exhaustivo informe, *¿El arte por el arte?* (2014), que indaga sobre la manera en que la educación artística puede incidir en el desarrollo de diversas habilidades. Una de las conclusiones del estudio advierte que las evidencias aportadas por la base de datos de investigaciones empíricas sistematizada desde 1950, no permiten establecer juicios concluyentes sobre la influencia decisiva del aprendizaje artístico en la creatividad y el pensamiento crítico; habilidades donde incluyen a la imaginación. Una de las causas es que resulta insuficiente el volumen de investigaciones experimentales centradas específicamente en estos aspectos, y debido también a la dificultad para medir adecuadamente dichas habilidades. Por demás, los autores puntualizan que no encontraron ningún estudio empírico centrado en el objetivo de evaluar la influencia de la educación artística específicamente en el pensamiento crítico.<sup>4</sup>

Es así que Einner, Goldstein y Vincent-Lancrin, autores de este importante informe, recomiendan que “se deben llevar a cabo más investigaciones empíricas sobre la educación artística, para investigar su influencia en el desarrollo de una variedad de habilidades, incluidas las propias habilidades artísticas” (p. 19). De igual manera, sostenemos que para indagar sobre las habilidades que unifica y moviliza la imaginación constructiva, se hace necesario realizar estudios longitudinales de carácter experimental. Sin los aportes de ese tipo de investigación resulta muy difícil responder de manera concreta a las siguientes problemáticas:

¿Cómo establecer criterios de selección del tipo de obras -en cuanto a época, estilo, lenguaje, complejidad de su alcance semántico, etc.- con las que se debe trabajar en el aula, en correspondencia con la edad y el diagnóstico psicopedagógico de los estudiantes? ¿Cómo organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que los niños consigan desarrollar habilidades imaginativas en el sentido cognoscitivo, como función que subyace a la interpretación y comprensión del arte? ¿Cómo potenciar en ese proceso sus propias experiencias personales, motivaciones y conocimientos, con el objetivo de desarrollar las “funciones directivas”, con peso en las competencias psico-semióticas y la estimulación de

---

<sup>4</sup> Habría que decir que investigaciones empíricas como las de los norteamericanos Abigail Housen (1983; 1999) y Michael Parsons (1992; 2011), y en Brasil Maria Helena Wagner Rossi (2003; 2005), por solo citar los casos más representativos, han hecho grandes aportes a la descripción/conceptualización por etapas o fases del desarrollo de la comprensión de obras de arte desde la infancia; pero no se trata de investigaciones centradas en medir el desarrollo de habilidades específicas a partir de un trabajo experimental de educación a través del arte.

todo el aparato sensorial (no solo la vista)? ¿Qué rol debe jugar el profesor en ese proceso de enseñanza-aprendizaje para que el niño aprenda a construir sentido y conocimiento por sí mismo, a partir del diálogo interpretativo con las obras de arte? ¿Cómo desarrollar habilidades comunicativas que le permitan al niño semiotizar su propia experiencia ante el arte, esto es, comunicarla e intercambiarla con los demás? (Aspecto este último que resulta esencial como llave de acceso a procesos mentales que si no se exteriorizan, serían extremadamente difíciles de evaluar).

Por último, no sería ocioso señalar que un enfoque didáctico que hace énfasis en la recepción del arte, debe inscribirse plenamente en una perspectiva crítica con respecto a la concepción pedagógica tradicional (del “atontamiento” o “domesticación”), en la que la inteligencia del niño está subordinada a la inteligencia del maestro, y la enseñanza se comporta como la transmisión explicativa de conocimientos ya estructurados, que el estudiante debe “asimilar” de manera pasiva. Tal crítica encuentra un horizonte conceptual de referencia en Vygotsky y los cimientos de la teoría histórico-cultural. Como hubo de subrayar uno de sus discípulos, Davidov (1991): “la forma universal y necesaria del desarrollo psíquico del hombre es la asimilación, por él, de los logros de la cultura material y espiritual”, por lo que la escuela no se puede concebir “como un trasmisor de las ideas ya formadas de los adultos acerca del mundo, de la vida, del sistema de valores, sino como una institución sociocultural de constitución del hombre, de “formación del hombre en el hombre”, capaz de crear nuevas formas de vida social, nuevas estructuras, tipos de actividad y valores sociales”.

## Referencias

- ADDISON, Joseph. *Los placeres de la imaginación y otros ensayos de The Spectator*. Madrid: Antonio Machado Libros, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- DAVIDOV, Vassíli V.; SLOBÓDCHIKOV, Víctor I. La enseñanza que Desarrolla en la escuela del Desarrollo. En: *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Editorial Progreso, 1991. p. 118-144.
- DEL RÍO, Pablo. El arte es a la vida lo que el vino es a la uva. La aproximación sociocultural a la educación artística. *Cultura y Educación*, Madrid, v. 16, n. 1-2, p. 43-64, 2004.
- DESCARTES, René. *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Madrid: Alfaguara, 1977.
- ECO, Umberto. *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Editorial Lumen, 1988.
- EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 318-345.
- EFLAND, Arthur. *Una historia de la educación del arte*. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2002.
- EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUH, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

- EISNER, Elliot. *Educar la Visión Artística*. Paidós Ibérica, 1995.
- GADAMER, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*. El arte como juego, símbolo y fiesta. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.
- GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.
- HOBBS, Thomas. *Leviatán*. Madrid: Editora Nacional, 1979.
- HOUSEN, Abigail. *El ojo del observador: investigación, teoría y práctica*. Presentado en la conferencia Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach, Lisboa, Portugal, 27-29 de septiembre de 1999. Disponible en: <http://www.vue.org>
- HOUSEN, Abigail. *The Eye of the Beholder: measuring the aesthetic development*. 1983. 666 f. (Ed. D. Thesis) – Harvard Graduate School of Education, Cambridge, 1983.
- HUME, David. *Tratado de la naturaleza humana*. Parte 1. Madrid: Editora Nacional, 1977.
- JAKOBSON, Roman. Lingüística y poética. En: ARAÚJO, Nara.; DELGADO, Teresa. (Org.). *Textos de teorías y crítica literarias* (Del formalismo a los estudios postcoloniales). Universidad de La Habana, Universidad Autónoma Metropolitana de México, 2003. p. 187-211.
- JOHNSON, Mark. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: Chicago University Press, 1987.
- KANT, Immanuel. *Crítica del juicio*. Madrid: Librerías de Francisco Iruveda, Antonio Novo, 1876.
- KANT, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara, 1988
- LE BRETON, David. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- PARSONS, Michael. *Comprender a Arte*. Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PARSONS, Michael. Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 171-191.
- PEIRCE, Charles S. *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974.
- RIBOT, Théodule-Armand. *Ensayo acerca de la imaginación creadora*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez, Librería de Fernando Fe, 1901.
- IABELBERG, Rosa. *Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- ROSSI, Maria H. W. A estética no ensino das artes visuais. *Educação e Realidade*, v. 30, n. 2, p. 49-69, jul./dez. 2005.
- ROSSI, Maria H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- VYGOTSKY, Lev. S. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.
- VYGOTSKY, Lev. *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid: Editorial Akal, 1986.
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1995.

VYGOTSKY, Lev. *Psicología Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WINNER, Ellen; GOLDSTEIN, Thalia; VINCENT-LANCRIN, Stéfhan. *¿El arte por el arte?* Resumen. OECD Publishing, 2014.

#### Informações sobre os revisores:

**Língua Espanhola** | Orlando Fernández Aquino  
E-mail: ofaquino@gmail.com

**Língua Portuguesa** | Renato Palumbo Dória  
E-mail: natopalumbo@gmail.com

**Língua Inglesa** | Francisco José da Silva Neto  
E-mail: frcisco5@gmail.com