



María Dolores González Gil

Universidad de Sevilla (España)

EDUCACIÓN POÉTICA: ARTE, ESTÉTICA Y ÉTICA EN LAS ETAPAS DE INICIACIÓN.

POETIC EDUCATION: ART, AESTHETICS AND ETHICS
IN THE INITIATION STAGES.

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/va-in-art.2024.i06.08>
e-ISSN:3020-5727. Núm. 6 -- Año 2024. pp: 151-177

Como citar este artículo:

González Gil, María Dolores (2024). *Educación poética, estética y ética en las etapas de iniciación.* VAINART,(6),151--177. <https://dx.doi.org/10.12795/va-in-art.2024.i06.08>

Aunque debieras vivir tres mil años y otras tantas veces diez mil, no obstante, recuerda que nadie pierde otra vida que la que vive, ni vive otra que la que pierde. En consecuencia, lo más largo y lo más corto confluyen en el mismo punto. El presente, en efecto, es igual para todos, lo que se pierde es también igual, y lo que separa es, evidentemente, un simple instante.

MARCO AURELIO, Meditaciones Libro II,

La revista VAINART, quiere rendir homenaje póstumo a María Dolores González Gil, Catedrática de E.U. de Literatura Infantil y Juvenil, fallecida el pasado mes de febrero en Sevilla, mediante la publicación del texto de su ponencia impartida en Casa de América (Noviembre 2002) e invitada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Nuestra querida amiga Lola González Gil, ya nos congratuló en el pasado con la publicación en nuestra revista su **Cuento Verde Lima**.
Nº DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/va-in-art.2019.i01.05> .

EDUCACIÓN POÉTICA.

Arte, estética y ética en las etapas de iniciación.

A modo de síntesis previa

Descubrir la calidad poética a niños y niñas no es utopía ni imposible tarea, sino obligación irrenunciable de los especialistas en Literatura. No vale todo para los más jóvenes. Y, además, ellos tienen derecho a un lenguaje justo y adecuado a su estructura psicoevolutiva. Mi propuesta se basa en que la infancia y la juventud (y de forma general todos los seres humanos) saben sorprenderse y desarrollan competencias poéticas - comprensivas y expresivas - ante obras de arte arquetípicas y simbólicas, que entran por los sentidos. Y sólo más tarde sus representaciones de la realidad tendrán que ver con técnicas, informaciones y conceptos.

a) *Iniciar en Poética en un Laboratorio para Hacer Arte.*

La idea de Laboratorio, central en mi concepción de educación estética y artística, al menos en la experiencia que dirijo desde hace años, considera lugares privilegiados para una educación estética integral, no sólo el centro escolar sino, principalmente, aulas especiales dedicadas a la creación, bibliotecas, exposiciones y ferias del libro o a cualquier acontecimiento festivo o lúdico donde el arte y la palabra se encuentren. Dentro de un Proyecto de carácter sincrético y sintético se consideran importantes todas las realidades

directa o indirectamente relacionadas con la Literatura y las Bellas Artes. El reto de los nuevos soportes de la palabra poética nos conduce desde el más viejo folclore recopilado, restaurado, rehabilitado y recreado, a un "*Taller de Folclore para el siglo XXI*"¹. Tratamos de verificar el poder creativo de un encuentro entre tradición y vanguardia, utilizando recursos - libros o lenguaje oral - que se consideran clásicos, junto a los actuales álbumes ilustrados, o a obras narrativas especialmente dirigidas a jóvenes y niños.

Cine, teatro, espacios del trabajo y producción de textos, bibliotecas y museos, junto al universo de los medios de comunicación de masas y redes informáticas, constituyen los nuevos libros de texto que es preciso aprovechar y utilizar.

Las propuestas de Laboratorio difieren en cierto modo de los planteamientos de un Taller. El Laboratorio, término discutible y que algunos rechazan (porque tiene cierto peligro de sugerir *experimentos con cobayas*) es utilizado con el máximo respeto y como exigencia de rigor. Dentro del Laboratorio se proyectan, analizan y adaptan los Talleres múltiples que se desarrollan con características diversas. Se trata de analizar recursos y técnicas, una vez puestos en marcha, para no confundir imaginación con sentimientos, imposición con invitación, etc.

Además, Laboratorio es término heredado de otros investigadores procedentes del mundo de las Bellas Artes y de la creación literaria, preocupados por la superficialidad con que se trata el tema de la calidad artística en relación con la educación y primera iniciación, y dispuestos a plantear un debate a fondo sobre criterios de selección. Como, por otra parte, experimenté y verifiqué muchas de sus técnicas y tácticas en Italia, esta circunstancia podría justificar la traducción literal que conservo, pensando en algunos matices intraducibles allí aprendidos. El Taller es un lugar activo del conocimiento, pero el Laboratorio organiza los posibles Talleres, los evalúa y opera según los resultados de cada verificación.

Voy a analizar en esta conferencia una propuesta, que parte de las investigaciones llevadas a cabo desde 1990, fundamentadas en los estudios del

¹ En *Literatura Infantil en el Siglo XXI*. Publicaciones de la Universidad Castilla La Mancha. Colección Estudios. Coordinan Cerrillo y G. Padrino. Cuenca 2000.

profesor Renzo Titone² Catedrático de la Universidad de Roma, en el Departamento de Teoría de la Comunicación y Psicopedagogía Evolutiva.³

El experto en ética y estética de la comunicación desarrolla un modelo holodinámico de aprendizaje educativo, basado en el modelo jerárquico de Gagné⁴ que ha servido de base a mis implicaciones en Didáctica a lo largo de la última década. En el Laboratorio al que me refiero, se realizan comprobaciones importantes sobre *qué saben los niños de su propio lenguaje*, desde el punto de vista funcional y comunicativo, subrayando la función poética, tanto en el plano de la recepción estética como en el de la expresión creativa.

Utilizando instrumentos de medición validados, se obtienen criterios para organizar acciones de Laboratorio, contextualizadas al máximo y objeto de una constante revisión y retroalimentación. Se trata de propuestas lúdicas pero sistemáticas. El Proyecto de organizar un Laboratorio de este tipo, por tanto, deben ser tomado en serio en un centro o institución que permita el seguimiento y cierta continuidad. Es preciso evitar la sensación de prueba, de festejo puntual. El Taller no es una fantasía que "empieza a funcionar y a hacerse creíble" cuando el tiempo previsto ha terminado. Es una opción de enseñanza / aprendizaje cuya articulación fundamental reside en la organización de tácticas, estrategias y dinámicas creativas.

Arte, Estética y Ética en educación poética.

Esta ponencia es una exposición muy esquemática de las investigaciones y acciones didácticas que he llevado a cabo sobre⁵ educación artística integral, a partir de textos poéticos. Propuestas que han sido publicadas o recogidas en soportes varios, con títulos como *Cantar y jugar*, *Palabras para Jugar*, *Yo*

² Subyace, por tanto, en estos diseños una sistemática tarea que, operando sobre los resultados de acciones didácticas en las aulas ordinarias y en momentos fuertes de contactos con el Arte, hizo posible llegar a la publicación de los Tests de las Habilidades Metalingüísticas (THAM), aplicables a tres tramos de edad: TH Alvl1 para Infantil y primeros años de Primaria; THAM 2, tramo de Primaria y comienzos de Segunda Obligatoria (preadolescente y adolescencia temprana); y THAM 3, últimos años de ESO, Bachillerato y Universidad (adolescencia y juventud, así como cualquier edad dentro de los ajustes oportunos.). Cfr. Titone, Pinto, González Gil. *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. IPI. Roma/ Pisa 2000. (Edición trilingüe- español, inglés, italiano-).

³ Cfr. Titone, R. (a cura di), *Psicología e didattica dell'educazione estetica.*, Società Editrice Internazionale, Torino, 1995. Pág. 31.

⁴ *Learning theories of Gagné and Piaget: implications for curriculum development*, "TEACHER COLLAGE RECORD" September 1972, vol. 74, n1, pp.81-102

⁵ (En las que utilizo títulos de libros que aparecieron con mi nombre y hoy están descatalogados).

*narro, tu narras...*⁶ En la actualidad, damos el nombre de Laborarte- Laboratorios para Hacer Arte con la palabra y otros útiles- a un planteamiento completo. En esta plataforma de trabajo hay que distinguir los siguientes elementos: fundamentos teóricos, mentalidad, método, recursos, tiempo/espacio y materiales. Es una alternativa para que el canto, el cuento, la narración, la memoria, la lectura, la creatividad ... entren a formar parte del currículum real en los procesos de enseñanza/aprendizaje actuales. Desde 1992, con la esperanza que suponía una Reforma del Sistema Educativo planteé en Andújar, y ofrecí a varias Editoriales un Proyecto Integral de Educación Artística que algunos conocen, y que trataba de dar respuesta a necesidades fundamentales de los niños y niñas de nuestra sociedad del bienestar. La Reforma no abordaría la educación Artística propiamente dicha, y seguimos padeciendo carencias muy significativas al trazar proyectos que integren lenguajes -verbales y no verbales- y Arte. Volviendo a mi propuesta puedo decir que la investigación que me atrapó por aquellos años pudo más que las trabas del sistema educativo oficial. Y hoy afirmo con cierta seguridad que el discurso científico es más avanzado que el político porque convierte las intuiciones en certezas, a partir de experiencias que se vuelven indiscutibles. Por muchos motivos pragmáticos mi grupo de trabajo se fundamentó en una teoría glotodidáctica que significa sencillamente *implicación en la didáctica desde la lingüística*. A partir de un modelo de aprendizaje holodinámico, establecimos una dirección de sentido psicoevolutivo⁷ y tratamos de poner en marcha un sistema de trabajo por módulos. Era necesario llegar **al hacer**, porque creíamos que **hacer poética** ha sido posible a lo largo de todos los tiempos y por parte de todas las culturas o civilizaciones. Este enfoque se basa en la observación del modo de aprender para establecer los modos de enseñar, es decir en la teoría matética, que ya los antiguos defendieron con la célebre oposición entre arte y naturaleza.

a) *Matética. Los estadios del desarrollo y las fases del proceso de enseñanza/ aprendizaje.*

Se trata ni más ni menos que de ensamblar los tres estadios del desarrollo evolutivo del ser humano sincrético, analítico y epidinámico con los tres estadios

⁶ Titone, Renzo: " Tipología generale delle teorie matetiche". *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*. Roma. Armando Editore, 1988, 2ª Edición, p. 122 y ss.

del comportamiento de aprendizaje - fase táctica, fase estratégica y fase epidinámica o egodinámica- .

La realidad, el universo, el mundo, llega a los niños en sus primeros años de forma *sincrética*, como un caos; experimentan entonces una sorpresa o pequeño trauma, algo que les desconcierta y pide un orden. El aprendizaje es en este momento mimesis, repetición de lo que otros ya asimilaron: el mediador, el maestro, presta sus instrumentos de organización de la realidad que el aprendiz copia y reproduce de forma bastante exacta. A las necesidades del sujeto que aprende, ofrece el educador la *fase táctica*, caracterizada precisamente por aportar modelos muy concretos que puedan ser reproducidos con precisión. Aprendizajes imprescindibles que los *no iniciados* necesitan para su integración (personal o social).

Pero es preciso abrir un espacio para la fase siguiente, *la analítica*, en la que el sujeto es capaz de preguntar, cuestionar, analizar y dar cuenta de su sorpresa, estupor o desconcierto ante la avalancha de informaciones que se le vienen encima. Una mente interrogante es el éxito de una fase sincrética bien atendida. Si el niño (o el que accede a un nuevo estadio de aprendizaje) no es capaz de preguntar, de cuestionar, de poner en entredicho las tácticas aprendidas en un primer momento, estamos ante un fenómeno muy corriente de inmadurez por exceso de dirección⁷. El que aprende, necesita *ser capaz de establecer estrategias*. Las estrategias suponen dominio de las tácticas. Si el proceso se estanca veremos que los sujetos en fase de aprendizaje solo están seguros imitando y reflejando con matemática exactitud lo aprendido. No queda espacio para que respire la originalidad... y veremos a niños y niñas agarrotados porque solo son capaces de reproducir tácticas. El sistema o el mediador mantienen, de este modo, un estadio evolutivo en una permanente crisis de inmadurez. Estas dificultades del aprendizaje son extensibles a materiales y recursos, por lo que es tan importante revisar libros de LIJ o discursos y creaciones que con el viso de divertir consiguen el estancamiento de los dinamismos creativos de cada individuo. El dirigismo conduce al miedo y a la

⁷ A principios del siglo XIX, Wertheimer, Koffka y Koeler estudian la percepción describiendo el proceso psicológico en términos de Gestalten. Según la escuela de la Gestalt el comportamiento animal y el comportamiento humano se deben más a la función de un *pattern* total o a la situación total de un momento que a la suma de momentos aislados. El juego imaginativo integrado y sincrético (que no sintético) del niño se debe a que su universo está menos diferenciado que el del adulto. Estas teorías y su desarrollo son revisadas hoy para establecer algunos principios sobre la relación infancia/adolescencia/ periodo adulto, contraste fundamental para situar en su justo medio toda tarea educadora. Sabemos, p.e., que el placer lúdico es activo y que el adulto tiende a reflexionar, mientras que el niño vive pendiente de los efectos...

falta de seguridad en las propias formas de ser y operar. Es necesario dejar espacio para la selección y asimilación de lo enseñado: así, preguntando y criticando, progresa el ser humano, a medida que aprende de forma social.

La *estrategia* supone dominio de la *táctica*. A partir de la memoria que reproduce cantos, cuentos, poemas heredados, aprendidos por repetición, más tarde, brotará el deseo de recitar, cantar o contar de forma personal, eligiendo, contestado, aprobando o rechazando, y haciendo entrar en juego la memoria selectiva. No podemos pensar que el Hacer Arte sea una forma de ingenuismo o mágica inspiración que no ejercita tácticas o estrategias. El último estadio de percepción y asimilación de la realidad se desarrolla cuando el sujeto es capaz de realizar una *síntesis* personal, después de la inmersión sincrética y los análisis indispensables.

Hemos tratado de asimilar y aplicar las aportaciones de la psicología evolutiva, por lo que hemos llevado a cabo estudios de competencia y capacidad artística, poética y lingüística teniendo en cuenta el contexto y la situación.

Aunque rechazamos las recetas de "apto para X años" porque cada receptor o grupo de receptores afines, requiere un tratamiento diverso. En una propuesta de Taller intercambiamos con los más jóvenes muchas experiencias⁸ o vivimos juntos el estupor ante un libro, llegando a la lectura compartida, único modo de transmitir sentimientos y entusiasmo. Y, al mismo tiempo, se ofrecen referencias o se enseñan las claves que hay que dominar para entrar en los códigos secretos en que se cifra el lenguaje artístico.

No podemos pedir a un niño o a una niña de cinco años que analice un cuento teniendo presente las funciones de Propp o los tres momentos clásicos de todo argumento presentación, nudo y desenlace porque el aprendiz de esa edad está en el momento psicoevolutivo *sincrético* y su pensamiento corresponde a un estado iniciático que lo sumerge sin preguntas en el mundo de los símbolos, situación que relaciona la infancia de la literatura y culturas primitivas con la literatura adecuada a la infancia-cultura para los primeros momentos de la infancia humana.

Un adolescente, en cambio, está en el momento de pasar del análisis a la síntesis, su mundo es el de la *ambigüedad* y no podemos estimular su aprendizaje valorando exclusivamente la disciplina y la docilidad, sino teniendo

⁸ Existe un principio en esta dinámica: No tenemos en la mente enseñar como adultos sabios sino aprender de los niños y niñas a recuperar una parte olvidada que los niños van descubriendo con asombro y *estupor*.

en cuenta que en este estadio despierta con fuerza y sin control la capacidad crítica. Además, el adolescente es más sensible al impulso o nervio narrativo y lírico que a la construcción del lenguaje artístico en sí. Por esto es normal que los adolescentes rechacen la fase táctica aunque aún necesiten de ella; y será preciso, en este tramo de edad, descubrirles que reproducir y aprender de memoria son operaciones funcionales y tienen un valor instrumental, de ningún modo reñido con la capacidad estratégica de seleccionar críticamente las propias formas de responder a la realidad⁹.

Por último, es evidente que el ser humano es capaz de asimilar tácticas y estrategias aprendidas y heredadas, hasta construir su propio sistema de conocimiento sensible e intelectual, con el que se apropiará de la realidad de forma original. Esta fase, denominada epidinámica o *egodinámica* pone en marcha todas las capacidades del sujeto, tanto las que provienen de aprendizajes conscientes como las que aparecen de forma inexplicable y constituyen el misterio de la identidad.

La madurez *egodinámica* de un sujeto se corresponde con la *fase sintética* de un aprendizaje, y toda respuesta original y creativa lleva detrás una habilidad analítica y un bagaje táctico.

En el *periodo sintético* el ser humano está en condiciones de asimilar marcos de referencia abstractos, es el momento de definir, relacionar, combinar los aprendizajes y construir un lenguaje propio y eficaz. Es decir, la síntesis es una competencia que corresponde a un ser capaz de analizar un todo y diferenciar sus partes, hasta el punto de discriminar o discernir lo fundamental de lo meramente accesorio. En este momento se dan las condiciones óptimas, supuestas las habilidades y competencias normales, de hacer un resumen de lo aprendido. No es lógico pedir a un niño que antes de poseer capacidad de análisis, haga un resumen o aprenda de memoria una síntesis ya que su situación de hablante y su capacidad metalingüística no lo permiten. Es frecuente que en una didáctica que no se adapte a la naturaleza, los chicos y chicas adolescentes no sólo se rebelen ante las situaciones heredadas, por lógica

⁹ Ferranti, Marinella. *Un adolescente in famiglia, Come affiancare un figlio e crescere con lui*. Annando Editore, Roma, 1999. Este libro ha llegado a ser en Italia una revelación para padres y educadores. Actualmente está en prensa una edición española que esperamos ofrecer muy pronto. El acercamiento técnico, sistemático y funcional a los adolescentes, es una urgente necesidad; no se puede esconder la problemática de las edades críticas, atacando a los adolescentes o dimitiendo del papel de adultos.

de la edad, sino que se aparten de las aulas por saturación de formas del saber elaboradas que nada tienen en común con interrogantes, gustos y necesidades.

Para terminar este bloque de reflexiones quiero insistir en la necesidad de atender de forma armónica a la educación de la mente y del corazón. Estudiar el componente emotivo no es fácil pero menos simple es aún crear ámbitos de estupor. Porque educar la sensibilidad conduce de la transmisión de sentimientos al estudio y a la investigación sentidos y vividos en una dedicación serena y nunca estresada. Por supuesto, creo en la enseñanza, pero no olvido que la escuela, la *σχολα* griega era el *lugar de ocio dedicado al estudio*. Recientemente en un curso para profesores sobre *El juego de la Literatura*¹⁰ me referí por extenso a lo que a continuación expongo de forma sintética.

b) El problema de la enseñabilidad del Arte. Qué enseñar y cómo. Las instituciones del Arte y de la Poética en particular.

Las instituciones de la poesía son las reglas que el artista debe respetar para que su obra sea aceptable, y que el crítico y el sujeto del placer estético deben conocer para comprender lo que el artista propone. Es también interesante señalar que el mismo término *institución*, ya en su acepción semántica, aún antes de que la reflexión de Anceschi¹¹ clarifique bien este concepto, es definido en sí mismo como provisional, dinámico, histórico y contextual. La institución nace de un acuerdo, de un contrato, se refiere a un período, a un momento; el carácter activo que es esencial conjuntamente al trabajo del artista y al del crítico tiene la función, aparentemente contradictoria, pero del todo coherente desde un punto de vista fenomenológico, de aislar, hacer respetar y recrear continuamente, exponiéndolas a debate, estas reglas.

Realmente, el espacio de "enseñabilidad" del arte en general y de la poética, en particular, con demasiada frecuencia, oscila entre la convicción de que existan reglas de algún modo inmutables (sobre todo ligadas a las técnicas), y la teoría de la absoluta imposibilidad de enseñar Arte. Una afirmación que conduce a posturas de una visión pedagógico-didáctica para algunos todavía progresista por antidogmática, pero que, en realidad, considero enmarañada por los prejuicios del idealismo neorromántico y ya inaceptable. Hoy es muy difícil

¹⁰ Curso *El juego de la Literatura*. CEP Campo de Gibraltar. 2003

¹¹ Como su origen al mismo tiempo jurídico y retórico deja entrever, la *institución* hace referencia a un rasgo ineludiblemente social de la actividad literaria, y reclama, por ejemplo, la relativa enseñabilidad de alguno de sus aspectos

asumir que sólo la absoluta espontaneidad y la exclusiva referencia a la propia vocación interior es el espacio privilegiado que genera la producción artística. En realidad, las reglas o convenciones, constituyen sistemas operativos móviles y plurisignificativos; y podríamos considerarlas fuerzas vectoriales, que se modifican, se transforman, se agotan, se reavivan, una y otra vez, en el hacer y en la reflexión sobre el hacer. Chomsky nos recuerda que la creatividad es conforme a reglas y no existe placer mayor que jugar con las reglas y su posible e infinita combinatoria al estructura-desestructurar el juguete de las palabras.

En trabajos previos al Proyecto concreto de Taller se dedica tiempo a seleccionar términos, conceptos clave, teorías o criterios. El equipo de investigación tiene muy presente la necesidad de elaborar los resultados de nuestros trabajos para hacerlos asequibles a maestros, padres, monitores, etc. Pues con frecuencia parece que exigimos a los mediadores una especie de enciclopédica competencia con respecto a fenómenos y contenidos que normalmente caen fuera de su propio ámbito, sobre todo teniendo en cuenta la formación precedente. En los Laboratorios para Hacer Arte ofrecemos tanto repertorios de textos y bibliografía para un adecuado reciclaje, como foros de debates sobre qué enseñar hoy para que los niños y jóvenes no se extravíen en el bosque de la incontrolable lluvia informativa.

No se trata de proponer la memorización de figuras retóricas como meta, pero tampoco es posible iniciarse en el mundo donde habitan poemas, cuentos y leyendas, sin saber dónde y cuándo suceden los hechos que dan lugar a tales obras de arte literarias. No es posible desconocer las claves de los códigos de ficción narrativa o de poesía lírica o épica, ignorando el significado y el sentido de símbolos que determinan la lectura e interpretación de mensajes cifrados en clave estética. Cuando hay que Hacer Arte todos los saberes son necesarios. Se necesitan palabras y otros útiles. Haciendo poética tomamos conciencia de la utilidad del lenguaje que nos configura como personas y que es configurado por la sociedad al mismo tiempo. El trabajo del equipo con el que estoy comprometida actualmente consiste en facilitar la enseñanza de las materias artísticas y poéticas, desde la Ilustración a la Literatura Infantil de última hora, o desde las recopilaciones y ediciones más aconsejables, a las novedades del arte contemporáneo. Porque creemos en la denominada por M. Soriano *Ley de la actualidad*. Pero uno de los escollos principales para conseguir una iniciación

en el Arte parece ser el divorcio entre la escuela y la vida, circunstancia que influye de forma fundamental en nuestra materia de estudio.

c) *Superar el divorcio entre saber y placer estético. La escuela y su vinculación a la vida.*

Nos preocupa la ausencia de poesía, de fruición lírica, de sensibilidad estética de las nuevas generaciones. Sabemos que su fuente de diversión audiovisual y plástica, oral y escrita es la televisión, o la pantalla que vibra. En este contexto nos preguntamos cómo iniciar en las Bellas Artes y en la Poética, en estos tiempos, cuando el currículum escolar presenta uno de los índices de incidencia más bajos del periodo de instrucción generalizada, frente a la omnipotencia del currículum oculto en los medios de comunicación de masas. Sin una participación existencial, en ausencia de la posibilidad de encontrar y reconocer signos, símbolos, paradigmas e instrumentos del saber escolar en la cotidianeidad y en las relaciones de cada día, del tiempo libre, del fin de semana, de las vacaciones, los alumnos no entrevén el sentido de unos saberes aprendidos en las aulas. Es más, dentro de las aulas, en nuestro campo específico se producen cortocircuitos incomprensibles, como conceder distinto rango a la *Literatura de calidad* y a la *Literatura Infantil y Juvenil*. Para que un clásico de la Literatura Infantil o Juvenil sea tomado en serio en las aulas, en la mayoría de los casos, debe suceder un milagro o existir una promoción de mercado que lleve a tales extremos.

De este modo, cuando los niños y niñas empiezan a convencerse de que ya no vale la pena seguirles el juego a las aulas, para contentar a los adultos o por el placer de autoafirmación y de "éxito", la experiencia de algo ajeno y falto de sentido les envuelve. Así que en cuanto tienen valor - preadolescencia o adolescencia temprana - rechazan toda propuesta de lectura poética y no entienden qué significa el placer del texto, porque, la mayoría de las veces el arte de la palabra, en forma de libro o incluso en otro soporte, se pone en tela de juicio por proceder de ese ámbito precisamente, la escuela, que de ningún modo se asocia con juego o diversión.

Por todo esto, nos planteamos como obligación o tarea irrenunciable llegar desde la investigación educativa y lingüística a tender puentes entre los lugares del saber extraescolar y las instituciones educativas. Pronto nos dimos cuenta de que autores e ilustradores de prestigio, familiares para todos los que aquí nos reunimos, eran grandes desconocidos para maestros en ejercicio que no se

atrevían a confesar su ignorancia en la materia, o la dificultad para expresar con exactitud la diferencia entre álbum ilustrado y libro con dibujos de colores. Así surgieron los primeros diseños de *Taller de lenguajes*. Todos los que conocen nuestro trabajo saben, que, como otros amantes de la LIJ, viajamos con maletas brillantes, repletas de hermosos libros y *otros útiles* que extienden las ramas de nuestra biblioteca, tan vivida, a los ámbitos donde niños y niñas comparten nuestras ilusiones. El investigador se desplaza al centro escolar, a la feria del libro o a la biblioteca donde un mediador que haya pasado por la experiencia de Taller realizará actividades que se encuadran en un Proyecto previamente elaborado. Nos implicamos directamente en la puesta en marcha de actividades en las aulas o en ámbitos extraescolares, y allí actuamos en iteración con niños y adultos mediadores. Sería prolijo describir todos y cada uno de los pasos de un Laboratorio o de un Taller que se organiza acudiendo a bibliografía¹² y experiencias de todo tipo. Ahora pretendemos que estos Laboratorios se equipen cada vez mejor, para adoptar también la forma de *Talleres didácticos* capaces de hablar y hacer hablar (punto de vista activo) sobre ellos mismos, llegando a ser, simultáneamente, *lugares y ocasiones de formación* de los profesionales de la enseñanza.

d) *Un estilo educativo y un espacio y un tiempo.*

Por una parte se busca construir un lugar de experiencias ameno para los niños; por otro, conseguir que la Literatura como Arte, la problemática de la Literatura Infantil y Juvenil, (como fenómeno sociológico, cultural, de mercado etc., o bien como teoría, historia y crítica de unos textos y discursos especiales) y en particular la tradición oral y la creación contemporánea, entren a formar parte del patrimonio de conocimientos y de la instrumentación didáctica de los educadores de hoy y de mañana. El Laboratorio, entendido también como lugar físico¹³ es, en la actualidad, principal referencia del discurso que estamos desarrollando. No olvidamos, sin embargo, que la idea de Laboratorio **se refiere, más que a un lugar, a una opción metodológica y a un estilo educativo.** Es,

¹² Señalo aquí de forma especial los Libros de Víctor Moreno, *El deseo de leer, El deseo de escribir, y Va de poesía*. Pamiela Pedagogía. Pamplona 1994-1998.

¹³ Sugiero y reclamo la existencia de Aulas especiales o *Bibliotecas reales de aula o de centro*, Bibliotecas activas con bibliotecarios especialistas ... etc. Para la educación aquí deseada es imprescindible que existan lugares físicos donde sea posible vivir y convivir con libros, recursos, palabras o imágenes que permitan hacer realidad El juego de la palabra poética.

como lo proyectamos y adaptamos a nuestra práctica educativa, **la concepción activa del conocimiento**; y responde sobre todo a la convicción de que el niño debe estar dentro, y no fuera, del gran círculo hermenéutico de donde emana el saber, sus símbolos, sus valores, sus representaciones. Esta forma de entender la educación literaria, en nuestra investigación y experimentación, toca los dos polos de la historia de la poética: nos situamos entre los textos y experiencias que penetran la palabra con el arte de siempre - la poética de tradición oral - y el arte más cercano - el contemporáneo. Además, las propuestas metodológicas elaboradas por nosotros son transferibles, sin necesidad de demasiados cambios, a otros ámbitos de la expresión y recepción estética. Las razones por las que presento esta propuesta basada tanto en poética tradicional como contemporánea, son, razones teóricas profundas, aislables en un espectro ampliamente interdisciplinar. Nos apoyamos en una visión que se fundamenta en conceptos clave de estética, arte y educación.¹⁴

e) *Estética o ciencia del conocimiento sensible.*

Ya he indicado en otros lugares que el estereotipado equívoco que identifica los términos estética/belleza forma parte de la escuela y de su cultura. Los fundamentos de la estética a los que hago referencia no son, por lo tanto, los mismos de la categoría *belleza*, porque incluso -como veremos- el juicio formulado acerca de un texto, y ligado a la idea de belleza, es con frecuencia el resultado de la degeneración y, por lo tanto, de la interrupción de la dinámica que acompaña al proceso estético y a la búsqueda artística. La *estética* será definida como *ciencia del conocimiento o de la cognición sensible*. Pretendemos, por tanto, una educación de la forma de percibir para que este conocimiento que entra por los sentidos sea objeto de particular y sistemática atención. Me baso, sobre todo, en las contribuciones de aquellos estudiosos que, toman como punto de referencia la concepción fenomenológica de E. Husserl, y

"enfocan el problema estético desde una dimensión de devenir dentro de la cual, por un lado, se subraya la exigencia de la función activa de cada

¹⁴ Como concreción de estas ideas y conceptos quiero mencionar el trabajo de educación y lenguajes artísticos de mi colega Amalio García del Moral, Universidad de Sevilla que lleva a cabo un Taller del Álbum Ilustrado integrando *tei.io*- imagen en la creación de cuentos móviles, y abriendo el camino de un laboratorio virtual de Arte, Dibujo y Palabra. Es particularmente destacable su *Taller Tu cuentas yo pinto* (Exposición Sevilla 2002)

sujeto comprometido, desde distintos ángulos, en el "hacerse" del proceso cultural relativo a los lenguajes del arte; y, por otro lado, se pone de manifiesto que los paradigmas, los valores, los símbolos, las instituciones del arte y de la poesía no descienden de un incierto empíreo sino que son empresas históricas, contingentes, contextuales, y extraen su fuerza y razón de ser de una historia de la que todos somos, desde distintas situaciones y con intensidad diferente, coprotagonistas"¹⁵

Esta concepción de la estética nos ayudan a poner en claro que es necesario recuperar no tanto los motivos y los métodos para "aprender" el arte de la palabra y su historia, sino, más bien, para *hacerlo* nosotros, participando lo más posible con actitud consciente y activa en el continuo consolidarse, destruirse y reconstruirse cada uno de los paradigmas a través de los cuales **el sentir y la palabra se convierte en cultura**¹⁶. Las reglas, en cada caso, por sí mismas, se presentan como absolutas o definitivas, tanto para quien hace el arte, como para quien participa del arte y vive el arte; pero en el sistema orgánico y complejo de la *experiencia estética*, pierden su carácter absoluto y definitivo hasta quedar reducidas a una trama muy fina de relaciones y movimientos, de relaciones de estructura y de situaciones. *"Una trama rica, sutil, cambiante, polícroma, que es como un tejido de conexión en el que vive el arte, se transforma y continuamente cobra nueva significación, y cuya definición no es una definición estática, sino siempre en proceso"*¹⁷. **El proceso poético** dentro del que se genera el arte y que es al mismo tiempo el motor más potente y más importante del Hacer Arte, opera de modo que crítica e intuición pueden marchar al unísono, impulsoras de un motor que permite a todos, hasta al más humilde y pequeño (o joven) sujeto implicado en el proceso, poner en marcha el fenómeno que Anceschi denominaba "colaboración con la poesía".

Si la aproximación estética atañe a la emoción y al conocimiento que deriva de la emoción, no es extraño pensar que el primer sentimiento que liga a un sujeto con la obra de arte - o con *cualquier cosa que pueda ser mirada estéticamente, es decir, como si fuera una obra de arte*, y según el modo que,

¹⁵ Citado por Dallari y Francucci, op cit. pp 21 y ss.

¹⁶ Para Croce, la idea de A.t1e estaba ligada a la idea de conocer, pero esta concepción había marginado intencionalmente la dimensión del Arte como " hacer". Contra el exceso teórico de dicha concepción, se sitúan algunos de los más importantes filósofos de la estética de la postguerra italiana, entre los que cabe recordar a Pareyson, Luciano A.t1ceschi, Dino Formaggio, Gilo Dorfles y otros..

¹⁷ L. A.t1ceschi, *Da Ungaretti a D'Annunzio. Saggi di arte e di letteratura*, Milano, IL Saggiatore, 1976, p. 171.

gracias al arte, hemos desarrollado como "técnica interior" para acercarnos a un *otro distinto de nosotros* - no es el sentimiento de la *belleza*, sino más bien el sentimiento del *estupor* (asombro).

Un análisis del estupor

Estupor es aquello que nos golpea, lo que provoca una oscilación de los estados de ánimo, una alteración del equilibrio emotivo. (Renzo Titone)

La experiencia estética es siempre un pequeño trauma, un shock relacionado, más o menos, con las categorías de *vértigo* y de *riesgo*, comunes a todas las experiencias significativas del sentimiento y de la emoción. Vértigo y riesgo que no sólo son experimentados como vivencias cuando entra en juego directamente el cuerpo en una actividad de movimiento, como puede ser la escalada de una montaña, la experiencia de la velocidad y, para los pequeños, el aturdimiento del tiiovivo, los espejos de feria, el atravesar una habitación oscura, etc. El vértigo y el riesgo se sienten y se viven también cuando nos situamos ante un testimonio formulado en un código misterioso y fascinante, que en cierto modo nos atrae y en cierto modo nos da miedo. Y nos da miedo porque es nuevo, singular, extraordinario; resulta arriesgado porque es "extraño", porque no lo habíamos visto nunca. Y es perturbador como un rito mágico; y raro, como un enamoramiento repentino e inesperado.

Estupor es un término que, más allá de su significado corriente - es decir, asombro ante una gran maravilla- es usado también en el lenguaje de la psicopatología para indicar un estado de suspensión de las funciones físicas y psíquicas bajo cuya influencia, el sujeto permanece como ausente de todo lo que lo rodea, ajeno a los estímulos habituales y a la percepción tranquilizadora del contexto y de la realidad. No se identifica, por lo tanto, con *belleza* que, como *categoría cultural compartible*, presupone precisamente un reconocimiento seguro, una posibilidad de comparar la impresión recibida con lo ya visto y experimentado, que permite formular, automática e inmediatamente, un juicio: precisamente, el juicio de "belleza".

Es cierto que *la belleza* puede ser también alienante. Además, la inmersión en la belleza -cuando nos vemos envueltos por las notas de un concierto, cautivados por la lectura de una poesía, o embargados por la atmósfera mágica e inexplicable de un cuadro en un museo - es una experiencia de *estupor* o, cuando menos, de extrañamiento; un *estupor* no instantáneo sino lento y

persistente; una sensación capaz, por lo tanto, de llevarnos fuera del flujo de la percepción y suspender nuestra adhesión al "principio de realidad". El *estupor* es el resultado que se evidencia ante la lectura de determinadas obras de arte que nos hacen *transitar de un mundo a otro*, de la realidad ordinaria a la realidad fantástica, etc.

Ese *paso*, esta oscilación, este no saber a qué atenerse, esa perplejidad, es lo que distingue, por otra parte, un arquetipo de un estereotipo, pero no quiero introducirme en terrenos tan complejos ahora. En el presupuesto de un sujeto cultivado, se trata de una sensación y un tipo de estupor que requiere madurez y competencia; me refiero ahora a un estupor adulto y consciente, entrenado y refinado. Un estupor que es imposible y, sobre todo, equivocado "imponer" al niño como si ésta fuera la única clave de acceso a la obra de arte o de poética en concreto. Sería como si, al querer enseñar al niño a compartir el sentido del humor de la cultura a la que pertenece, le impusiéramos que tiene que reírse incluso de los chistes que no entiende. (Hoy, sin embargo, asistimos sin reparo alguno a los programas de risas enlatadas en la mayoría de los espectáculos televisados.) El *estupor*, también, es diferente para cada receptor de sensaciones e informaciones, y tiene que ver, por ello, con la educación. Hay que hacer aquí un inciso para referirse al gusto, tema analizado en los Laboratorios. El gusto que está hecho de herencia y de adquisiciones, de experiencias y de informaciones induce a adherirse a algo con placer o a rechazar algo con sentimiento de liberación. Y aquí vuelvo a recordar las tácticas, estrategias y movimientos epidinámicos, expuestos al referirme más arriba a la metodología matética, ya que el método empleado en esta exposición es también cíclico y abierto en espiral.

Nunca sabremos nada de lo que siente o percibe un niño ante una obra de Literatura si no lo dejamos respirar su propio modo de estupor. Rodari alude con su gracia particular al propio asombro al someter a contraste con el público infantil sus obras en proceso de creación. Comprobaba que "*los niños se ríen donde yo pensaba que le crearía un problema de comprensión, o se quedan serios donde yo había pretendido hacer un chiste o un juego cómico ...*" Pues bien, observar a los niños reales de hoy en contacto con el Arte que les resulta cercano, o con lo que ellos sienten como arte, es el único modo de educación del gusto iniciándolos en la belleza y afinando su sensibilidad estética. En el Laboratorio se ofrece la oportunidad de entablar diálogo niños y mediadores

rodeados de creaciones que pondrán en contacto dos etapas de la vida humana. Allí captamos en vivo y en directo el síntoma de un encuentro real, la sorpresa.

Sorpresa siempre es *trauma*, en el sentido de algo que turba, altera, modifica un estado de anterior tranquilidad o inercia provocando, también desde el punto de vista fisiológico, pequeñas, pero significativas alteraciones de la tensión, de los latidos del corazón, de las secreciones hormonales. Todos conocemos el escalofrío y el erizarse el vello - los pelos de punta- las lágrimas o la descomposición intestinal, la risa hasta la falta de control. Así, el niño nos manifestará en presencia de estímulos más o menos adecuados cómo debemos controlar la situación, si debemos seguir o retroceder ante la presentación de ofertas que todos ponemos alguna vez en duda. Esto sucedía de forma natural en la tertulia campesina, donde se hablaba de todo entre todos, cuento y *contracuento* se desarrollaban en armonía de equilibrio /desequilibrio, se aprendía de memoria y se corrompía lo heredado con la creatividad de la etimología popular, haciendo un uso libre y vital de lo recibido; y la cercanía y comunidad de experiencias paliaba efectos que hoy consideramos nocivos o de cierta conflictividad. Para el niño, sin embargo, la belleza no puede ser una experiencia distinta de lo bueno, de lo placentero, de lo vivido y experimentado como positivo. He aquí por qué, para el niño, lo bello y lo bueno del Laboratorio es la posibilidad de que el pequeño o gran trauma, el estupor, la impresión se puedan observar y desentrañar en compañía del adulto. Si, por lo tanto, el Laboratorio descentralizado es, aunque sólo en parte, el nuevo libro de texto de enseñanza de hoy y de mañana, o por lo menos un documento fundamental adjunto a él, es preciso que tenga todas las características positivas de aquel; la primera de todas, la consciencia de Laboratorio y Taller y la capacidad de indicar las formas de su correcta utilización.

Esta *consciencia de Laboratorio como mentalidad* es un presupuesto primario e irrenunciable. Siempre que se nos llama para organizar Laboratorios descentralizados y ligados a instituciones extraescolares, así como cuando se nos invita a actuar dentro o fuera de las aulas, nunca olvidamos poner como condición que nuestra intervención debe ser conscientemente *planteada dentro de la programación*, o al menos de un proyecto educativo capaz de tener en cuenta un antes y un después de la experiencia. Sin que falte nunca el requisito lúdico en su más estricto sentido. El monitor o director tienen que implicarse haciendo arte, y disfrutándolo para transmitir su experiencia. Cuando, además, se nos ha ofrecido la ocasión de ser invitados a organizar Laboratorios o Talleres

vinculados al tiempo libre o a ocasiones totalmente imprevistas, Jo hemos hecho naturalmente, preocupándonos, también y sobre todo, de *divertirnos nosotros mismos*, porque el hecho de que el educador o animador se divierta es garantía necesaria, aunque no suficiente, de la diversión y de la complacencia de niños y muchachos.¹⁸

a) *Estupor, Belleza y Arte*

La belleza obligatoria, como la risa obligatoria, es desde el punto de vista pedagógico y estético, el modo más seguro de alejar a los niños de tales textos y experiencias. Un pintor como Valdés Leal -sala que ninguna de mis alumnas de Bachillerato de un colegio sevillano vecino del Museo quería visitar- representa uno de los ejemplos más significativos para confirmar que el arte, el gran arte, es con frecuencia, al menos inicialmente, extraño y hasta hostil a la idea de belleza. Ernst Gombrich con respecto a este uso indiscriminado y un poco desconcertante del término bello, echa toda la culpa a la crítica, sugiriendo que los críticos de oficio, con el temor de dejarse escapar *el negocio* que les conviene en una recensión, decretan al fin que: "Todo es belleza", todo se ha vuelto arte, todo puede ser digno de consideración y aprecio. Diderot, en la entrada del término "belleza" de su Enciclopedia dice, entre otras cosas: "*Por una especie de fatalidad, las cosas de las que más se habla entre los hombres son, con bastante frecuencia, aquellas que menos se conocen*". Parece más interesante asegurar que históricamente, dentro del proceso de *configurarse o hacerse* los modelos culturales de referencia, *la categoría de la belleza es el resultado final que repara el estupor cuando éste se vuelve agobiante*, provocativo, molesto, y cuando la costumbre cultural de ver la obra y de leer el texto está suficientemente consolidada. (Entonces provocará ese efecto que en situaciones como, por ejemplo, *el cuento popular* corresponde a la vivencia resultante de saber ya cómo va a terminar la historia). La consagración de la obra de arte como tal, realmente, coincide con la posibilidad de reconocerla dentro de la categoría de *belleza*, una categoría que amenaza, sin embargo,

¹⁸ Una experiencia ocasional que permita al niño sumergirse en oportunidades culturales " densas ", como las del trabajo de un artista o una exposición de Arte, favorece la apropiación de recuerdos y vivencias. Hablamos en este caso de episodios de animación o, en un sentido más alegre, de *fiestas*. Pero, cuando hablamos de Didáctica o de Laboratorio de educación poética, las condiciones *sistematización, estudio y diversión son imprescindibles*.

con privarnos de toda atribución de dinamismo, de continua reversibilidad y de un potencial enriquecimiento que procede de cada erosión y revisión de las reglas. Reglas que entre los primitivos o los vanguardistas no se refieren únicamente a los dos sentidos considerados más nobles, la vista y el oído, sino que apelan a todos ellos. La atención a todos los sentidos, cuyo valor es redescubierto, resulta, por otra parte, típica de muchos artistas contemporáneos, y es muy interesante observar cómo, mientras el arte contemporáneo recupera y valoriza dichos sentidos, éstos son considerados importantes también para bastantes investigaciones y experiencias pedagógicas muy recientes. Pensemos, por ejemplo, en María Montessori y en la cantidad de estrategias y "materiales didácticos" elaborados según esta perspectiva, sobre todo, para la educación de los niños pequeños. Pero volvamos al escurridizo término que no pretendo atrapar por asalto sino por asedio. Por Arte entendemos *una categoría de belleza compartida por un grupo sociocultural*, una institución que aglutina con cierta autoridad juicios sobre la belleza. Dino di Formaggio llegó a exagerar afirmando que Arte es aquello que un lugar determinado y en un tiempo determinado, todos coinciden en denominarlo Arte. Desde un punto de vista impresionista el Arte es término ambiguo, pero es preciso que nos pongamos de acuerdo sobre los criterios que nos conducen a definir la obra de Arte, o por lo menos es bueno que en nuestros se pueda discutir teniendo en cuenta las diferencias entre Arte, Belleza y Estética.

Un Clásico puede ser Arte para los adultos, pero admitiremos que un niño, estupefacto ante un juguete de plástico con mecanismos que crean sorpresa o atraen por sus colores, no admire, ni siquiera mire hacia la catedral gótica que, con su torre cantada por poetas, preside la plaza donde se venden los juguetes solicitados con insistencia y emoción. En el Laboratorio tratamos de educar la sensibilidad, iniciar en la dimensión artística del universo histórico y social, pero partiendo de lo que el niño de hoy considera su Arte. Arte para el niño es aquello que produce un placer estético activando la propia capacidad creativa. Desde aquí, tratamos de orientarlo hacia otras realidades que lo inicien en una percepción plurisignificativa del mundo, impidiendo la manipulación de mercado o el estancamiento que le impediría participar de la cultura total. La obra de arte consagrada se mostrará al niño como una institución cuando su capacidad lo permita, pero la entropía vendrá a medida que el sujeto de la educación madure y asimile las referencias. El Arte como modelo nos conduce al concepto no menos escurridizo de Clásico, aunque si hacemos caso a la

sabiduría popular tendríamos que considerar como clásico *aquello que no se puede hacer mejor porque si se toca se estropea*. Estudiar las relaciones del niño con el Arte plantea de momento la reflexión sobre el gusto y los conceptos de Arte, Belleza y Estupor del mediador, que pueden ser determinantes. Pues bien, el centro de los debates con alumnos de Magisterio o con monitores de tiempo libre, padres o aficionados al arte que pueblan los Laboratorios, no está en las definiciones escurridizas, sino en las *elecciones* y en las *creaciones*. Allí se trata a fondo el tema de las mediaciones y la educación artística. Algo difícil de transcribir en estas líneas. Al hacer un poema o contar un relato fantástico, el creador está poniendo en marcha la *ambigüedad tan familiar para una sesión de trabajo como difícil de someter a definición*.

He visto como se producen situaciones en las que se hace realidad que el arte es un modo de cambiar la dirección de la mirada, no de cambiar de ojos. La obra de Arte tiene como condición indispensable ser ambigua en la acepción que a este término ha atribuido Umberto Eco en *Obra abierta*.¹⁹ La Poética, la obra de Arte, es para Eco ambigua porque no se desvela nunca completamente y es distinta, al menos en parte, para cada uno. La obra de arte capaz de suscitar actitud estética impone un esfuerzo interpretativo que, en parte, será siempre personal, siempre difícil, siempre arriesgado (por la incompreensión, por los malentendidos), pero será también capaz de ofrecer como premio el descubrimiento de que aquella poesía, aquel texto, aquella música parece escrita, hecha, construida "para mí".

Un gran poema de amor hace olvidar quién lo ha escrito y, sobre todo, hace olvidar el destinatario. Si una obra de Literatura "funciona" como poética, cada lector puede adaptarla a su situación amorosa, tanto si se trata de un adolescente estremecido por los primeros escalofríos eróticos, como si se trata de un anciano capaz de vivir el amor en la nostalgia de la memoria. Cada uno de ellos, para vivir como propio el poema, tiene que ser capaz de realizar un esfuerzo interpretativo, que es exactamente lo contrario de lo que sucede en la tradicional relación de mediación didáctica entre los sujetos y las obras de arte. Una mediación que a veces se centra en la siguiente imposición: "Esta obra es bella y os explico por qué. Os voy a explicar

¹⁹ Eco, U. *Opera aperta*, Milano, Bompimú , 1972.

también qué quiere decir y os daré detalladas noticias biográficas sobre el autor y sobre qué debe hacer, decir y pensar el destinatario".

Reflexión sobre la actitud estética infantil

La actitud estética infantil es muy difícil que vaya ligada a la categoría de armonía, de rigor, de belleza sedimentada por la historia y que se nos representa como una seguridad a partir de los comentarios y juicios sobre una misma obra. Los niños vibran ante algo que, sin referirse necesariamente a lo kitsch, tiene ciertamente la capacidad de saber presentarse como novedad sorprendente (que causa estupor), rotura del recorrido perceptivo ordinario, presentación de ambigüedades fantásticas, de misterios y desasosiegos.

*"Es como si el "objeto estético" fuera capaz de emerger desde el flujo perceptivo, de constituirse, contextualmente, como figura contra un fondo, aunque también sepamos que esta capacidad que algo posee de ser figura, no depende sólo del objeto sino del choque intencional/intersubjetiva realizado sobre él, y por lo tanto de la capacidad de la mediación crítico-pedagógica de evidenciar los rasgos de diferencia y novedad."*²⁰

Novedad necesaria para suscitar el estupor, ambigüedad y misterio propios de cada objeto artístico en la medida en que la obra/cosa debe ser capaz de no dejar desvelarse hasta el fondo (su misterio) y estar en condiciones de asumir nuevos sentidos y nuevos significados en lugares y tiempos distintos, para distintos interlocutores, o también para tiempos distintos del mismo interlocutor. Sentidos y significados compartidos que se modifican al ejercitar su intercambio cultural como oportunidad para terminar la obra de Arte. El gran reto es establecer el equilibrio de la herencia y el invento. Es la libertad de interpretar, elegir, junto a la propuesta de opciones ya seleccionadas por el tiempo, la historia y la cultura, lo que hará avanzar a los individuos. Después de la iniciación el aprendiz conquistará complejidades cada vez más útiles para un desarrollo que se traduzca en bienestar. La ambigüedad crea desasosiego en las

²⁰ Dallari y Francucci , op cit. p.32

mentales estrechas, y libera los impulsos creativos en los seres humanos capaces de cambiar el mundo porque antes han soñado que es posible hacerlo.

Pero también la obra de Arte corre el riesgo (porque muchos creen que eso se puede, y es más, se debe hacer) de ser *explicada*. Los libros de historia del arte, las notas marginales, los estudios filológicos, las biografías cuidadas y consistentes de los artistas, construidas en función de incluirlos en la historia, ponen en manos de educadores y maestros la posibilidad y la tentación de ofrecer una interpretación de sentido único de los textos, y hacen perder a los *no iniciados* la posibilidad de acceder a los elementos de seducción, de intriga y de misterio, que, probablemente o mejor dicho casi seguramente, la obra puede mostrar, o mejor podría mostrar si fuera presentada de otro modo. Esta actitud poco estética, poco pedagógica y cargada de una gran impotencia didáctica está, por desgracia, muy difundida en la escuela y en sus instrumentos; basta ver cómo en los libros de texto de materias artísticas, empezando por los de literatura, el espacio dedicado a las notas explicativas es con mucho superior al dedicado a los textos artísticos. Dedicaré unos minutos a plantear posibles alternativas.

a) *El artista del pasado y la comprensión.*

A la dificultad de poner en contacto un emisor y un receptor que no poseen las mismas estructuras, se une que el lenguaje usado por el artista del pasado es el lenguaje de su época. De forma que para entender el uso de ciertas técnicas, de ciertos signos y señales, sería necesario un esfuerzo de aprendizaje historicista muy difícil para los menos preparados. Esfuerzo que, por otra parte, exige un desplazamiento consciente y voluntario al plano de la aproximación racional, que, por sus propias características, podría hacernos perder, o hacer mucho más difícil, la capacidad de entrar en sintonía entrópica. En el Laboratorio y en el Taller como círculo hermenéutico se produce la *comprensión*. La figura del círculo hermenéutico, más allá de las sutilezas filosófico/epistemológicas relativas al éxito contemporáneo del término, viene a poner de relieve la idea de *comprensión* por encima de la de explicación, y a resaltar cómo *comprender* no tiene que ser una operación pasiva sino activa. Este es el motivo por el que un Laboratorio por lo menos tiene que conducir a pensar, aunque su objetivo final es Hacer. Es la penetración en los secretos de la obra por la

vía de la experiencia, la que exige saber. No hablo de un saber a priori que pueda aguar el disfrute. La explicación, efectivamente, no puede erigirse en función autónoma. No se trata de iniciar en el Arte y en la Poética pidiendo al sujeto una tensión para aprehender y retener un esquema científico y racional como elemento básico. Toda explicación o aporte de referencias, depende de una preliminar *comprensión* que surge de la actitud existencial y cultural del sujeto que vive en un contexto y puede llegar a formar parte de la misma obra que al ser vivida hace suya. La idea de círculo hermenéutico es claramente contraria al neopositivismo y describe un proceso en el cual tradición e historia, así como competencias textuales, influencias-interferencias contextuales, negociaciones de sentido, etc., se configuran como condiciones e instrumentos capaces de permitirnos interpretar / reformular cada texto. La estética que, reflexionando sobre su función y sobre la materia objeto de fruición, se sirve de la figura del círculo hermenéutico, consigue describir una situación contextual dentro de la cual ni el artista ni la obra pueden ser considerados centro del acontecimiento artístico y/o estético: en el círculo hermenéutico nada es ya centro de nadie.

b) *El iniciador en poética, mediador hermenéutico*

Nos queda, por tanto, a los mediadores de textos artísticos y poéticos, la tarea de evitar cualquier hipótesis de explicación; y así, gracias a la idea y a la práctica del Laboratorio perfilar para nosotros una función que podemos denominar de *motor hermenéutico*. Una perspectiva y una esperanza ésta que parece no sólo adecuada para afrontar el problema del encuentro de los niños y jóvenes con el Arte, sino, en general, capaz de configurarse como auténtico paradigma de una correcta actitud pedagógica. Como nos recuerda Pierluigi Malavasi "*si consideramos la experiencia sólo en función de sus resultados científicos, nos hemos saltado de una vez su auténtico proceso (..) porque es el ser humano el que resulta experto al conquistar un nuevo horizonte.*"²¹ Para Jauss, el "nuevo horizonte" puede coincidir con la dimensión estética, o ser aislado dentro de ella: "*Estética no es ciencia de la belleza o antigua cuestión concerniente a la existencia del arte, sino más bien el estudio de la cuestión, tanto tiempo descuidada, de la experiencia del arte, y por lo tanto de la praxis*

²¹ P. Malavasi, *Tra ermene11tica e pedagogía*, Firenze , La nuova Italia, 1992.

estética que subyace como fundamento de todas las manifestaciones del arte de carácter productivo, receptivo y comunicativo " ²². A sí pues, dentro de este cuadro dinámico y complejo, se hallan todos los que participan en la experiencia estética y se acercan a la obra de arte a través de su estupor, y aportando la propia contribución activa para su interpretación, entran como protagonistas en el círculo hermenéutico. Podemos decir que los que hacemos Arte, nuestro Arte podemos acabar incluso, de forma tal vez imperceptible, por influenciar un nuevo modo de usar el lenguaje del Arte, para nosotros mismos y para todos los que se nos acercarán mañana o pasado. Además, resulta evidente que la concepción estética propia de los estudiosos comprometidos con la fenomenología, coincide ampliamente con un *proyecto existencial*, con respecto al cual la experiencia estética supone no sólo un paradigma de *recepción* y de *conocimiento*, sino también un *paradigma de sentido* y, por ello, capaz de constituirse en *eje transversal de valores*. Somos conscientes de que la pedagogía y la didáctica se refieren no sólo a la *instrucción* sino también, y sobre todo a la *educación*, y que el objetivo de este proceso debe ser la *construcción de la identidad personal de los educandos*, en todos y cada uno de sus aspectos y facetas. Resulta gratificante, sin duda, ver coincidir el reto implícito en cada experiencia pedagógica con la *esperanza* que Jauss atribuye a toda experiencia estética auténtica. Es evidente que esta propuesta llama la atención sobre el poder del Arte para facilitar una educación más humana y humanizante.

Objetivo de la educación artística, estética y poética.

Este proyecto nos parece especialmente útil y urgente para nuestro tiempo, en un momento en que el riesgo que la infancia corre no está ya representado, como hasta hace algunos decenios, por privación de acceso a la lectura o a la cultura general intelectual, sino que consiste más bien en el de una exposición a los millones de estímulos indiscriminados que llevan consigo los medios de comunicación de masas sin que acabemos de conseguir unas pautas para la educación artística. Si, realmente, hasta hace pocos años, la recuperación de los niños de clases de bajo nivel económico

²² H. R. Jauss , *Estética de la recepción*, cit., p. 135

debía fundamentarse, sobre todo, en una alfabetización que fuera capaz de recuperar una distancia informativa entre sujetos privilegiados y sujetos desfavorecidos, hoy el problema debe plantearse de forma distinta, y paradójicamente al revés.

Observo en mi ruta por las aulas escolares el interés y la poderosa memoria poética de niños y niñas de otras culturas, de clases sociales menos asentadas, de inmigrantes y de población infantil que procede de enclaves aislados. En estos casos no se es más sorprendete al afán por aprender o el patrimonio escondido en sus aparentes formas populares de expresar el estupor. Por otra parte, la casi totalidad de los niños que viven en el mundo occidental, y por lo tanto en España, posee al menos un televisor y accede habitualmente a la información, a los estímulos de los medios basados en la imagen en movimiento. La exposición a una comunicación audiovisual agresiva es altísima. Con una cultura de base, compartida, puesto que el sueño de educación gratuita y educación para todos se hace realidad, el problema es hoy la calidad intrínseca de la información y, sobre todo, al modo como se estructura en los sujetos al convertirse en "vivencia" e "identidad cultural". Aquí comienzan los problemas. Llegando a este punto, el reto educativo no es ya, al menos en una primera y urgente instancia, el relativo a la alfabetización, sino más bien el de tomar en cuenta la tarea de desenvolverse en el universo de las comunicaciones y hacerlo de modo crítico, selectivo, autónomo. La educación de la mente interrogante es imprescindible y la poética contribuye a estos ejercicios críticos. Recitar, contar, jugar con las propias palabras y con las de otros (con la forma y con la sustancia de las palabras y de las frases), contrastar formas de expresión interculturales, etc. son procedimientos y actividades que generan actitudes muy positivas para crear autonomía y desarrollar la capacidad crítica.

La capacidad *crítica*, como es obvio cuando se refiere a los niños de El o EP, no se debe considerar en primer lugar capacidad de emitir juicios críticos y competentes, sino en su acepción más originaria y, en cierto modo rudimentaria: en saber confrontar un suceso cultural representativo y comunicativo con otro cualquiera ante el que uno es capaz de distinguir analogías y diferencias. El juicio crítico gradual, o el juicio sin más, es secundario en cuanto que no es absolutamente necesario, pero la exigencia crítico-comparativa presupone una

interacción y una proyección múltiple de la comunicación y genera una mentalidad capaz de desarrollar muy diferentes competencias representativas.

En cuanto a la capacidad de selección, ésta procede de la capacidad crítica y la presupone. Seleccionar significa escoger, y no por conformidad y costumbre. Llamamos la atención sobre lo que sucede a muchos niños, que se mueven en medio de la tranquilizadora sensación de acceder al consumo. Un consumo que impulsa a los sujetos a escoger un libro, un juego didáctico con palabras, un CD o una videocasete simplemente porque forma parte de una rutina cuyos elementos importantes están ya previstos. Elegir debe ser justo lo contrario: Selección, variedad y cambio. Escoger, cuando se trata de una auténtica elección, supone siempre correr un riesgo, aunque sea calculado y controlable. Es posible adquirir hábitos y habilidades capaces de darnos el placer y la posibilidad de elegir, es decir de proporcionar a cada individuo (en nuestro caso a cada niño o joven) la oportunidad de perfeccionar los propios gustos y el estilo propio, caminando a un logro ético: la construcción de la identidad personal teniendo en cuenta la memoria que es base de todo progreso. Esta labor debería ser a mi juicio el fin principal del proceso educativo en su totalidad, y al menos implícitamente, de cada proyecto educativo particular. Elegir requiere una oferta, y requiere una experiencia: ambas cosas se estimulan y plantean en nuestros trabajos. La vía de la individualización desde el punto de vista educativo es la que hemos escogido al optar por la didáctica de los Laboratorios artísticos integrados. Si consideramos la *ética* un estar bien en el mundo, una capacidad para encontrar la armonía de una buena relación el ser humano consigo mismo, con los otros y con el universo, ética y estética deben estar en doble implicación cuando se trata de educar. Me refiero a una ecología de la personalidad, no una serie de leyes positivas, que sería el territorio de la moral y tampoco es momento de derivar hacia reflexiones que en otro lugar ya he dejado expuestas.

En el curso del Laboratorio de Talleres con niños y adultos o en las Prácticas docentes, en nuestras aportaciones ya verificadas como alternativas a las Prácticas de asignatura o al Practicum de los futuros maestros, surge siempre esta cuestión: por qué la escuela y los demás agentes educativos, en vez de *enseñar a elegir y enseñar a comprender* y a aprender, pretenden instruir. Y no dando espacio y permitiendo el ejercicio del conocimiento significativo, sino imprimiendo de forma competitiva un afán ansioso de sumar informaciones y organizando los universos simbólicos y representativos como clichés, ya de suyo bastante estereotipados y uniformados. Nos preguntamos por qué los órganos

de la educación y del saber gastan tantos esfuerzos en orientar a niños y niñas a adaptarse a moldes de impensables taxonomías y de efectos absurdos, cuando hay tantas palabras hermosas y divertidas para jugar, contar y cantar.

Con esta mentalidad, metodología, materiales y recursos, con bastante bibliografía y buenos ejemplos de muchos de los presentes a mi disposición, no tengo otra preocupación que saber aprovechar aportaciones y sugerencias, desde mi atalaya crítica y mediante la elaboración de Talleres y Laboratorios. Hasta aquí la experiencia y conceptos clave del proyecto educativo de Laboratorio de Talleres que nace de un abrazo entre la educación y el arte de la palabra. Celebro con todos los presentes y con los posibles lectores de esta ponencia asistir a encuentros con poetas y gente del arte y de las letras, y diré por qué. Porque la Literatura no necesita tanto una didáctica como la confianza en su poder didáctico. Un poder que estimula la capacidad estética de forma que cada nuevo estupor, como aquí ha sucedido, y como sucede en mis Laboratorios es capaz de ofrecer la más Pura Alegría.²³ Gracias a todos los que investigan, pero todavía más bendiciones- *de decir bien*- para los que se implican en tender puentes entre la investigación y la poesía, narración y juego con las palabras, en medio de niños reales de nuestro tiempo. Gracias a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez por esta invitación y tantas otras inolvidables.

²³ Título de la obra de A. Muñoz Molina. Ed. Alfaguara, Madrid, 1998 que preside estos talleres y me enseña a esperar con calma , aceptando los aciertos y errores, una vez terminada una obra que debe quedar escrita.