

¿Habrá un solo método científico para investigar las artes y sus pedagogías?

Is there only one scientific method to research arts and their pedagogies?

Alexander Mansutti Rodríguez

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

En este ensayo se analizan los problemas metodológicos que imponen las artes y sus pedagogías en dos frentes: cómo formar artistas para las diferentes disciplinas y cómo formar ciudadanos creativos e innovadores utilizando las artes como recursos didácticos. Se parte del principio de que la diversidad en las artes, entendidas como objetos de estudio diferenciados, dificulta estandarizar el método de investigación a ser utilizado para comprender tanto estas mismas y la pedagogía particular que se usa para formar artistas, como la investigación sobre la utilidad pedagógica de cada una de ellas en la formación de ciudadanos creativos e innovadores. Se trata de una reflexión producto de la experiencia del autor como docente de cátedra de Metodología de la Investigación en la carrera de Pedagogía de las Artes de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). La conclusión fundamental es que la variedad de objetos de estudio, definidos por la diversidad de las artes y la complejidad de sus prácticas creativas, impone la necesidad de generar métodos de investigación para cada arte y, al mismo tiempo, para cada enfoque: no es lo mismo la pedagogía para cada disciplina artística que el uso de cada arte como herramienta didáctica para la pedagogía de formación ciudadana en la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: pedagogía de las artes, métodos, diversidad, complejidad, sociedad del conocimiento

Abstract

In this essay, the methodological problems imposed by the arts and their pedagogies is analyzed on two fronts: how to train artists for the different arts and how to train creative and innovative citizens using arts as didactic resources. We start from the principle that diversity in the arts as differentiated objects of study makes difficult for us to standardize the research method to be used both to understand the arts themselves and the particular pedagogy to train their artists, as well as to understand research on the pedagogical utility of each arts on the formation of creative and innovative citizens. It is a reflection product of our experience offering the Chair of Research Methodology in the Career of Pedagogy of the Arts at UNAE-Ecuador. The fundamental conclusion is that the diversity of the objects of study defined by the diversity of the arts and the complexity of their creative practices impose to generate research methods for each art and at the same time for each approach: the pedagogy for each art or the use of each art as a didactic tool for the pedagogy of citizen training in the knowledge society.

Keywords: Pedagogy of the arts; methods; diversity; complexity; knowledge society

Introducción

En este ensayo se analizará, desde la complejidad, las relaciones existentes entre las artes y las pedagogías que utilizan sus atributos para formar ciudadanos creativos e innovadores y cómo estas relaciones imposibilitan que, con un solo método de investigación, se pueda avanzar tanto en la comprensión de objetos de estudio diversos, como en el desarrollo y generación de teorías que puedan garantizar el avance en la pedagogía de las artes y en la incorporación de sus atributos como herramientas pedagógicas, para formar ciudadanos para la sociedad del conocimiento. Se parte del axioma que indica que no es posible imponer un solo método científico y simplificante, por naturaleza, a objetos de estudio diversos y marcados por la complejidad de los sistemas conceptuales que los constituyen y que provienen de la combinación transdisciplinar de la pedagogía, las artes y la metodología, entendida como la ciencia de los métodos y la filosofía de la ciencia.

El cuestionamiento de un camino unívoco para el logro de saberes científicos tiene historia. A continuación, se marcan sus últimos momentos claves. En 1927, Heisenberg formuló su principio de indeterminación o de incertidumbre, como también es conocido; este, desde la física cuántica, indica que hay propiedades de la materia que no pueden ser medidas simultáneamente y con precisión absoluta, esto puso en jaque la presunción positivista de que la realidad podía ser reflejada con precisión por la ciencia, en todos sus atributos. Desde ese momento, los procedimientos físicos pasaron de un conocimiento absolutamente preciso, a uno probabilístico. Se derrumbó la esperanza de que la naturaleza es objetiva y, por tanto, sujeta a un solo método científico (Carbonell y Hortolá, 2004-2005) que permite medir todo, en todo momento y con precisión. Con ello, se cuestionó el objetivismo radical, fuente del empirismo, que postulaba que la realidad, independientemente de los instrumentos que la miden, podía ser objetivamente reflejada por la ciencia, como si de un espejo se tratara.

En la década de los sesenta, varias corrientes filosóficas discutían sobre la pretensión del positivismo¹ y del materialismo histórico² de caracterizar la investigación científica por el rigor con el que se aplicaba y por los protocolos que se ajustaban a un conjunto de principios, leyes y categorías que orientaban la reflexión y garantizaban su objetividad, rigurosidad y replicabilidad. A estos procedimientos se los conocía como el método científico.

El fin del siglo xx sorprendió con un cambio civilizatorio. La humanidad que está presente en todo el planeta se digitalizó, las distancias dejaron de ser un problema y el inmediatez de sus conexiones quitó importancia a las diferencias entre noche y día. Las fronteras de la ciencia se expandieron vigorosamente y la producción de nuevos saberes se multiplicó. La velocidad con la que se innovaba desactualizaba títulos, titulantes y titulados. La formación profesional dejó de representar un período inicial en la historia de los individuos, para convertirse en una práctica de actualización permanente. Las competencias y oficios actualizados cobraron cada vez mayor importancia, frente a los títulos.

Mientras estos procesos se iban desencadenando, otros se desarrollaban. Los métodos conductistas de educación fueron cuestionados abiertamente y el constructivismo se abrió paso

¹ El más radical de los filósofos fue Paul Feyerabend (1974), cuya obra, *Contra el Método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, postula abiertamente que no hay un procedimiento único que se deba acatar para obtener resultados científicos y que, por el contrario, tratar de imponerlo sería contraproducente.

² Louis Althusser, ideólogo del Partido Comunista francés, postuló, junto con Etienne Balibar, en su libro *Para leer el capital* (1969), que no hay un método científico, sino que el objeto de estudio de cada ciencia determina el método con el que ella se desarrolla. Además, desmontó la teoría del reflejo, argumento de manual con el que los aparatos de propaganda marxista pretendían garantizar que el materialismo histórico era objetivo y por ello, ciencia.

como paradigma inspirador de nuevas prácticas pedagógicas que pusieron más énfasis en el manejo de las fuentes que acumulan saber que en los contenidos mismos. La memoria cedió puestos a las destrezas. Los *currícula*, tanto de educación básica como de estudios superiores, enfatizan el desarrollo de competencias que permitían a los estudiantes fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, mientras disminuían el peso del manejo memorístico de contenidos. Mucho del desarrollo de las neurociencias apuntó a validar la plasticidad del cerebro y las maneras cómo funciona. Los postulados de Vigotsky, Ausubel y Piaget encontraron en las neurociencias aliados inesperados.

A finales del siglo xx, aparecieron dos libros que marcaron el punto de no retorno que reemplazó la pedagogía “bancaria” —como la calificó Paulo Freire—, por una constructivista. Los perfiles son ahora más importantes que los conocimientos. Jacques Delors (1994) atendió a una tarea solicitada por la UNESCO y coordinó a un grupo de catorce especialistas, reconocidos del mundo en educación, para establecer los lineamientos necesarios para la educación del siglo XXI. Como resultado de la encomienda, se publicó el libro *La educación encierra un tesoro* (1996), en el que aparecen los cuatro grandes principios que han de guiar la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Simultáneamente, Edgard Morin (1999) también produjo un texto que marcó la época, se trata de *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*: un texto también avalado por la UNESCO y desarrollado en pleno apogeo de su teoría de la complejidad, en la que el ilustre pensador define los siete saberes con los que han de formarse los ciudadanos del futuro, para hacer viable la humanidad. Finalmente, en 2005, la UNESCO publicó *Hacia la sociedad del conocimiento*, este anuncia la llegada de una nueva sociedad en la que las grandes industrias dejarán de ser los motores de las economías, para ceder su lugar al manejo de los saberes y las tecnologías de punta asociadas a ellos.

La incertidumbre; el desarrollo de competencias; la complejización de las disciplinas; el necesario retorno a la totalidad para entender los procesos particulares; el ritmo acelerado de las innovaciones; el cuestionamiento de los conocimientos y la incorporación de los saberes populares al mapa de sabiduría de la humanidad; la demostración del impacto del observador sobre lo que ve; y el inmenso cementerio de fracasados proyectos de desarrollo, diseñados y aplicados en nombre de la ciencia, obligan a revisar lo que se ha hecho hasta ahora y a preguntar si se podrá cambiar y avanzar hacia la sociedad que se quiere, haciendo lo mismo que se ha hecho hasta ahora.

En este contexto de rápidas transformaciones se debe preguntar: ¿qué rol han de cumplir la investigación científica, por un lado, y las artes y sus pedagogías, por el otro, para desarrollar competencias creativas e innovadoras? y ¿qué relación debe tener la investigación *dentro* del arte, *para* el arte y *a través* del arte, en el desarrollo de dichas competencias?

Resultados

La investigación como problema

Durante mucho tiempo las ciencias sociales hicieron esfuerzos enormes para emular los éxitos de las llamadas ciencias duras. Dicho empeño fue acompañado con el desarrollo de la definición precisa de variables y la matematización de sus indicadores. De esta manera se buscaba una piedra filosofal que diera a las ciencias sociales el rigor, la sistematicidad, la predictibilidad y la aplicabilidad de los resultados de sus investigaciones, lo que ya tenían las ciencias duras.

Quienes dirigían estos esfuerzos desde paradigmas dominantes, descalificaban recurrentemente todo intento de legitimación de modelos explicativos, basados en la cualidad de los atributos de los hechos sociales. Las modalidades de investigación-acción participativa y las etnografías, eran percibidas como esfuerzos artesanales, incapaces de entender las relaciones de causalidad.

A pesar del alto grado de formalización de algunas ciencias sociales, como la demografía y la economía, estas debieron replantearse su naturaleza científica. El campo de sus prácticas más rigurosas relucía con el brillo de sus fracasos. La ciencia dominante y su flamante método científico entraron en crisis.

Si la ciencia fáctica, a la que pertenecen todas las ciencias sociales, se caracteriza, según Bunge (1987), por: un conjunto de atributos entre los que se cuenta el hecho de depender de datos que nutran sus razonamientos, por trascender los hechos que analiza y por ser analítica y especializada, clara y precisa, comunicable, verificable, metódica, sistemática, generalizable, legal, explicativa y predictiva, abierta y útil. Entonces, lo fundamental es que, a partir de estos resultados, se imaginen los puntos de partida y los procedimientos a seguir para lograr que la interpretación del objeto de estudio alcance estos atributos o, al menos, la mayor parte.

Se asume que el resultado de un proceso no define su naturaleza. Los logros de las ciencias se miden por el alcance de sus resultados, pero estos no determinan a las ciencias. Las ciencias se definen por los procesos, condiciones y atributos que propios de su objeto de estudio. Es así como todas las ciencias desarrollan peculiaridades teóricas, enfoques, estrategias e instrumentos cuya combinación y particularidades definen paradigmas. Por ejemplo, desde la episteme modernista que les da sentido, se tienen dos paradigmas pedagógicos dominantes: el constructivista y el conductista, cada uno con sus conceptos, presuposiciones, enfoques, estrategias didácticas y técnicas. Sin embargo, aunque los resultados no definan a las ciencias, ellos permiten medir hasta qué punto logran adquirir los atributos que caracterizan a sus resultados y, al ver los, se puede evaluar a la ciencia en su funcionamiento o, desde una perspectiva racional, revisar sus procedimientos metodológicos, para entender la fortaleza de sus resultados y mejorarlos, en el caso de que fuera necesario.

Los métodos se convierten, así, en un camino para desarrollar experiencias investigativas, cuyos alcances variarán según la claridad con la que se haya descrito teóricamente al objeto de estudio que constituye a la ciencia con la que se trabaja y cómo, desde esa claridad, se pueda identificar los objetivos conceptuales y los instrumentos para la recolección de datos y su tratamiento, y así prever el protocolo de su uso. El resultado de este esfuerzo es el diseño de investigación que, una vez aplicado, ha de garantizar los atributos científicos de los resultados. Esos atributos de las ciencias deben ser los validadores de la calidad del procedimiento científico. Visto de esta manera, el método utilizado se valida porque sus resultados se nutren de datos relacionados con los factores que intervienen en el proceso analizado: es analítico y está centrado en el problema que estudia, sus resultados pueden ser descritos claramente, puede ser verificado, metódico y sistemático, explicativo, predictivo, abierto y útil (Bunge, 1987). Lograr estos resultados es lo que hace científica a la metodología y no el uso de un protocolo rígidamente ajustado a un “método científico universal” previamente definido y que es indiferente a cualquiera que sea el objeto de estudio. En consecuencia, se postula que no hay un método científico universal, una especie de metodología tapa amarilla, aplicable a toda experiencia de investigación científica, sino múltiples metodologías que responden a su única determinación directa: el objeto de estudio que funda a la ciencia en la que se investiga. Como dicen Rodríguez Jiménez y Pérez Jacinto (2017):

El término método de investigación como técnica particular se refiere a las diferentes formas en que el sujeto que investiga puede interactuar con el objeto de estudio. Los métodos que se pueden emplear en el proceso investigativo son múltiples y variados determinados en última instancia por el objeto de estudio. (p. 177)

Según el mismo Bunge (1985), un filósofo positivista paradigmático, el método “forma, no informa. Es una actitud más que un conjunto de reglas para resolver problemas” (p. 97). Ello significa que el procedimiento aplicado será un método científico, siempre que sus resultados tengan los atributos ya descritos de las ciencias.

Que no haya uno, sino muchos métodos científicos no quiere decir que cualquiera puede ser usado en cualquier circunstancia o que se puede hacer investigación de calidad sin guía ni orientación. El método es el camino, como afirma Martínez Velasco (1990): “la racionalidad metodológica es el motor más poderoso de la investigación” (p. 48). Como tal, indica aquellos caminos y herramientas que deben servirnos para recoger los datos y organizarlos y analizarlos. Feyerabend (1974), al respecto, dice que

La idea de un método que contenga principios científicos inalterables y absolutamente obligatorios y que rijan los asuntos científicos entra en dificultades al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. En este momento nos encontramos con que no hay una sola regla, por plausible que sea, ni por firmemente basada en la epistemología que venga que no sea infringida en una ocasión o en otra... (p. 27)

Es necesario preguntar: ¿se puede pensar que existe un solo método extremadamente poderoso, flexible y versátil que permita trabajar por igual y con resultados similares en una academia saturada de teorías diversas, enfoques marcados por intereses disímiles, protocolos diferenciados y técnicas múltiples? Más aún, ¿es posible su existencia en el mundo de las artes, identificadas cada una por las especificidades de las materias con las que trabajan pero que, además, están marcadas por factores subjetivos, inmateriales no objetivables ni medibles? (Borgdorff, 2006).

Así pues, se multiplican los métodos a la misma velocidad que la transdisciplinariedad hace aparecer nuevas disciplinas en las que, además, lo objetivo y lo subjetivo tienden a mezclarse. Al respecto, Morin (2015) llama la atención sobre el fracaso de los determinismos y la dificultad de aplicar un solo método en procesos cuya reflexión es de complejidad creciente y, por tanto, resistente a la simplificación propuesta por el método científico que está más habituado a ser eficiente en diseños de investigación de laboratorio, de tipo experimental, donde se controlan la mayor cantidad de variables posibles, para medir las interrelaciones entre las seleccionadas; este control es imposible en las ciencias sociales. El lenguaje de las matemáticas, que está al corazón de las prácticas de las ciencias duras que buscan ya sea la determinación mecánica de las causalidades o, en su defecto, la aproximación probabilística, es poco útil en análisis como los de las ciencias sociales, cuyas variables o factores no pueden ser controlados como en un laboratorio.

Ante la imposibilidad de emular a las llamadas ciencias duras y ya conmovidas por el principio de incertidumbre, las ciencias sociales y, en especial sus metodólogos, hacen esfuerzos enormes para generar una red de conceptos y procedimientos que permitan caracterizar los diseños de investigación y orientar el tipo de instrumentos y procedimientos que deben ser utilizados para recoger y procesar los datos. El núcleo duro de este esfuerzo es la definición de los objetivos que se desean alcanzar y que deben estar integrados por conceptos y fines teóricos. Los objetivos señalan

el camino a seguir y, por si solos justifican, el esfuerzo de elaborar un diseño de investigación. Sin embargo, en muchos casos se invierte más tiempo generando y evaluando los capítulos metodológicos que haciendo la investigación.

Si el procedimiento comenzara solamente por el desarrollo de los objetivos y generara, a partir de ellos, una red conceptual que diera sentido a las relaciones establecidas entre sus conceptos, el diseño de investigación se preocuparía más por la manera en cómo se operacionalizan los conceptos en indicadores y cómo estos pueden ser representados. Una vez que se conocen las relaciones que se presumen entre los factores que se supone que intervienen y el tipo de indicadores que se debe medir, entonces se puede establecer el diseño de investigación y, si fuera necesario, identificar la episteme de la que surge el paradigma que la nutre y el enfoque desde el cuál se mira.

Se asume, entonces, que no hay un solo método científico, sino que lo que hay son atributos que caracterizan a toda ciencia, pero que los caminos para lograr saberes científicos —incluidos aquellos que se producen dentro, a través y para el arte— son múltiples, siempre que produzcan saberes con atributos científicos, sea para las artes o para las pedagogías que lo usan.

La investigación en artes como problema

Víctor Morles (2002) nos indica que:

Antes de seleccionar un método (o sea el conjunto de operaciones ordenadas) para resolver un problema científico o técnico complejo conviene tener presente que en ningún campo de la producción intelectual es posible lograr resultados novedosos y relevantes sin un conocimiento profundo o dominio del objeto de estudio. (s.p.)

Este conocimiento profundo debe expresarse como una red de conceptos que dan sentido al problema. En otras palabras, no hay conocimiento profundo sin una teoría de arranque que dé sentido a un problema y a las preguntas que de él emergen. Esto es lo que Althusser (1969) llama la practica teórica: ese ejercicio racional que permite avanzar en los encadenamientos lógicos que empujan las fronteras de las ciencias y conducen a la validación de su calidad y pertinencia. La medida de estas será su eficacia para intervenir los procesos que analiza y lograr de ellos lo que se espera.

Toda cultura es un entramado de valores éticos y estéticos que dan sentido y justifican las acciones de los individuos. Las artes, como todo producto cultural, son el resultado de discursos dependientes de esos valores éticos y estéticos que configuran las prácticas sociales de los miembros de las culturas en las que se producen. Lo que les es particular y las diferencias de otros productos culturales es la manera cómo ellas inciden sobre la subjetividad, al conmovier a los interlocutores que las aprecian, sea por la maestría con la que la componen sus signos, sea por la sincronización del mensaje percibido con los sentimientos y emociones de quienes se acercan a ella o sea por una combinación de ambos. No se trata entonces del arte como práctica social única, sino de las artes, cada una con sus propios objetos y métodos.

Las artes todas pertenecen, sin discusión, al universo de los signos (Martinet, 1981). En los hechos, todas son el resultado de combinatorias de signos, como bien lo demuestra Deleuze (2012), cuyos mensajes dependen de la propiedad universal que trabaja cada una (volumetría, colorido, sonidos y silencios, palabras, etc.) o de sus combinatorias. Así, por ejemplo, la música es una combinatoria de sonidos y silencios, de ritmo y melodía; la pintura, de materiales, líneas

y colores; la escultura, de la articulación entre representación, volúmenes y colores; la poesía, un encadenamiento de significantes que navegan sobre un mar de significados. Como toda combinatoria de signos, las artes generan discursos y proponen ideas de tramado ético más o menos convencional o nociones más o menos creativas que dependen siempre de la manera cómo los significantes se encadenan unos a otros. En todos los casos, la combinación irreverente y creativa de los significantes tiene el potencial de generar nuevas significaciones (Pauta Ortiz y Mansutti Rodríguez, en prensa).

Los mundos de las artes, a diferencia de otros oficios de la razón, se definen por la libertad con la que el artista mueve las piezas del entorno con el que trabaja. Un conjunto de palabras puede generar múltiples poemas e historias. Un conjunto de colores, infinitas figuras y contrastes. Una pieza de mármol, infinitas modalidades de estatuas. La combinatoria de textos, colores y sonidos tiene el potencial de producir una gran variedad de obras de teatro y los arreglos de historias y sonidos, canciones. El objetivo de las artes es siempre innovar a partir de hechos universales, para lograr en el espectador más y mejores emociones. En este punto, artes e investigación se encuentran, porque ambas son prácticas altamente creativas e innovadoras.

Por la manera cómo están estructuradas, las artes pueden dividirse en básicas y complejas. Las básicas son aquellas que están definidas por su trabajo creativo sobre un solo atributo de la realidad; este, a su vez, la determina como objeto de estudio. Al juicio del autor de este texto, ellas serían cuatro: la escultura, esta trabaja con las masas y sus volúmenes y cuyo objeto de estudio es la potencial transformación de un material dado (piedras, maderas, metales) en representaciones volumétricas; la pintura, esta trabaja con la luz y el colorido que de ella se desprende y cuyo objeto de estudio es la representación bidimensional de las diferentes ondas de luz; la música, esta trabaja con sonidos y silencios, y la escritura, en ensayo y poesía, esta trabaja con los signos lingüísticos. Las artes complejas son aquellas que combinan varias de las artes básicas. Así, por ejemplo, las artes escénicas (cine, opera, danza y teatro) pueden combinar las cuatro artes básicas y el arte constructivista, a la pintura y la escultura.

En resumen, cada arte configura un objeto de estudio relacionado con el atributo con el que trabaja y que le impone sus límites. El desarrollo de la potencialidad expresiva de su objeto de estudio es la condición de su existencia, en este contexto, se entiende que cada arte autoriza el método de investigación y los procedimientos que le permitirán lograr los objetivos que se planteen. En esto, las artes y ciencias se encuentran, pues no pueden evitar que sus métodos de desarrollo no se desliguen de sus objetos de estudio. Si se trata de un arte base, los métodos tendrán que definirse alrededor de aquel objeto de estudio que lo define: los sonidos, los colores, los volúmenes y las palabras. La situación tiende a complicarse cuando se trata de un arte complejo. En este caso, los métodos de investigación dependerán de cómo se articulen, entre sí, las diferentes artes que se combinan para hacerlo posible.

Tener claro el objeto de estudio de las artes que se resisten a verse enclaustradas en una red de normas y exigencias que resultan en protocolos de obligatorio acatamiento (Borgdorff, 2006) no resuelve el problema de qué y cómo investigar en arte y en pedagogía de las artes. En efecto, ningún artista va a aceptar que su obra es el resultado de una “mirada objetiva”, expresada en un protocolo que le da su calidad al trabajo. Más bien, al contrario, reconocerá que su racionalidad expresa toda su fuerza subjetiva, a pesar de las múltiples experiencias asociadas al acto artístico que pudieran ser consideradas como actos racionales de indagación, parecidos a los que se hacen en investigación.

Freyling (1994-1995), un investigador holandés, plantea en un corto, pero enjundioso artículo, que hay tres tipos de indagación: investigación *sobre* las artes y el diseño, *para* las

artes y el diseño, y *en* las artes y el diseño. En la primera, generalmente se plantea el estudio desde ciencias auxiliares (historia o semiología, por ejemplo); en la segunda, los resultados se revierten en beneficio de las prácticas artísticas (estudios de materiales y utilización de medios novedosos, por ejemplo); mientras que la tercera, la que más se resiste a la lógica racionalista de la investigación, alude a la indagación del proceso de producción de una obra y su interrelación con el artista, con hechos que se traducen como reflexión en la acción, en la que sujeto y objeto de investigación son uno solo.

Como se ha visto hasta ahora, la diversidad de los objetos de estudio de las artes impide que se aplique un solo método. Además, existen tres tipos de investigación en las que está presente el arte, cada una de ellas tiene exigencias particulares y campos de desarrollo diversos. En dos de ellos se utilizan ciencias auxiliares que permiten desarrollar campos afines, como la historia de las artes y la sociología de las artes, o que se centran en dar utilidad artística a instrumentos que, aunque no lo son, pueden ser utilizados en estas prácticas, como las computadoras. En el tercero, aquel que investiga sobre el proceso de construcción a partir de la relación entre artista y obra, se está obligado a trabajar principalmente con la relación entre la subjetividad del artista y el uso que hace de los instrumentos con los que elabora su obra. La investigación desde el arte es imprescindible para generar sus pedagogías para formar artistas. Ahora se verá su contribución, desde la pedagogía, para la formación ciudadana utilizando las artes.

La investigación en pedagogía de las artes y las humanidades

Se ve cómo se hace más compleja la situación a medida que nuevos factores, en este caso los conceptos de pedagogía y pedagogías de las artes, hacen su aparición. Sin embargo, estas nociones, lejos de hacer más complicar las prácticas pedagógicas para pensar y decidir cómo enseñar metodologías de la investigación en una universidad donde se forman pedagogos, las acercan a las teorías contextualizadas de las pedagogías y a las prácticas propias de los artistas. De esta manera, el estudiante identifica un menú de opciones alternativas, para diseñar y emprender investigaciones con diseños cercanos a los temas que desea desarrollar.

Si la pedagogía es el espacio de reflexión de la enseñanza (Zuluaga 2011), la pedagogía del arte es el espacio de formación de docentes que han de utilizar sus conocimientos, pedagógicos y artísticos, para modelar ciudadanos críticos que, además de haber desarrollado competencias artísticas y de valoración estética, habrán fomentado también atributos asociados al crecimiento físico y cognitivo, y a sus capacidades creativas e innovadoras. Es así que se abren varios campos de acción investigativa, tanto básica como aplicada, en la indagación de la pedagogía de las artes. A continuación, se nombran algunos:

1. El diseño y validación de modelos pedagógicos que promuevan, con las artes, el desarrollo, en los estudiantes, de la creatividad y capacidad de innovación: instrumentos fundamentales para aprovechar lo mejor de la sociedad del conocimiento.
2. El diseño y validación de modelos curriculares en los que las pedagogías de las artes perciban el tiempo que requieren y el lugar que les corresponde, gracias a su aporte en los resultados de aprendizaje necesarios, tanto para la sociedad del conocimiento, como para los perfiles de salida del estudiante de los diferentes niveles educativos.
3. La identificación y aplicación de estrategias didácticas necesarias para fomentar, en los estudiantes, de una sensibilidad artística que atienda al desarrollo cognitivo alcanzado y a la complejidad creciente de los aprendizajes construidos.

4. El desarrollo de habilidades físicas propias de cada etapa del crecimiento y que pueden ser promovidas por el uso didáctico de las diferentes artes.
5. El desarrollo de habilidades sociales, como el trabajo colaborativo y la tolerancia ante la diferencia social y cultural, tan importantes para el aprender a ser y el aprender a convivir.
6. El desarrollo de capacidades cognitivas, a partir de los atributos particulares de las diferentes artes, especialmente de las creativas e innovadoras, que son propias de cada etapa del crecimiento.
7. La identificación de atributos de utilidad pedagógica en las diferentes artes.

Si las prácticas de cada arte tienen personalidad propia y objetos de estudio diferenciados, las investigaciones para la pedagogía de cada arte deben tener también su método propio y múltiples variantes dentro del mismo esquema, que le permita adaptarse a la complejidad creciente de los problemas a estudiar. La creatividad inicia en el diseño de investigación que debe ser un arte para responder a la pedagogía del arte investigada.

Conclusiones

En este ensayo se ha mostrado la imposibilidad de que exista un solo método científico que atienda a objetos de estudio diferenciados. En primer lugar, por la descalificación de la independencia, entre realidad y pensamiento, que funda el principio de objetividad de la ciencia; luego, por la naturaleza propia de cada objeto de estudio y las temáticas específicas de cada ciencia; además, por la incorporación de lo subjetivo y lo intersubjetivo al análisis, y, finalmente, por la demostración del impacto que tiene el observador sobre lo observado. Todas estas condiciones ponen en jaque a cualquier presunción de objetividad absoluta, piedra angular del llamado método científico.

Sin embargo, ello no autoriza a que las ciencias se abran a cualquier tipo de procedimientos y saberes. Con todas sus demostrables debilidades, las ciencias han sido el más eficaz y poderoso instrumento para el mejoramiento de la calidad de vida. No son la panacea, pero tampoco son responsables de los desajustes de la humanidad. De hecho, el aumento creciente de la complejidad de los saberes científicos y sus eventuales combinatorias con los otros saberes requiere de los métodos científicos y sus mecanismos de control y validación. Hablar de múltiples métodos científicos significa reafirmar la bondad de los atributos de las ciencias que garantizan su calidad, pues están basadas en datos, verificables, metódicos y sistemáticos, explicativos, predictivos, abiertos y útiles.

Realizar una investigación científica en artes es menos fácil que en otras disciplinas en las que lo intersubjetivo no tiene tanto peso, mas no es imposible. Lo mismo ocurre con la pedagogía de las artes. La clave está en generar metodologías que, al tiempo que articulan las variantes de las pedagogías y las artes, permitan obtener resultados que promuevan una gestión curricular acorde a sus especificidades y generen didácticas e instalen modelos pedagógicos adecuados para obtener, entre los resultados deseados, artistas de calidad y ciudadanos creativos e innovadores.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. y Balibar E. (1969). *Para leer El Capital*. Siglo XXI Editores
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en artes. *Cairon: revista de ciencias de la danza*, 13, 25-46.
- Bunge, M. (1987). *La ciencia, su método y su filosofía*. Ediciones Siglo xx.
- Bunge, M. (1985). *Epistemología. Curso de actualización*. Ariel

- Carbonell, E. y Hortolá, P. (2004-2005). ¿Existe un método científico? Racionalismo y relativismo en la estructura del quehacer científico. *Krei*, 8, 21-31
- Deleuze, G. (2012). “¿Qué es el acto de creación?”. *Fermentario*. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>
- Delors, J.; Al Mufti, I.; Amagi I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Padrón-Quero, M.; Savané, M.-A.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Myong Won S. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO
- Freyling, C. (1994-1996). *Research in art and design*. Royal College of Art.
- Martinet, J. (1981). Fundamentos semiológicos de una poética funcional. *Acta Poética*. 3, 11-36
- Martínez, J. (1990). La unidad del método científico: Explicar y comprender. *Contextos*. VIII (15-16), 43-76
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Santillana.
- Morles, V. (2002). Sobre la metodología como ciencia y el método científico: un espacio polémico. *Revista de Pedagogía*, 23(66), 121-146. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000100006&lng=es&tlng=es
- Zuluaga, O. (2011). Educación y pedagogía. Una diferencia necesaria. *Pedagogía y epistemología*, 21-40.

 **Volver al índice**