

## EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD ESTÉTICA

*“Vivimos en un mundo de sufrimiento en el que el mal se extiende como una plaga, un mundo cuyos acontecimientos no confirman nuestro Ser, un mundo al que hemos de resistirnos. Es en esta situación en donde el momento estético ofrece una esperanza. El hecho de encontrar hermosos un cristal o una amapola significa que estamos menos solos, que estamos insertos en la existencia mucho más profundamente de lo que el curso de una sola vida nos llevaría a creer.”*

John Berger, del libro “EL SENTIDO DE LA VISTA”. (Madrid, 90).

Desde hace varios años, en Estados Unidos, algunos profesores/as comenzaron a llamar la atención sobre las relaciones entre ESTÉTICA y EDUCACIÓN.

Uno de estos pedagogos, **Ralph A. Smith**, publicó el libro “ESTÉTICA Y PROBLEMAS DE EDUCACIÓN” (Smith, 71) en el que justificaba y defendía la necesidad de una educación estética, tanto para el propio individuo, como para la sociedad en general. Y afirmaba que la Educación Estética solo es posible a través de la escolaridad formal. **Dotar al niño/a de unos conocimientos, unas actitudes y unas habilidades artísticas/estéticas, es un trabajo lento, constante, diario... que debe ir unido a la vida escolar.**

La sensibilidad estética no puede encomendarse a la sociedad (proceso informal de aculturación). Tampoco podemos estar seguros de que, en el ámbito familiar, se le vaya a conceder una mínima importancia a estas experiencias.

La Escuela Infantil tiene que aceptar el desafío de esta urgente necesidad, reflejando en sus objetivos la Educación de la Sensibilidad Estética. Sabiendo que la experiencia estética es algo diferente, *cualitativamente diferente*, de otras vivencias funcionales que se experimentan, por lo general, en la vida cotidiana.



**Ilustración 94:** Siempre que podamos poner en contacto a los niños/as con el mundo natural estaremos favoreciendo la vivencia de emociones estéticas (excursión en barca en el parque Río Safari de Elche). Pero también dentro del marco escolar podemos alentar situaciones de carácter estético (vivenciando el hecho de ser público, espectadores de un Festival de Navidad).

Debemos tener presente que las experiencias estéticas pueden alentarse y producirse en muchas actividades ligadas al proceso sensorial, al juego y al contacto con la naturaleza. No obstante, **lo más aconsejable es que se asocien, además, a la vivencia de las creaciones artísticas** (poesía, música, teatro, danza, cine, pintura, escultura, fotografía...).

Es más fácil y más natural experimentar la sensación de belleza (emocionarse ante la belleza) cuando nos relacionamos con el mundo natural. Pero la belleza natural, tal como mencionamos al inicio del libro es una excepción en las sociedades contemporáneas (Berger, 90). Los seres humanos nos hemos encargado de reducir sensiblemente el medio natural (considerado éste no solo en su valor ecológico, sino también estético).

No obstante, reconoce **Berger**, que aún quedan algunos seres vivos, algunos objetos y ciertos acontecimientos naturales, capaces de sorprendernos. Pues la belleza es una excepción, una sorpresa agradable.

La belleza, la capacidad de emocionarnos ante un objeto bello o un hecho natural, puede estar determinada por las circunstancias históricas, económicas o culturales. En algunos casos es así. Pero resulta curioso observar cómo casi todos los pueblos de diferentes lugares, épocas y civilizaciones, suelen emocionarse con parecidos fenómenos (una puesta de sol, las estrellas brillantes en una noche despejada, la luz de la luna llena, el espectáculo de las olas del mar, la simplicidad de una flor, la grandiosidad de unas montañas, el paisaje impresionante del desierto, ciertos árboles, algunas rocas y minerales...).

Ante estas manifestaciones espontáneas, universales, **nuestra labor educativa reside en volver a rescatar la primitiva posibilidad**: la sorpresa, el mínimo detalle, la caricia, un color, una brisa, un aroma, una forma... Algo que obligue a trabajar a nuestra percepción de una manera diferente.



**Ilustración 95:** Las vivencias relacionadas con el medio ambiente no necesitan de grandes acontecimientos. Podemos agradecer la luz del sol, o la sombra de algunos árboles, o las simples experiencias realizadas con las burbujas de jabón...

Sin embargo, cuando las experiencias estéticas van ligadas a la contemplación de una obra artística, al uso de un objeto de diseño, o al seguimiento de un espectáculo cultural, las cosas son más complicadas. Hace falta, por ejemplo, haber desarrollado previamente **una forma especial de atención**. Una percepción cultivada, cualitativamente distinta de la percepción empleada ante los acontecimientos *corrientes*.

Puede ayudar el hecho de haber experimentado (vivido) algunas sensaciones ligadas a la armonía, al orden, a la buena proporción... Pero se hace imprescindible disponer de algunos **recursos conceptuales o culturales**: la posibilidad de disfrutar un acontecimiento cultural implica que el individuo tenga adquiridos unos conocimientos específicos *culturales*, un dominio de los códigos (o acuerdos sociales relacionados con los diferentes lenguajes artísticos). Además de una buena actitud.

Hace unos días, cuando escuchábamos un programa de radio en el coche (Radio Clásica), nos ocurrió una anécdota que ilustra bastante bien la necesidad de una formación conceptual e histórica para poder disfrutar el arte con intensidad.

El locutor estaba presentando la retransmisión de un concierto desde Londres. Se trataba de un homenaje al tenor, recientemente fallecido, Alfredo Kraus. El concierto era, nada más y nada menos, que la Novena Sinfonía de Beethoven.

Al principio no prestamos mucha atención a las historias que contaba sobre el gran compositor alemán, sobre su estado de salud y sobre las gestiones realizadas por los ingleses para llevarlo a Londres, con el fin de que dirigiera un concierto (pudiendo verlo y oírlo en directo).

Pero cuando comentó el modo en qué sucedieron los hechos, y cómo se desarrolló ese primer concierto en la ciudad del Támesis (Beethoven ya estaba sordo desde hacía diez años), centramos totalmente nuestra atención en las palabras (salvo el caudal mínimo necesario para atender a la carretera)

El presentador explicó las emociones desbordadas del público ante la música de la Novena Sinfonía. Resaltó uno de los detalles ocurridos ese día: durante el desarrollo del tercer movimiento, el adagio, cuando se escucharon cuatro notas, cuatro golpes de timbal, el público comenzó a aplaudir emocionado, rompiendo el rígido protocolo de este tipo de actividades. Nuestro interés iba en aumento, según avanzaba la historia.

El locutor continuaba con la introducción, añadiendo otras anécdotas de ese día: Beethoven, de espaldas al público, no se percató de los aplausos espontáneos. El gran compositor seguía dirigiendo un concierto escrito en su interior. Alguien, desde las primeras filas del teatro, le avisó con gestos.

Al llegar a este punto de la narración –sintiendo que iba a comenzar la retransmisión del concierto- tuvo que interrumpir las explicaciones y anunciar, bajando la intensidad de la voz, que en el descanso seguiría con el relato de los hechos. Escuchamos las primeras toses y los murmullos fueron desapareciendo. Después, el necesario silencio.

Nosotros dos habíamos escuchado varias veces ese concierto. Pero en esta ocasión, la audición fue diferente, cualitativamente distinta. El viaje era largo y nos permitió *asistir* hasta los inicios del cuarto movimiento. Cuando el desarrollo musical llegó al adagio, nuestros oídos buscaron (atendieron especialmente) entre los sonidos de la orquesta aquellas *cuatro notas musicales* que emocionaron al público inglés, hasta tal punto, que le hicieron romper el protocolo. ¿Cómo sonaron aquellos timbales? ¿Qué magia había añadido el compositor alemán a esas cuatro notas? ¿Podríamos nosotros revivir una emoción parecida escuchando el concierto en un simple aparato de radio mientras viajábamos?

Lo cierto es que lo intentamos. Nuestra percepción se puso en marcha. Y cuando localizamos esas cuatro notas (dentro del marco del tercer movimiento y unidas a las explicaciones anteriores), la sensación fue radicalmente más profunda, mucho más emocionante.

En el grupo de investigadores y pedagogos americanos que han profundizado en estos asuntos, **Vincent Lanier** (Lanier, 81), ha llegado a proponer que el objetivo fundamental de la Educación Artística es la **alfabetización estética**. Su finalidad es conseguir ciudadanos cultos, que hayan desarrollado las capacidades de disfrutar y entender las diversas manifestaciones artísticas. Para **Lanier**, eso significa prestar más atención en la escuela a la educación sensorial, a las palabras que definen ciertos conceptos, y a las vivencias artísticas similares (para poder establecer relaciones).

**Lanier** propone disminuir las actividades prácticas al máximo y aumentar las actividades de observación, análisis y valoración. Evidentemente, la obra educativa de este autor se centra en niveles superiores de la Educación Primaria y Secundaria. Pero su visión del problema resulta muy interesante.

Nosotros no vamos a ir tan lejos. Queremos profundizar un poco en las enseñanzas que, sobre estos asuntos de las emociones, el arte y la estética, nos pueda aportar la Psicología del Arte. Y después, en el segundo tiempo, dejar apuntadas algunas orientaciones didácticas.

## EN BUSCA DEL ARTE PERDIDO

Hasta ahora no hemos mencionado un aspecto muy delicado de nuestra materia. Comparada con otras disciplinas del conocimiento, la Educación Plástico-Visual está muy necesitada de una atención especial por parte de las investigaciones psicológicas. Especialmente en nuestro país. Sí lo que nos preocupa es el aprendizaje artístico, tendremos que averiguar, en primer lugar, que es lo que se ha escrito sobre el tema.

Las relaciones entre Arte y Psicología, sin embargo, a lo largo del siglo XX, han sido muy apasionadas. Existen explicaciones teóricas sobre las motivaciones del arte y de los artistas por parte de **Freud** y de **Jung**. Se estructuraron teorías sobre la percepción de la forma, nada más empezar este siglo (Teoría de la Gestalt). Se han realizado algunas investigaciones en Estado Unidos sobre la percepción visual ("PSICOLOGÍA DEL ARTE Y DE LA ESTÉTICA", **Francés**, 85). Y sobre todo, uno de los grandes psicólogos de nuestro siglo, **Vygotski**, realizó aportaciones decisivas en esta materia, al conceder al arte y la cultura una importancia fundamental en sus investigaciones.

En su temprana obra "PSICOLOGÍA DEL ARTE" (presentada como tesis doctoral en 1925) comienza a interesarse por "*los complejos problemas que plantea la reacción estética*". Y se pregunta: "*¿En qué consiste la reacción estética?*".

Para **Vygotski** el arte es "*una técnica social del sentimiento*", es uno de los sistemas de símbolos más complejos que ayudan a transformar los sentimientos originales humanos mediante reacciones de carácter estético. Se pregunta el autor sobre los **impulsos originales** de la necesidad de expresarse artísticamente. Y sitúa las causas inmediatas del efecto artístico en el **inconsciente**. Esta afirmación de que el inconsciente es la fuente de la creatividad artística y de los sentimientos estéticos no significa, para **Vygotski**,

aceptar la teoría de **Freud** en su totalidad. Siempre le reprochó (al psicoanálisis), la fácil presentación que hacía de los artistas como neuróticos, convirtiendo el sentimiento estético en un simple mecanismo de afloración y expresión de complejos y traumas ocultos.

**Vygotski** expuso que el arte es un reflejo de la transformación de procesos inconscientes en manifestaciones conductuales y cognitivas con forma y significados sociales. Esa transformación ocurre bajo el dominio técnico de unos materiales y unos elementos formales, que distinguen a un lenguaje artístico de otro y le otorgan a cada uno su valor estético.

La **experiencia estética** surge como un proceso en el que esos primitivos impulsos inconscientes del artista se “*codifican en formas sociales semióticas*” que se hacen explícitas en la obra, tanto en sus aspectos materiales como en sus aspectos compositivos formales.



**Ilustración 96:** Obra pictórica de un artista africano actual, Twin Seven, titulada "EL ARQUITECTO", de 1990. Las manifestaciones artísticas (de nuestra cultura o de otras culturas) son formas codificadas del sentimiento, compartidas socialmente.

Coinciden, hasta aquí, sus explicaciones, con todos los argumentos que hemos venido defendiendo a lo largo del ensayo. El niño/a creador o el artista, a través de la utilización de unos materiales (diferentes según los géneros artísticos) y de unos códigos formales (también distintos según los diversos lenguajes de la comunicación), consigue plasmar, dar forma, a unas ideas, vivencia o sentimientos. Y lo hace de tal forma que, lo que expresa, sólo puede estar dicho a través de esos materiales y de esas combinaciones formales.

El **espectador**, en el contacto con una obra artística, desarrolla tendencias afectivas conflictivas, cuya fuente original también puede venir del inconsciente. La tensión va en aumento hasta que, en un momento concreto, alcanza una “*descarga afectiva*” en forma de fantasía, logrando de esta manera reestructurar su experiencia interna.

De manera muy intuitiva (apenas sin base experimental), **Vygotski** justificó estas reflexiones con sus conocidas propuestas de las “*zonas de desarrollo potencial*”. **Para el psicólogo soviético, la influencia de los factores sociales y culturales en el desarrollo cognitivo es fundamental.** El cerebro humano entendido, desde un punto de vista funcional, como el resultado de su historia es una propuesta defendida por la neuropsicología actual.

Otros dos investigadores franceses continúan los pasos de **Vygotsky: Changeux**, en su libro "RAISON ET PLAISIR" (1994), explica los misterios de la creación artística y de las emociones estéticas, gracias a las aportaciones de la neurociencia y de la psicología cognitiva.

Así mismo, resulta extremadamente valiosa la obra de **Jean Vigouroux**, que en su libro "LA FABRIQUE DU BEAU" (1992), continúa esa línea de investigación. Expone **Vigouroux** *"que el arte es una realidad intersubjetiva sobre la cual se proyectan las intenciones del creador y de los espectadores. Por consiguiente, tiene puntos en común con el lenguaje"*. Existen dos polos: el polo expresivo se relaciona con los procesos de creación; y el polo receptivo está íntimamente relacionado con la emoción estética.

Pero la comprensión del arte, para **Vigouroux** no es tan simple como la reducción funcional de un lenguaje. El lenguaje suele estar sometido a reglas sintácticas muy rígidas y todo significativo está ligado a un significado concreto. En las artes plástico-visuales, la realidad es muy diferente. No existen unas reglas fijas, acordadas, de validez universal (las mencionadas reglas de sintaxis, a pesar de los esfuerzos de **Denis A. Dondis**, son muy amplias y mutables). Queda siempre un ámbito para la subjetividad. Una posibilidad de interpretación estrictamente personal. Cada signo se puede relacionar con un significado indefinido.

Pero cuidado, no todo es estrictamente individual. Ahí radica el misterio del arte. **Vigouroux** piensa que en la medida en que el sentimiento estético y el lenguaje constituyen ambos una aptitud universal, parece lógico pensar que *"las dos conductas dependen de una forma de organización cognitiva general"*.

Sus estudios se centran, en primer lugar, en el **polo receptivo**: estudia la percepción. Los estímulos visuales llegan al cerebro gracias a las vías aferentes. Allí serán tratados. Y de ese tratamiento depende *la resonancia emocional* que les atribuiremos. Menciona **Vigouroux** que se trata de conductas dinámicas, altamente elaboradas, que implican nociones de motivación, intención, atención y de activación de expectativas.

Defiende el autor que, en esa búsqueda de lo fundamental en las experiencias estéticas, en el plano neuropsicológico, la emoción estética podría depender de una forma de coherencia, de correspondencia entre los distintos niveles del universo mental y el objeto artístico. *"La representación interna de ese objeto, a lo largo de las etapas de su tratamiento, se pondría en relación con múltiples asambleas neuronales y de manera específica, con huellas mnemónicas con cargas afectivas intensas"*.

Sus palabras vienen a subrayar algunas antiguas teorías, casi místicas, que hablaban de relaciones un tanto secretas entre los seres humanos y los objetos. La experiencia artística, según estas consideraciones, se vuelve algo difícilmente predecible. El artista, el creador/a, suele incluir entre sus repertorios conductuales, una serie de pasos, de búsquedas, que nos pueden resultar incongruentes e imprevisibles. Ahí radica el misterio, la magia, el interés por parte del espectador, la atención. Nuestros sistemas cerebrales se activan.

Pero **Vigouroux**, también investigó acerca de los **procesos creativos**. Menciona que se tratan de propuestas secuenciales, que se mantienen *"activadas"*, *"vivas"* a través de varias etapas: incubación, inspiración y fabricación. O sea: trabajo preparatorio, nacimiento de una nueva estructura

representacional y realización específica de la nueva idea. Según el tipo de género artístico, intervienen distintas formaciones cerebrales.

Un aspecto que ha sido citado con rapidez, anteriormente, **es el papel tan importante que juega la memoria en todo este proceso**, tanto en la creación como en la recepción de la obra. Pero una memoria estrechamente vinculada con la **afectividad**. El artista la emplea para imaginar formas originales. El espectador para generar una interpretación personal plenamente vivida. **Cuando miramos un cuadro, o escuchamos una melodía, nos esforzamos por captar un significado**. Si en ese proceso (que responde a una necesidad interna relacionada con el inconsciente) no obtenemos ningún resultado en sucesivas ocasiones, el arte dejará de interesarnos (de ahí nuestra insistencia en realizar una tarea educativa).

La aproximación al arte no es tan fácil como en los lenguajes denotativos, normalizados (escritura, matemáticas). Nuestro acercamiento es, sobre todo organizativo. Realizamos un proceso de aprendizaje cuyo objetivo es el de crear un léxico interno susceptible de ser utilizado.

Podemos resumir la obra de **Vigouroux** diciendo que, tanto en los procesos creativos como en los procesos receptivos del arte, intervienen todo el conjunto de las capacidades cognitivas. Sabemos que durante la evolución ontogénica del sistema nervioso se construye una arquitectura neuronal que determina nuestra aptitud para hablar, para reconocer las informaciones captadas por los órganos sensoriales, para dibujar, para escuchar o tocar música, para escribir poemas. Estamos de nuevo en la encrucijada: ¿Qué papel juega lo innato en la génesis de las grandes funciones neuropsicológicas?

La mayoría de los pedagogos nos recuerdan lo inútil de este debate, sabiendo que intervienen los factores adquiridos y los elementos innatos. Ambos a la vez: los factores genéticos y la historia personal, el peso del ambiente.



**Ilustración 97:** En la mayoría de ocasiones, los maestros/as no prestamos demasiada atención a ciertos problemas teóricos. Sabemos la importancia del peso de la herencia genética, conocemos el ambiente sociocultural de nuestros alumnos/as y, como buenos profesionales, planificamos juegos y actividades para favorecer el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, cognitivas y sociales.

Sostiene **Vigouroux**, que esa evidencia no nos permite ir mucho más allá, que no podemos establecer leyes predictivas. La complejidad de los elementos que intervienen en la génesis de un artista nos conduce, en muchas ocasiones, al enigma. El enfoque epigenético nos puede ayudar: el bagaje genético que recibe el ser humano dicta las normas de la multiplicación, la migración y la distribución de los elementos celulares. Pero la experiencia del mundo externo es responsable en lo esencial de la organización funcional de las relaciones neuronales (tal como sostenía **Vygotski** y demuestra la neurobiología más actual).

A este respecto, las aportaciones de **Damasio** (1995), resultan de gran interés. Menciona este investigador que existe una fuerte interrelación entre los aspectos emotivos y los racionales para llevar a cabo tareas que se consideraban más estrictamente ligadas con las áreas prefrontales de producción de actividad "*racional*" (como elegir alternativas). La arquitectura mental responsable de la producción artística es muy compleja.

Esa idea de **Damasio**, no se por qué, la intuíamos desde hace tiempo. No obstante, la aptitud para la creación artística, para que se manifieste y se exprese, necesita "*un terreno genético particular*" y unas condiciones familiares, sociales y culturales adecuadas, favorables.

Las capacidades artísticas no parecen provenir de una organización celular localizada y precisa, sino de una síntesis establecida a partir de competencias cognitivas múltiples, ancladas en circuitos cerebrales que están situados en zonas diversas.

Para que el niño con aptitudes artísticas consiga desarrollar sus potencialidades, es necesaria una **maduración**. Conseguir que fructifique exige muchos esfuerzos y conflictos. No es un camino fácil. En la mayoría de los casos, el talento creador no muere, no desaparece con el paso de la edad. Muchos creadores, en edad avanzada, se mantienen en situación activa. Y al mismo tiempo, "*el artista guardará, en lo concerniente a su visión del mundo, durante toda su vida, algo que se parece en cierto modo a la mirada del niño/a: una especie de frescura, de espontaneidad, de asombro perpetuo*". Pero cuidado, todos sabemos que los artistas adultos, aún manteniendo *ese algo infantil*, han madurado en su pensamiento y en el dominio de los medios de expresión. La formación de un músico, de un pintor, de un fotógrafo, pasa por una serie de etapas evolutivas: existe "*una edad de oro en la infancia*". Algunos/as la saben mantener (integrada en un sistema adulto de relaciones personales). Otros, la dejan aparcada en un rincón del *trastero de la vida*.

Los investigadores se han preguntado sobre las claves para definir los estadios. Han buscado respuestas a los requisitos, a las aptitudes previas que dan paso a cada uno de ellos. La aparición del pensamiento estético implica "*la adquisición previa de la función simbólica*". Sólo cuando se adquieren las **funciones simbólicas** (recordar las explicaciones de **Howard Gardner**) es posible para el niño/a comprender o expresar conocimientos, ideas o vivencias, que se refieren a personas u objetos determinados, pero **que se representan o sustituyen por símbolos** (ya se trate de palabras habladas o escritas, de números, de gestos corporales, de garabatos, de colores, del juego, de la música o de la escultura).



A partir de la adquisición de la función de simbolización, el niño/a pasa por una etapa creadora fundamental (**Gardner**, 82). En el lenguaje de los niños y niñas de Educación Infantil encontramos un mundo de palabras, frases, historias, en las cuales se mezclan la ingenuidad, con la imaginación y, especialmente, la poesía. ¿Cuántas anécdotas podríais contar cada uno de vosotros/as, estimados lectores, referidas a estas capacidades de expresión que surgen de forma espontánea en la vida diaria de la Escuela Infantil?

La creación artística se hace madura en una fase crucial del desarrollo humano: la adolescencia. En ella confluyen las facultades imaginativas y creadoras, con el pensamiento lógico-racional (también necesario para el dominio técnico y formal del lenguaje artístico). El adolescente necesitará del concurso (siempre enigmático) de la motivación personal, sin la cual no habrá una dedicación seria, madura. Comienza, de esta forma, un camino que les llevará a aceptar la inseguridad, la incompreensión, posiblemente también el rechazo. Un camino seductor, pero mal considerado, en general, por la sociedad y la familia.

Pero volvamos de nuevo la mirada hacia la **comprensión del arte**, hacia el espectador (que se ha quedado un buen rato dormido en un asiento de la sala de exposiciones). ¿Qué siente el espectador frente a una obra de arte? Una emoción difícil de definir que se califica normalmente de estética. Es un **sentimiento dinámico**, difícil de aprehender. De la misma forma que la creación artística, se construye a lo largo de toda la vida. Según **Gardner** (y otros muchos investigadores americanos) hasta los seis años la mayoría de los seres humanos son *“incapaces de un auténtico juicio de valor y confunden, de hecho, el objeto artístico con la cosa representada”*. *“Para algunos, incluso, no existe diferencia esencial entre una composición pictórica y una fotografía, o entre la música y otras producciones armoniosas... No entienden bien quien es el autor de la obra... Piensan que el poema ha salido del bolígrafo...”*.

A partir de los cinco, seis, siete años, cuando la fase de adquisición de la función simbólica está acabada, aumenta el interés de los niños y niñas, especialmente, por las obras realistas.

Nuestra opinión difiere, con el máximo respeto posible para estos investigadores, sobre los procesos de comprensión y disfrute de las representaciones artísticas. ¿En qué diferimos? En los métodos de análisis. Los investigadores psicológicos nos explican la forma en que han realizado sus estudios. No vamos a explicitarla, pero por lo general, sus métodos consisten en estadísticas y muestreos que se realizan fuera de la vida escolar, al margen de las tareas pedagógicas. Y ahí radica el problema: la naturaleza de las respuestas ofrecidas no nos vale. Pueden conducir a consideraciones poco apropiadas.

La investigación *“tiene que oler a taller”* decía **Arnheim**. Y nosotros nos permitimos añadir que también a *vida escolar*. Se producen cambios de índole cualitativa cuando las observaciones, experiencias y evaluaciones se realizan en la práctica (ya sabéis, “investigación en la acción”).

Según nuestras experiencias (contrastadas con el bagaje personal, con el peso que otorgan más de cuarenta y dos años de *tablas* en la escuela, entre los dos), los alumnos/as de Educación Infantil, a los tres, cuatro y cinco años, pueden desarrollar las capacidades necesarias para funcionar como

espectadores y como críticos. Y pueden hacerlo si se les enseña. Si se les ofrecen las oportunidades, las vivencias y las circunstancias que rodean la emoción estética. De lo contrario, ni a los seis, ni a los dieciséis años.



**Ilustración 98:** Para que se surja un ambiente apropiado a las vivencias estéticas, hace falta que el maestro/a crea en el poder de las actuaciones planificadas. Nuestra materia lleva delante la palabra **EDUCACIÓN**.

¡Cuidado! Habría que matizar estas afirmaciones concediéndole a “*las huellas genéticas*” el gran valor que adquieren en los procesos de desarrollo cognitivo. Los sentimientos estéticos, las capacidades creativas del arte (ya lo dijimos antes) están condicionadas por las estructuras cerebrales. Y en segundo lugar, también resulta obvio que por mucho que hagamos en la escuela, en el taller o en el patio, cuando las condiciones familiares y ambientales actúan como muros, diques o puertas blindadas, *las semillas no se desarrollan*. Puede sonar *fuerte*, pero la experiencia nos ha enseñado muchas cosas relacionadas con los ambientes socioeconómicos deprimidos (siempre hemos trabajado los dos en pedanías y barrios obreros de la Región de Murcia).

**Parsons** (87) ha intentado con su obra establecer los estadios de la capacidad de apreciación del arte. Menciona el investigador que, en algunas condiciones desfavorables, **la capacidad de apreciar el arte se detiene**. Algunas personas quedan atrapadas en el estadio primitivo, “*siendo incapaces de apreciar una obra que no se refiera a una realidad objetiva*”. Para entendernos, **Parsons** se refiere a obras de intenciones claramente realistas. Todo lo que exceda del parecido más vulgar y ramplón, resbala. No están desarrollados los mecanismos conceptuales y culturales que hacen posible el anclaje de la obra, la vivencia de la emoción estética, la lectura sentida del mensaje artístico.

## ¿QUÉ ES EN REALIDAD UNA EMOCIÓN?

Volvemos a una de las obras más simpáticas y válidas de **Rudolf Arnheim**, “CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA” (93).

Expone el autor que continuamente estamos hablando de que el arte se refiere a las emociones y a los sentimientos. Y le resulta curioso la poca aceptación que tienen ambos términos, por lo general, dentro de la comunidad científica. Pasa a definir las **emociones** “*como un conglomerado de tres componentes: un acto de cognición, una lucha motivacional causada por la cognición y un despertar causado por ambas*”. Y afirma más tarde, después de analizar algunos comportamientos humanos de relación con el entorno natural, “*que toda actuación humana de cierta complejidad contiene esos tres componentes, ya sea la solución de un rompecabezas, un descubrimiento astronómico o una propuesta de negocios*”.

Para **Arnheim la conducta humana no es otra cosa que un conjunto de emociones**. O como él dice: “¡O no existen las emociones!. Las creaciones artísticas, sean figurativas, con intenciones realistas o abstractas, tienen en común “*el lenguaje del arte*”. O sea, “*la dinámica de fuerzas dirigidas hechas visibles a los ojos*”. El artista, mediante sus habilidades y destrezas (perceptivas y expresivas) transmite a los materiales y a los elementos formales un conjunto de fuerzas dinámicas; o sea, expone su pensamiento. Mirar el arte con sensibilidad (para **Arnheim**) significa “*rendirse a la guía de la forma dinámica*”.

¿Qué valores encierran esas fuerzas dinámicas que están ligadas a la percepción? El autor distingue tres virtudes: en la dinámica perceptiva, las fuerzas dinámicas a las que nos referimos, están más allá de la simple lectura material y descriptiva de las fuerzas físicas. Representan **las fuerzas de la mente**. El artista y el investigador psicológico, “*captan el funcionamiento de la mente explorando su dinámica*”.

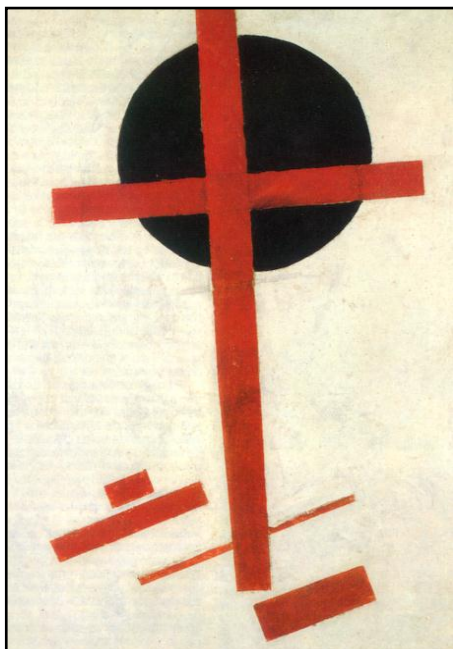
En segundo lugar, la dinámica perceptiva tiene una finalidad esencial. Cómo las fuerzas actúan de la misma forma en todas las esferas de la existencia humana, **la actuación dinámica en una esfera se puede usar para simbolizar lo que pasa en otra distinta**. Desde la infancia nos acostumbramos a hablar y expresar ideas con metáforas. Aprendemos a usar los símbolos (¡Otra vez la simbolización!). Expone **Arnheim**: “*Las imágenes*

apuntan a la naturaleza de la condición humana por medio de la dinámica de que son portadoras”.

Y en tercer lugar, una valiosa propiedad de la dinámica perceptiva viene de un fenómeno psicológico que se podría llamar “resonancia”. Cuando miramos una torre, una línea ascendente, la caída de un árbol doblado por una tormenta... estamos recibiendo más información que la transmitida por la imagen. “La dinámica que transmite la imagen resuena en el sistema nervioso del receptor”. Nuestro cuerpo reproduce las tensiones percibidas de balanceo, ascensión, inclinación... de tal forma que él mismo une en su interior las acciones que está viendo realizarse en el exterior.

Concluye el autor que muchas personas no pueden llegar a establecer esas “resonancias”. O bien por falta de experiencias, de vivencias para comparar y relacionar. O bien por falta de interés, por estar dedicados a otras actividades que consideran más valiosas o necesarias (el trabajo, el entretenimiento, el dinero...).

Se pregunta el autor, llegado a este punto, por “el fin último de la vida”. Muchos responderán con la enumeración de esas actividades prácticas, rentables y útiles. Pero incluso esas mismas personas, en algunos momentos, llegarán a sentirse vacíos, insatisfechos. “Y se enfrentan a la revelación de que el único sentido de la vida es la más plena y pura experiencia de la vida misma. Percibir en toda su plenitud, lo que significa amar verdaderamente, interesarse por algo, comprender, crear, descubrir, anhelar o esperar es, en sí mismo, el valor supremo de la vida. Una vez que esto se comprende, es igual de evidente que el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad. El arte, por lo tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos”.



**Ilustración 99:** Obra de Malevich, titulada "SUPREMATISMO", DE 1921/27. Muchas personas no pueden apreciar la belleza de una composición equilibrada, realizada mediante la articulación de formas geométricas simples. Hacen falta códigos apropiados para comprenderla. Y hacen falta, también, un conjunto de experiencias artísticas que permitan el fenómeno de la “resonancia”.

## LA BELLEZA EN LA ESCUELA INFANTIL

*“ Todo artista inventa su tipo de belleza según reglas que él mismo establece... Al ampliar el conocimiento de códigos estéticos tanto en el campo del arte como en el diseño, cualquiera puede comprender la regla que produce una forma y sentir satisfacción espiritual con mayor número de actividades estéticas.*

*El individuo que conoce sólo una regla de belleza es como el italiano que sólo conoce los spaghetti y se prohíbe a sí mismo gustar la cocina de otros países porque vaya a donde vaya, siempre pide spaghetti. Después, cuando vuelve a Italia, cuenta a sus amigos que en Letonia hacen fatal ese gustosísimo plato napolitano (de origen chino)”.*

Bruno Munari, del libro “ARTISTA Y DESIGNER” (Valencia, 74).

Nos hemos subido muy altos. Lo sabemos. Pero era necesario reflexionar libres, por un momento, de la urgencia de las actuaciones didácticas.

Ahora bajamos un par de pisos (por lo menos) y volvemos a situarnos en la vida escolar. En el intento de hacer plausible el objetivo que hemos mencionado en varios lugares de este ensayo (el reto).

Como menciona **Bruno Munari**, al hablar de las bellezas diversas y de la amplitud de criterios, lo importante en la apreciación de las formas artísticas es “*sentir satisfacción espiritual*”. Tener una experiencia placentera, que nos invite a volver a mirar el mundo con una energía renovada.

Al glosar una cita de **Van Gogh** (que reproducimos más abajo), escribe **José Antonio Marina** (Marina, 93), que “*la belleza es una posibilidad libre de las cosas que nos puede mover a la reflexión*”:

*“Encuentra bello todo lo que puedas; la mayoría no encuentra nada suficientemente bello.”*

*“Es una cosa admirable mirar un objeto y encontrarlo bello, reflexionar sobre él, retenerlo y decir enseguida: me voy a poner a dibujarlo y a trabajar entonces hasta que esté reproducido.”*

(Fragmento de una carta a su hermano Theo).

Quizá no podamos desarrollar esa capacidad en nuestros alumnos/as, en el corto periodo de los tres años que dura el segundo ciclo de Educación Infantil. Pero merece la pena intentarlo. La EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD ESTÉTICA puede ser la herramienta didáctica que haga posible el milagro.

Vamos a intentar facilitar la complejidad de la tarea, porque seguro que cada uno de vosotros/as, a su manera, está trabajando (ya) en alguna de las posibilidades.

- Comenzamos (de igual forma que hicimos con el presente libro) **por prestar atención al mundo de los sentidos**, al simple hecho de estar en la vida con una atención despierta.

De nuevo **Marina** nos ofrece una pista para encontrar la belleza: “*La mirada se hace inteligente – y por lo tanto creadora- cuando se convierte en una búsqueda dirigida por un proyecto. Ver, oír, escuchar, oler, no son operaciones pasivas, sino exploraciones activas para extraer la información que nos interesa*”. Al jugar con los sentidos, al abrir ventanas al espacio exterior, **debemos hacerlo guiados por una tarea, por una ilusión.**

Comentamos en otros capítulos que las palabras, las verbalizaciones del educador/a son las herramientas indispensables para crear expectativas. La acción más insignificante (jugar con una lupa, por ejemplo), unida a una buena sugerencia de la fantasía, multiplica por dos su potencia perceptivo.



- **Trabajar con la mirada** ha sido otro centro de interés en páginas anteriores. Trabajarla observando (ayudando a observar), describiendo (ayudando a describir), analizando (ayudando a analizar). Ofreciendo un ambiente visual rico en experiencias de calidad. Lo mismo da que se muestre un buen cartel publicitario, un anuncio del periódico, una hermosa fotografía o un cuadro de **Miró**. Despejar el ambiente de estímulos visuales desagradables, para que puedan resaltar las ejemplificaciones ofrecidas. Un dibujito de **Joan Miró** (por citar un pintor mundialmente reconocido) puede ser un motivo simpático para recortar, colorear o modificar.



- **“Degustar” la belleza a pequeños sorbitos, con delicadeza.** Valorando y aplaudiendo la actuación de unos compañeros/as, la primera caléndula que brotó en nuestro pequeño jardín, la música

que nos ayuda a relajarnos por las tardes, el agua y el jabón que nos dejan las manos “como el oro”...

**Belleza en las cosas naturales** (aunque seamos conscientes de la dificultad de encontrar motivos y fenómenos bellos en el mundo actual, como escribe **Berger**).

**Belleza en los objetos que cumplen una función.** Belleza que surge de la perfecta combinación de la utilidad y la forma.

**Belleza de una obra artística del pasado, de un edificio de nuestra localidad, de una escultura encontrada en un jardín (al pasear).**

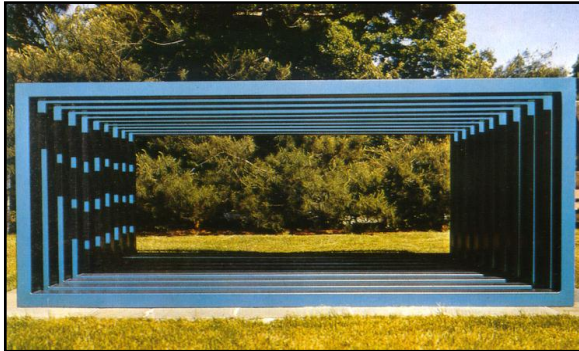


Ilustración 100: Escultura de Donal Judd, artista vinculado al Minimal Art.

- **Crear con las manos.** Transformar la materia (como hicieron nuestros antepasados hace millones de años en las paredes de las cuevas). Con las herramientas más vulgares. O con las más sofisticadas. La expresión no la proporciona una cámara o un ordenador, sino el ser humano creativo que maneja ambas herramientas.

Quizá el procedimiento más rápido para educar la Sensibilidad Estética (pero no el único), **es la práctica de las creaciones artísticas**. Si un niño/a de tres, cuatro o cinco años, a lo largo del segundo ciclo no se ha relacionado (ni de lejos) con la pintura, con las manchas de colores, nunca podrá apreciar un cuadro de **Goya**, **Van Gogh**, **Modigliani**, **Klee** o **Picasso**. Aunque gastemos en el intento todas las palabras de un tratado de Estética.



- **Llevar cuidado con el gusto.** Dicen los expertos en cuestiones de belleza y estética que el gusto es libre, subjetivo; una opinión o juicio personal de cada uno de nosotros/as. Pero la calidad o la coherencia

de una obra artística o de una imagen publicitaria, sí es un asunto objetivo (al menos dentro de un contexto cultural determinado).

De la misma forma que la mayoría de los seres humanos coincidimos ante la belleza de ciertos estímulos visuales del entorno natural, también podemos apreciar la belleza en algunas obras (artesanales, artísticas o de intenciones comunicativas) **por la coherencia de su realización formal**. Porque las formas, colores, medidas, proporciones, texturas, etc., empleadas *no están de más*, no son gratuitas. Porque la expresión responde a una necesidad sentida. Porque podemos establecer relaciones entre lo que vemos y esos “*patrones internos*” de orden, armonía, simplicidad... que nos ha enseñado la Teoría de la Gestalt.



**Ilustración 101:** Tres alfombras diseñadas por tres jóvenes creadores. El gusto es personal, es un juicio de valor condicionado por todas las experiencias previas y por el ambiente.

- Al ver y comentar con los niños y niñas las imágenes y las obras artísticas, **abrimos cauces de comprensión**. Incluso en los niveles de Educación Infantil, saber decir el nombre de las cosas, tener las palabras adecuadas para poner un título, agradecer una acción que ha significado un esfuerzo para el alumno/a, o aplaudir a unos compañeros/as que han actuado... puede ser decisivo. **Los alumnos/as adquieren muchas conductas por imitación de sus mayores, de los adultos próximos**. Sí nunca han vivido la experiencia de ver a sus padres entusiasmados por una audición musical o por el encuentro con una escultura, difícilmente van a poder integrar ese “*patrón*” en su repertorio de respuestas.



**Ilustración 102:** Aprender a presentar bien los propios trabajos. Visitar los trabajos de las otras clases... Los niños y niñas necesitan ir integrando patrones de conducta.



Del mismo modo que prestamos atención a un cuento, o montamos una visita programada para ir a la biblioteca del centro o de la localidad, podemos visitar y comentar la exposición de los trabajos de sus compañeros/as mayores, la obra de un artista, el taller o la tienda de un fotógrafo/a o el trabajo de un alfarero.

- **Cuidar las formas.** No entendáis este consejo en un sentido tradicional: no se trata de disimular, mentir o hacer el teatro de la falsedad. Simplemente queremos subrayar la necesidad de cuidar la buena presentación de un trabajo. Terminarlo con agrado porque el niño/a se lo va a llevar a papá o mamá. Esforzarse un poco para que quede bonito en la *sala de exposiciones* del pasillo.



**Ilustración 103: Preparar con ilusión un regalo para mamá... Aprender a presentarlo con gusto, con cariño...**

Lo mismo que envolvemos un regalo en un papel sugerente y le añadimos unas ramitas de romero o unas gotas de perfume (cuándo queremos agradar a una persona querida), de igual forma tenemos que actuar cuando vamos a mostrar nuestras obras. La exposición de los trabajos es un arte. Nuestros alumnos/as no están en disposición, a esas edades, de organizar las presentaciones. Nos corresponde a nosotros/as abrir caminos a la satisfacción.

- Y en este “punto y seguido” os toca a vosotros/as, amigos lectores, continuar la larga serie de posibilidades. Es sencillo. Todo consiste en reflexionar un poco sobre la vida.

Os preguntaréis, con razón, al repasar este listado de posibilidades: ¿Pero entonces no hay una *medicina especial* para esta tarea de la “Educación de la Sensibilidad Estética”? ¿Tantas páginas leídas y al final resulta que todo se resume en hacer las mismas cosas que estamos haciendo? ¿Todo consiste en ver, con un poco de atención, y en crear, con un poco de imaginación?

Sí, pero no. No es exactamente así. **Hay un pequeño matiz que cambia el color de las cosas.** Ese pequeño matiz es la intención. Una búsqueda consciente, una seguridad y una ilusión personal en el objetivo que queremos conseguir.

*“La gran masa del público no lo siente como propio; no se identifica con el arte de su tiempo. Asumimos que esta separación con la estética de hoy viene en parte originada por falta de formación, contra la cual los profesionales especializados debemos luchar en la medida de nuestro crédito y posibilidades.*

*El primer obstáculo con el que nos encontramos es la generalizada y abundante atrofia de la sensibilidad e inteligencia propiciada por numerosas razones, todas ellas derivadas, de alguna manera, del modelo de sociedad con que funcionamos en la era del postindustrialismo.”*

Bosco Gallardo (del artículo EL ARTE COMO LAS ESTRELLAS, Lápiz, 124).