

ANTOLOGIA BASICA

LA COMUNICACION Y LA EXPRESION ESTETICA
EN LA ESCUELA PRIMARIA

.....
LICENCIATURA EN EDUCACION PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

INDICE

	Pag.
PRESENTACION GENERAL.....	4
UNIDAD I LA PRACTICA DOCENTE EN MEDIO DE LOS MEDIOS PRESENTACION.....	6
TEMA 1 DOS DIMENSIONES DE LA COMUNICACION	
"Historia" (Raymond Williams).....	9
"El proceso de la comunicación en una sociedad subdesarrollada y dependiente" (Jorge González).....	16
"Funciones de la comunicación" (Pío E. Ricci)	20
TEMA 2 FORMA Y COLOR DE LA COMUNICACION MASIVA	
"El autoritarismo de la comunicación" (Armand Mattelart).....	30
"El pseudocarte o la cultura de masas" (Daniel Prieto).....	37
TEMA 3 SHH. NO HABLEN. SILENCIOS. VOCES Y MURMULLOS EN EL SALON DE CLASE	
"Comunicación y procesos educativos" (Mercedes Charles).....	44
UNIDAD II COMUNICACION Y EDUCACION ESTETICA PRESENTACION.....	52
TEMA 1 EL MUNDO PERCIBIDO POR LOS SENTIDOS ESTETICOS	
"El objeto de la estética" (Adolfo Sánchez Vázquez).....	55
"La situación estética. El objeto" (Adolfo Sánchez Vázquez).....	61
"La situación estética. El sujeto" (Adolfo Sánchez Vázquez).....	72
TEMA 2 LA PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN EL UNIVERSO ESTETICO	
"Prolegómenos a una teoría de la educación estética" (Adolfo Sánchez Vázquez).....	81
"Imagen y educación" (Daniel Prieto).....	87
TEMA 3 ALGUNAS VIAS DE ACCESO A LOS TERRENOS DEL ARTE	
"El contenido y la forma" (Ernst Fischer).....	93
"El dilema arte de minorías o arte de masas" (Adolfo Sánchez Vázquez).....	130
"El arte verdaderamente popular" (Adolfo Sánchez Vázquez).....	134

"Arte culto individual y profesional, y arte colectivo y popular" Adolfo Sánchez Vázquez.....	139
"La división social del trabajo artístico y el desenvolvimiento de la personalidad" (Adolfo Sánchez Vázquez).....	141
UNIDAD III DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACION ESTETICA PRESENTACION.....	145
TEMA 1 LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN EL SALON DE CLASE	
"La expresión en todas sus manifestaciones" (Galia Sefchovich y Gilda Waisburd).....	148
"Creatividad y aprendizaje" (María Guadalupe Cruz G. y Omar Chanona B.).....	151
"La importancia de la educación artística en el niño" (Sonia Gojman de Millán).....	159
"El proceso de desarrollo en el arte: Rhoda Kellog".....	162
"¿Cuáles son las técnicas básicas y con qué criterio se habrán de introducir?" (Galia Sefchovich y Gilda Waisburd).....	165
"Programación de las actividades plásticas" (Galia Sefchovich y Gilda Waisburd).....	169
"Dibujo libre" (Galia Sefchovich y Gilda Waisburd).....	171
"Pintura" (Galia Sefchovich y Gilda Waisburd).....	172
"Pintura de dedos" (Galia Sefchovich y Gilda Waisburd).....	175
"Modelado" (Galia Sefchovich y Gilda Waisburd).....	177
"Recorte y pegado" (Galia Sefchovich y Gilda Waisburd).....	180
"El cuerpo, un lugar en el mundo" (Ma. Teresa Franconetti).....	183
"La expresión dramática infantil" (Néstor Sapo).....	187
TEMA 2 LA EXPRESION ESTETICA Y LOS PROGRAMAS ESCOLARES	
"Un modelo para elaborar un programa de creatividad en la escuela" (Galia Sefchovich y Gilda Waisburd).....	194
"Ayudas colaterales que ofrece el taller de plástica en la escuela" (Galia Sefchovich y Gilda Waisburd).....	195
"Introducción" (Sarah Corona).....	198
"Matemáticas" (Sarah Corona).....	201
"Ciencias naturales" (Sarah Corona).....	218
"Ciencias Sociales" (Sarah Corona).....	223

PRESENTACION GENERAL

La lectura y el análisis, cuidadoso y crítico, de los textos que conforman esta antología es indispensable para el desarrollo de las actividades y para el cumplimiento de los propósitos del curso "La comunicación y la educación estética en la escuela primaria".

Los textos están agrupados de acuerdo con las unidades, los temas y el orden establecidos en la Guía del Estudiante.

En términos generales, los textos de la primera unidad aportan elementos para que usted analice los procesos de comunicación presentes en las relaciones sociales interpersonales. Con base en estos análisis y las explicaciones que nos ofrecen los diferentes autores, también le sugerimos proponer alternativas a la comunicación en la que participan usted y sus alumnos en el salón de clase.

Los textos de la segunda unidad los elegimos porque en ellos encontrará sustentos y orientaciones para que usted y sus alumnos participen en los procesos de comunicación masiva y, en especial, en relaciones con objetos que -de acuerdo con Adolfo Sánchez Vazquez- se ubican en el universo estético. La lectura de los textos y el desarrollo de las actividades que le proponemos en cada uno de los temas de esta unidad, le permitirán formular los propósitos de su práctica docente en el ámbito de la educación estética.

Por lo que se refiere a los textos de la tercera unidad, en ellos se presentan una gran diversidad de opciones para llevar a la práctica tanto actividades de formas específicas de expresión artística, como alternativas para vincular la comunicación y la educación estética en sus diferentes dimensiones con los diversos contenidos del programa escolar.

En los textos es posible identificar varios enfoques: histórico, social, psicológico y pedagógico, principalmente. Los conocimientos que aporta cada enfoque, sin embargo, se complementan para una comprensión más amplia de la comunicación, de la expresión estética y de la relación de ambos procesos con la práctica docente que lleva a cabo en la escuela primaria.

Así que la fecha de publicación, otro criterio que empleamos para la selección de los textos tiene que ver con la vigencia de sus aportaciones y su estrecha vinculación con los temas y con las actividades del curso.

La Antología Básica y la Guía del Estudiante constituyen una unidad. Le ahí que le proponemos que trabaje con ambos documentos conjuntamente. Desde luego, también le recomendamos acudir a la Antología Complementaria porque en ella encontrará elementos que le ayudarán a un mejor desarrollo del curso.

P R I M E R A U N I D A D

LA PRACTICA DOCENTE EN MEDIO DE LOS MEDIOS

Los textos que conforman la primera unidad apoyan el propósito de que el profesor-alumno analice críticamente los procesos de comunicación masiva y escolar, y que formule un planteamiento alternativo a la comunicación presente en el salón de clase. Para esto, los asuntos centrales a estudiar son los procesos de comunicación que tienen lugar en el plano amplio de las relaciones sociales, en particular de la comunicación masiva y de los procesos de comunicación que tienen presencia en las relaciones interpersonales, en particular la comunicación vinculada con la práctica docente.

La unidad está constituida por tres temas. Para el primer tema "Dos dimensiones de la comunicación" se seleccionaron tres textos. El primero de ellos es el de Raymond Williams "Historia", en él se describe el crecimiento de los medios masivos de comunicación en Inglaterra, desde la existencia de las primeras imprentas, en el siglo XV, hasta nuestros días. Plantea, entre algunos otros asuntos, el surgimiento y la distribución de los primeros periódicos y revistas, la creación de los grandes consorcios, el papel que han tenido la radio, la televisión y los espectáculos; el crecimiento acelerado del número de auditores y el papel tan significativo que ha jugado la publicidad en todo este proceso de expresión de los medios de comunicación. Una de las preguntas que nos hacemos a lo largo del texto es si el objetivo central de los medios de comunicación masiva es vender.

Posteriormente se presenta el texto de J. González "El proceso de comunicación en una sociedad subdesarrollada y dependiente". El autor da cuenta de las siguientes cuestiones: qué se entiende por comunicación, por qué se dice que ésta se articula con las demás prácticas sociales dentro de una sociedad determinada y cuál es la relación que existe del acto comunicativo con la estructura económica, política e ideológica de la formación social.

Identificar con claridad los procesos de comunicación horizontales y verticales, la intencionalidad de los mismos y el papel que juegan principalmente en una sociedad subdesarrollada y dependiente como la nuestra, son elementos clave para poder comprender el panorama de dependencia que existe hacia el exterior y el dominio cultural e informativo de México.

Para finalizar este primer tema le presentamos el texto "La comunicación como proceso social" de Pío E. Ricci. En éste se presentan los aportes de Roman Jakobson. Este autor describe seis elementos fundamentales del proceso de la comunicación y plantea que a cada uno de ellos le corresponde una función específica. Según él en un mensaje dado pueden coexistir varias funciones. Menciona que en este modelo una de ellas domina, de acuerdo con el sentido del mensaje.

PRESENTACION

Los textos que conforman la primera unidad apoyan el propósito de que el profesor-alumno analice críticamente los procesos de comunicación masiva y escolar, y que formule un planteamiento alternativo a la comunicación presente en el salón de clase. Para esto, los asuntos centrales a estudiar son los procesos de comunicación que tienen lugar en el plano amplio de las relaciones sociales, en particular de la comunicación masiva y de los procesos de comunicación que tienen presencia en las relaciones interpersonales, en particular la comunicación vinculada con la práctica docente.

La unidad está constituida por tres temas. Para el primer tema "Dos dimensiones de la comunicación" se seleccionaron tres textos. El primero de ellos es el de Raymond Williams "Historia", en él se describe el crecimiento de los medios masivos de comunicación en Inglaterra, desde la existencia de las primeras imprentas, en el siglo XV, hasta nuestros días. Plantea, entre algunos otros asuntos, el surgimiento y la distribución de los primeros periódicos y revistas, la creación de los grandes consorcios, el papel que han tenido la radio, la televisión y los espectáculos; el crecimiento acelerado del número de auditores y el papel tan significativo que ha jugado la publicidad en todo este proceso de expresión de los medios de comunicación. Una de las preguntas que nos hacemos a lo largo del texto es si el objetivo central de los medios de comunicación masiva es vender.

Posteriormente se presenta el texto de J. González "El proceso de comunicación en una sociedad subdesarrollada y dependiente". El autor da cuenta de las siguientes cuestiones: qué se entiende por comunicación, por qué se dice que ésta se articula con las demás prácticas sociales dentro de una sociedad determinada y cuál es la relación que existe del acto comunicativo con la estructura económica, política e ideológica de la formación social.

Identificar con claridad los procesos de comunicación horizontales y verticales, la intencionalidad de los mismos y el papel que juegan principalmente en una sociedad subdesarrollada y dependiente como la nuestra, son elementos clave para poder comprender el panorama de dependencia que existe hacia el exterior y el dominio cultural e informativo de México.

Para finalizar este primer tema le presentamos el texto "La comunicación como proceso social" de Pío E. Ricci. En éste se presentan los aportes de Roman Jakobson. Este autor describe seis elementos fundamentales del proceso de la comunicación y plantea que a cada uno de ellos le corresponde una función específica. Según él en un mensaje dado pueden coexistir varias funciones. Menciona que en este modelo una de ellas domina, de acuerdo con el sentido del mensaje.

Este estudio nos ayudará a comprender tanto para qué sirve y cómo se emplean en realidad los diversos sistemas de comunicación y la interacción de la codificación y descodificación de los mensajes. Esto a su vez nos servirá para entender qué pasa con la comunicación vinculada con la práctica docente en el salón de clase y las formas como se relacionan una con la otra.

Para el segundo tema "Forma y color de la comunicación masiva" hemos elegido cuatro textos. El primero de ellos es de A. Mattelart "El autoritarismo de la comunicación". Este autor nos presenta desde una posición histórica y crítica una visión más amplia de la interrelación existente entre la estructura social y las ideologías que conforman una determinada sociedad. Señala que el fenómeno de la comunicación de masas está determinado por intereses de una determinada clase social: la burguesía, ya que es ésta la que determina sobre lo que deben ser los intereses de los ciudadanos, no sólo impone sino que prefigura actitudes y gustos, formas de consumo; la imposición es múltiple, ya que aquí intervienen todas las consecuencias de la dependencia cultural. El texto propone que para construir una nueva forma de comunicación es necesario que el receptor organizado pase a ser también emisor de su propio acontecer.

Los siguientes tres textos son de Daniel Prieto: "El pseudoarte o la cultura de masas", "Contra la universalidad de las formas" y "Los buscadores de sensaciones". En ellos se nos presenta otro acercamiento, en la perspectiva social e histórica, a las relaciones entre la comunicación, la ideología, lo estético y la llamada cultura de masas. En ellos nos podremos responder a las siguientes interrogantes: ¿qué se entiende por arte y por pseudoarte?, ¿qué tipo de realidad nos están transmitiendo a través de los mensajes y por qué?, ¿por qué se nos presenta la realidad reducida a esquemas y éstos se establecen universalmente?, ¿qué son los buscadores de sensaciones? y ¿cuál es la relación que existe entre arte y educación?.

Con el análisis de estos textos existirá una mayor aproximación al estudio de la expresión estética y nos dará elementos para poder comprender mejor qué pasa con la comunicación y la expresión en el salón de clase.

Para el último tema de esta unidad "Shh. no hablen, silencios, voces y murmullos en el salón de clase" seleccionamos un texto de Mercedes Charles "Comunicación y procesos educativos". Esta autora nos presenta un análisis sobre la importancia de correlacionar la educación con la comunicación para comprender mejor los fenómenos educativos. Menciona que en la educación intervienen una multitud de prácticas que pueden ser abordadas desde el punto de vista de la comunicación. En su escrito sólo considera tres: 1. La comunicación en el aula, donde confluyen cuatro universos lingüísticos que poseen su propia lógica y racionalidad: el escolar, el magisterial, el de los alumnos y el de los textos y materiales. 2. La comunicación en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. En estas aborda el modelo tradicional y el activo y

3. La comunicación entre la escuela y el entorno social. En cuanto al entorno social toma en cuenta a la familia, la comunidad y los medios de comunicación masiva.

La autora concluye que esta visión enriquece la labor educativa, ya que ayuda a que los educandos se desarrollen como hombres y mujeres libres, como seres humanos dinámicos, críticos y participativos en la construcción del mundo que les rodea, así como seres responsables de su proceso educativo.

Con estos tres temas se concluye la primera unidad. Es de esperarse que usted pueda ahora identificar la importancia de la comunicación masiva en la formación de los alumnos y plantear alternativas a los procesos de comunicación que se desarrollan en el salón de clase.

Historia

El libro impreso es el primero de los grandes medios modernos de comunicación. La escritura hizo posible archivar la comunicación; la imprenta ha hecho posible su rápida difusión. En Inglaterra existían dos o tres imprentas en 1500, pero más de noventa en 1600. Se imprimieron trece libros en 1510, pero en 1600 se alcanzó la cifra anual de unos ciento cincuenta. La impresión de libros de canciones, almanaques y folletos aumentó también en una rápida proporción. En el siglo xvii la edición corriente de un libro era de unos 2.000 ejemplares, mientras que un almanaque popular se vendía a un promedio de 16.000 ejemplares.

Entre 1500 y 1700, el Gobierno hizo diversos intentos para regular lo que se editaba. En 1538 se estableció una especie de censura; por medio de licencias se limitó muchas veces el número de las casas editoras; los escritores que ofendían los intereses establecidos podían ser procesados. Estas medidas fluctuaron de acuerdo con los cambios políticos. Cuando la imprenta se empleó para publicar periódicos, se tomaron severas medidas. En 1662, una Acta de Licencia limitó el número de imprentas, a fin de evitar los «abusos», y en 1663 se nombró un Inspector de Prensa, que ejercía un virtual monopolio sobre las noticias publicadas. El hecho de que el Parlamento rechazase este Acta de Licencia en 1695 permitió una rápida expansión de periódicos y revistas. La historia de los medios de comunicación desde 1700 hasta nuestros días es en gran parte la historia de la prensa. Desde la lenta mejora de los servicios postales hasta la aparición de los ferrocarriles y el telégrafo, esta expansión dependió de los medios de comunicación en general. El uso de la linotipia, a partir de 1814, elevó de modo decisivo el nivel de difusión, el efecto de los cambios posteriores en las técnicas de la impresión, incluyendo los cambios substanciales que se están produciendo en estos momentos, es realmente profundo.

A principios del siglo xix, la venta anual de periódicos era de cerca 24 millones, y unos 580 libros eran publicados cada año, en ediciones corrientes de unos 1.000 ejemplares. Sin embargo, entre 1700 y 1820 se intentó repetidas veces utilizando métodos nuevos, controlar lo que se editaba. El Gobierno empleó formas de soborno de los periodistas, y ciertos periódicos que se

sometieron a este régimen obtuvieron subsidios. El control directo del Estado fue reemplazado por formas de impuestos sobre la venta: el timbre de la cuota de publicación en cada página, y el impuesto sobre los anuncios. Esto no tenía por objeto obtener unos beneficios sino «impedir las calumnias». Del coste de medio penique a principios del siglo xviii, las cuotas de publicación se elevaron a cuatro peniques en 1815, y, en los últimos años, el precio se elevó en relación directa con el crecimiento de la opinión radical. Los periodistas independientes opusieron resistencia, incluso después de la posterior imposición, en 1819, de actas formales dirigidas directamente a la supresión de la libertad de expresión.

Después del Proyecto de Ley de Reforma de 1832 la situación cambió. El impuesto sobre los anuncios publicitarios fue reducido en 1833 y abolido en 1853. La cuota de publicación experimentó una reducción en 1836 y se abolió en 1855. Estas transformaciones, ayudadas por la aparición de las linotipias y los ferrocarriles, condujeron a una posterior y más rápida expansión de los medios de comunicación. Las ventas de periódicos se elevaron en un 33 por ciento entre 1816 y 1836, en un 70 por ciento entre 1836 y 1856, y, aproximadamente, en un 600 por ciento entre 1856 y 1882. A partir de 1830, los nuevos periódicos dominicales, que contenían principalmente reportajes de crímenes y literatura sensacionalista, aventajaron en cuanto ventas a los diarios y ya nunca más perderían esta ventaja. En 1850, los periódicos de aparición diaria eran leídos por una persona adulta de cada ochenta, y los periódicos del domingo por una de cada veinte. En 1900, una persona adulta de cada cinco o seis leía un diario, mientras que una de cada tres leía los del domingo. Existe una expansión comparable en las lecturas de revistas, y un incremento menos substancial en el número de libros leídos. La producción anual de unos 580 libros en 1810 pasó a 2.600 en la década de 1850 y alcanzó la cifra de 6.000 en 1901. Las ediciones habían aumentado y los precios disminuido.

Vamos a examinar ahora el desarrollo experimentado en el teatro y en las formas de distracción. En la década de los años 1570 se construyeron en Inglaterra los primeros teatros, pero antes ya habían existido espectáculos dramáticos populares, en forma de grupos de vecinos que representaban escenas de contenido religioso o moralista en las calles o plazas de mercado durante los días de fiesta. Al lado de éstos,

* Raymond Williams. "Historia", en: *Los medios de comunicación social* Barcelona, Península. 1971. pp. 21-34

existía un cuerpo de teatro popular, interpretado por actores profesionales que iban de un lugar a otro, con ocasión de alguna fiesta local, a menudo con dificultades, ya que la justicia los trataba normalmente como bribones y vagabundos. La importancia de los nuevos teatros de la década de 1570 estriba en que algunos de estos profesionales encontraron por fin una casa, aunque los teatros continuaron bajo presión constante por parte de las autoridades, y las compañías tenían que buscar protección y amparo para sobrevivir. Durante unos cuarenta años (luego entrarían en decadencia debido al cierre de todos ellos decretado por los puritanos en la década de 1640) se produjo un notable crecimiento cultural, en que los actores profesionales y los nuevos dramaturgos también profesionales encontraron un auditorio popular. Las demás funciones teatrales dadas por profesionales continuaron bajo las acostumbradas dificultades.

Cuando los teatros pudieron abrir de nuevo sus puertas, en 1660, existía un nuevo tipo de división. Sólo podía haber dos Teatros Reales Reconocidos, y éstos poseerían el monopolio de lo que entonces se llamaría representaciones dramáticas «legales». Otros tipos de teatro profesional habían sobrevivido, y en el siglo XVIII, mientras muchos continuaron haciendo *tourmées* por las ferias, otros se abrieron camino con otros tipos de teatro: el mundo «ilegal» de la pantomima, el espectáculo y las variedades. El monopolio de los Teatros Reconocidos no se rompió por fin hasta 1843. Esto había permitido establecer firmemente la idea de dos tradiciones distintas de función teatral, una «artística» y otra «frívola». Sin embargo, la línea divisoria no había estado nunca claramente definida, y se había producido un cierto desarrollo de los teatros.

En 1600, en el apogeo del drama isabelino, había por lo menos seis teatros en Londres. En 1700, después de la baja sufrida durante la Restauración, había sólo dos. En 1750 habían nacido, al lado de los Teatros Reconocidos, cinco teatros en Londres y cinco más en las provincias, y en el año 1800 su número en las provincias se había elevado a cuarenta. En 1850, existían veintidós teatros en Londres y setenta y cinco en las provincias. Pero la auténtica expansión se produjo entre 1850 y 1900, y a finales de este última había sesenta y tres teatros londinenses y más de trescientos en las provincias. Además, desde 1840 habían hecho su aparición los *music-halls*, derivados de los espectáculos que ocasionalmente tenían lugar en los bares. En el año 1900 existían cuarenta *music-halls*, continuando principalmente en la línea de la vieja tradición «ilegal», pero ya con características tan nuevas como compañías publicitarias intensivas y honorarios

fantásticos, y con algunas modificaciones nuevas y profundas en el campo de las variedades. Las viejas ferias disminuyeron en importancia, pero la *menagerie* y el «horse-riding»¹ durante los últimos veinticinco años del siglo XIX, pasaron al circo. En el mismo periodo, el fútbol y las carreras de caballos pasaron a formar parte de las diversiones organizadas, con encuentros regulares, estableciendo precios por las entradas, y con muchos más espectadores.

Durante el decenio 1890-1900 empezaron a aparecer una serie de cambios todavía más notables. En 1896 se hizo el registro de la primera patente de radio y tuvo lugar en Inglaterra la primera proyección cinematográfica, que posteriormente se trasladó a un *music-hall*. El efecto completo de la radio y el cine no apareció claramente hasta los años 1920, pero mientras tanto ocurrieron cambios muy importantes en la organización de la prensa. La «Revolución Northcliffe», como se le llama comúnmente, no fue invención del periodismo popular; esto ya empezó con los periódicos de aparición semanal de los años 1830 y quizás antes. El cambio crucial que realizó Northcliffe fue en la organización económica de la prensa.

Durante los siglos XVIII y XIX los periódicos dependieron, con ciertas variaciones en el grado, de lo que sacaban de la publicidad. Esto alcanzó su apogeo a mediados del siglo XVIII; tal publicidad era sobre todo del tipo que llamamos ahora «clasificada», o sea, noticias de carácter específicamente personal. Pero, fuera de la prensa, se habían desarrollado rápidamente otros tipos de publicidad. Al principio, se encontraban estrechamente relacionados con los programas de festejos y, de modo particular, con los viajantes de productos farmacéuticos. Sus métodos fueron publicados en parte en los periódicos, pero sobre todo en anuncios y carteles. Durante la primera mitad del siglo XIX los carteles de anuncios se convirtieron en un comercio organizado y muy difundido. Se utilizaron todo tipo de edificios, a menudo sin permiso, y, por fin, en 1862, la *Billposters' Association* (Asociación de dibujantes de carteles publicitarios) organizó paneles de anuncios especiales. Sin embargo, todavía se repartían por las calles folletos de propaganda en cantidades extraordinarias, y se alquilaban hombres y vehículos para exhibir pancartas publicitarias. Este método adquirió tal difusión que, en 1853, se confinó a los pancartistas a las calles de los suburbios y se prohibió el empleo de vehículos. A todo esto siguieron otros métodos: los anuncios en simples paneles o sobre globos hinchables, carteles mayores en las fachadas de los edificios en construcción, y los

¹ Los números de fieras y de jinetes circenses. (N. del T.)

anuncios luminosos. Finalmente, a partir del año 1880, empezaron a aparecer en la prensa nuevos tipos de publicidad, al mismo tiempo que los cambios en el sistema de ventas y el desarrollo de la venta al por menor modificaban totalmente las bases de la publicidad. Northcliffe y personajes semejantes vieron aumentar sus ingresos gracias a la nueva publicidad, considerada como la clave de la moderna empresa periodística, y en particular como un medio para reducir el precio por ejemplar y alcanzar así una mayor tirada. El mismo publicó los costos de las tiradas, y desafió a sus rivales a hacer lo mismo. Las agencias de publicidad de nuevo estilo apoyaron este desafío, que no tuvo éxito hasta 1931. Durante este tiempo se había alterado radicalmente la estructura global de la prensa del siglo XIX. El periódico típico de ese siglo, si bien se servía de las ganancias proporcionadas por los anuncios, no dependía en modo alguno de ellas. En cambio, el periódico representativo del siglo XX pasó lentamente a depender de las ganancias provenientes de la publicidad hasta el extremo de que éstas llegaron a representar la mitad de los ingresos totales de los periódicos populares, y unas tres cuartas partes de los ingresos de los periódicos tradicionalmente minoritarios. Si, actualmente, en estas diferentes clases de publicidad, el típico periódico comercial no obtiene ingresos suficientes, está condenado a la desaparición.

Una segunda parte de esta reorganización general la constituyó el desarrollo de grupos o cadenas de periódicos y revistas. La forma típica de propiedad en el siglo XIX estuvo representada por un impresor, una familia de impresores o una pequeña compañía. Era un caso raro que una misma persona o compañía fuese la propietaria de más de un periódico. Pero los nuevos tipos de propietario, como Northcliffe, Pearson, Newnes, etc., constituyeron grupos que publicaban varias revistas ilustradas y luego pasaron a crear o adquirir periódicos. Este proceso ha continuado durante todo lo que va de siglo, y todos los periódicos y revistas han pasado ya de su *status* anterior como empresas privadas independientes al de miembros de este nuevo tipo de complejo capitalista.

En años más recientes, este proceso, se ha ido acelerando. Parece cierto que van a producirse nuevos cambios, pero en 1965 siete de cada ocho de los periódicos ingleses de la mañana estaban bajo el control de tres grupos (Beaverbrook, King, Rothermere), mientras que siete de cada ocho de los que aparecen cada semana estaban controlados por dos de estos grupos (Beaverbrook y King) y un tercero (News of the World). Beaverbrook y Rothermere controlaban los dos periódicos londinenses de la tarde. Una parte muy

importante de la prensa de provincias pertenece a cuatro grupos. Rothermere, Thomson, Cowdray y Drayton. El grupo King, que controla dos de cada cinco de todos los diarios y periódicos de aparición semanal tiene también un monopolio virtual de todas las revistas ilustradas femeninas de grandes tiradas; es el único propietario de los mayores diarios técnicos y de información comercial, y controla un total de más de trescientas publicaciones.

Durante este siglo ha crecido notablemente el número de lectores. En el año 1920, una persona adulta de cada dos leía un diario, mientras que cada cuatro personas adultas leían cinco periódicos del domingo. En 1947, diez personas adultas leían doce diarios y veintitrés periódicos del domingo. Al mismo tiempo el número de periódicos existentes ha disminuido rápidamente. Así como en la zona de Londres existían nueve periódicos de la tarde a finales del siglo XIX, ahora existen solamente dos. Cinco diarios o periódicos del domingo leídos en toda Inglaterra han dejado de existir desde principios de 1960, y siete diarios locales desaparecieron durante los últimos años. Si se compara con 1900 vemos que han aumentado mucho las horas de lectura y se han limitado de modo muy serio las posibilidades de elección. Vale la pena señalar aquí que, por regla general, los periódicos desaparecidos eran de una gran tirada, incluso muy elevada dentro de los porcentajes del momento. Las últimas cifras disponibles de los cinco periódicos de difusión nacional que dejaron de existir muestran ventas superiores a los dos millones («Empire News»), un millón y medio («Dispatch»), y superiores al millón («News Chronicle»), «Graphic», «Sunday Chronicle»). Tales cifras demuestran que no puede decirse que estos periódicos dejaran de existir porque la gente no los compraba. El problema es más bien que tales cifras no son en realidad suficientemente elevadas como para atraer las sumas necesarias de ingresos procedentes de la publicidad comercial. Los periódicos de tiradas más bajas, como «The Times» y «The Guardian» (alrededor de un cuarto de millón cada uno), sobreviven porque la naturaleza de sus lectores (personas de elevados ingresos y gran influencia social) les permite obtener ingresos elevados de la publicidad a tarifas más altas. Por eso ocurre que los periódicos sobreviven o sucumben no según el número de personas que los solicitan, sino de hasta qué punto sean adecuados como medios de publicidad. Esto es una característica distintiva de esta importante parte de los medios de comunicación en la Gran Bretaña del siglo XX.

Durante el mismo período el teatro ha entrado en franca decaencia. Los cuatrocientos teatros y music-

halls existentes en 1900 se han reducido a doscientos, y esta tendencia continúa todavía. Causa indudable de esto es la competencia por parte de los cines, que crearon un nuevo y muy numeroso auditorio. En 1939, en Gran Bretaña, el número de espectadores que iban al cine por semana era de 19 millones, y en 1946 superaban los 31 millones. Desde el fin de la guerra se ha producido una decadencia, acelerada rápidamente por la aparición de la televisión. En el año 1956, el número de espectadores por semana era inferior a los 21 millones, en 1959 era de 11 millones y medio, y, en 1964, de 8 millones. Durante este periodo de la posguerra cerraron sus puertas más de la mitad de las salas de cine. En 1952 los cines abiertos al público sumaban 4.609; en 1959, 3.450; en 1965, 2.056, y la baja continúa.

La expansión del teatro en el siglo XIX, y del cine en el siglo XX, muestran ciertas características comunes. En la primera fase, en cada caso, el propietario típico era un pequeño especulador, que poco a poco formaba un grupo local. En las fases posteriores, asociaciones semejantes a las que se formaron en el mundo de la prensa empezaron a establecerse, especialmente en el mundo del teatro londinense, formando cadenas de salas de teatro en las provincias, y en los amplios círculos de las salas de cine. En el cine, ha existido una propiedad estrechamente compartida entre distribuidor y productor. Al entrar en decadencia, los teatros y los cines han sido tratados como algo puramente comercial, y se han cerrado como algo que entra dentro del marco de la especulación sobre la propiedad de bienes inmuebles.

La forma característica de propiedad de los medios de comunicación en la Gran Bretaña del siglo XX fue abandonada cuando empezó a desarrollarse la radio. Puede que a causa de las implicaciones que tenía para la seguridad nacional, en el primer estadio de desarrollo, la radio pasó, de las primeras compañías comerciales, a manos de una autoridad pública. En 1927, un decreto real estableció la British Broadcasting Corporation como una asociación pública independiente, con derechos de monopolio. Este decreto se renovó en 1937, y luego abarcó las primeras fases del desarrollo de la televisión. La B.B.C. estableció el primer servicio público de televisión en 1936. En 1954, se puso fin al monopolio de la televisión estableciéndose una segunda entidad, la Independent Television Authority, por un Acta del Parlamento. La I.T.A. posee sus propios medios de transmisión, pero establece contratos para el suministro de programas con unas trece compañías. Mientras la B.B.C. obtiene sus ingresos del cobro de cuotas de licencias, la I.T.A. se mantiene gracias a las sumas que le pagan las compañías

creadoras de los programas, las cuales obtienen sus propias ganancias de la venta de espacios para spots publicitarios. De este modo, durante la primera mitad de este siglo, puede distinguirse una forma muy semejante a la que se formó en la prensa en lo que se convirtió en el servicio masivo de televisión. Una gran parte de los ingresos proceden de los spots publicitarios, de los cuales dependen a su vez, como los periódicos, las compañías que confeccionan los programas. El elemento de control por parte de la I.T.A., y por los términos del Acta fundacional, es un factor distintivo. En términos de la situación general, es significativo que una gran parte de las inversiones en las compañías programadoras proceda de las empresas periodísticas existentes y de grupos similares del teatro y del cine. No hace mucho se organizó una campaña intensiva para extender a la radiodifusión este sistema basado en las ganancias obtenidas con la publicidad.

El crecimiento del número de radioescuchas y televidentes ha sido espectacular. Entre 20 y 25 millones de personas ven la televisión cada día. La mayoría de familias tiene aparato de radio, y más del 90 por ciento de la población posee un televisor en su casa. Determinados programas tienen la audiencia más numerosa conocida hasta ahora en la historia de los medios de comunicación. Un resultado importante de la radiodifusión ha sido el notable incremento de los radioescuchas de conciertos y demás programas musicales, y más recientemente hemos asistido a un enorme desarrollo de la difusión del disco; más de 78 millones fueron lanzados al mercado en Gran Bretaña durante el año 1964.

También en lo concerniente a libros se ha producido un gran aumento. En el año 1901, el número anual de títulos publicados había alcanzado los 6.000; en 1924 superaba los 12.000; en 1937, los 17.000, y en 1963 sumaban un total de 26.023, de los cuales 20.367 eran primeras ediciones. Las facilidades que ofrecen las bibliotecas aumentaron considerablemente, y en la actualidad se llega a unos 460 millones de volúmenes al año en el servicio de préstamo de las Bibliotecas Públicas. El número total de ventas se ha visto incrementado por la rápida expansión en la producción del libro de bolsillo, cuyas ventas pasaron de la cifra de 20 millones en 1955 a más de 80 en 1965. Por regla general, cada individuo lee por año algo más de quince libros. El número real de personas que leen libros parece ser, aproximadamente, el 60 por ciento de la población (desde luego con grandes irregularidades en cada caso). Este número mayoritario de personas que leen libros se alcanzó probablemente por primera

vez en la década de los años cincuenta. Esta misma cifra mayoritaria se alcanzó, por lo que se refiere a los periódicos de aparición semanal, en 1910, y, en el caso de los diarios, a finales de la Primera Guerra Mundial.

Parece que la naturaleza de la propiedad de los medios de producción de libros sufre modificaciones semejantes a las que hemos descubierto en el ámbito de la prensa a finales del siglo pasado. Todavía existen numerosas editoriales independientes, pero también existe una marcada tendencia hacia una propiedad combinada de las casas editoras, y ya un considerable número de ellas, aparentemente independientes, se han fundido en cadenas editoriales más amplias.

¿Que lección podemos sacar de este examen general? Aparecen claramente dos factores principales en la historia moderna de los medios de comunicación. Está, en primer lugar, la importante expansión del número de auditores. Se ha producido una expansión en el ámbito de los periódicos, revistas ilustradas, libros, radiodifusión, televisión y discos que ha superado todas las previsiones, y continúa todavía. La reciente baja del número de espectadores de cine deja aún un público muy numeroso, y la decadencia en el campo del teatro podría verse compensada por esta expansión, y, especialmente, por el gran incremento de espectadores de obras dramáticas a través de la radio y la televisión. En su totalidad, este proceso tiene el efecto de una revolución cultural.

Al mismo tiempo, se ha producido otro hecho de igual importancia. La propiedad de los medios de comunicación, viejos y nuevos, ha pasado o está pasando, en su mayor parte, a una especie de organización financiera desconocida en etapas precedentes, y con unas características específicas que se asemejan a las principales formas de propiedad en la producción industrial general. Los métodos y las actitudes de los negocios capitalistas se han establecido en el mismo centro de las comunicaciones. Éstas dependen cada vez más del dinero que proporciona la publicidad, lo cual conduce a una política de alcanzar un público numeroso lo más rápidamente posible, para, de este modo, atraer y retener a las firmas comerciales. De ahí que uno de los objetivos principales de la comunicación sea vender un determinado periódico o programa. Todos los fines fundamentales de la comunicación —lograr que se comparta la experiencia humana— pueden subordinarse a este impulso de vender.

En este campo las presiones crecen incesantemente. El viejo tipo de propietario de un periódico que quería

poseer el control para poder propagar sus ideas, va siendo reemplazado por un nuevo tipo de propietario que dice que no está interesado en ninguna clase de opinión sino simplemente en vender el mayor número posible de periódicos. Lo que una vez fue un medio para llevar a cabo una actividad política más amplia se ha convertido en muchos casos en la política misma. La organización de los medios de comunicación está en función no de su uso, sino de sus beneficios, y parece que ya hemos pasado el estadio en que podía pretenderse que las cosas fuesen de otro modo.

Este desplazamiento se extiende inevitablemente a la esencia de la comunicación. De un modo u otro, este mundo tiene que ser necesariamente humano; nunca puede ser solamente la producción de cosas. Pero los métodos descubiertos en la venta de las cosas pueden aplicarse a las personas. Puede existir una especie de manufactura y mercado de personalidades, como en el poderoso y creciente mundo de la publicidad. También puede darse una especie de empaquetamiento de la experiencia: exhibiéndola con la correcta explicación, o incluso haciendo de la explicación un substitutivo de la experiencia. Los efectos de tales tendencias sobre el hombre han de ser necesariamente muy serios, pero se puede desprestigiar el hecho de prestarles atención tildándolo de «idealismo», mientras que dar importancia a la venta es considerado como algo normal y práctico. La ironía reside en que el único uso práctico de la comunicación está en que permite compartir la experiencia real. El hecho de poner cualquier cosa por encima de esto es, en efecto, algo muy poco práctico. El hecho de poner el acto de vender por encima de esto puede parecer normal, pero en realidad no es más que una perversión a la cual algunas personas se han acostumbrado, o sea, es un modo de ver el mundo que tiene que ser correcto y normal porque uno mismo se ha adaptado a su medida.

La interacción entre estos dos procesos principales —la expansión popular y la importancia de las ventas— es sumamente complicada. Uno está unido al otro en nuestras mentes, porque ocurren sincrónicamente. Es difícil ver que las cosas podrían haber ocurrido de otro modo, y que todavía ello es posible.

El análisis histórico correcto es doble. Primero, es evidente que la expansión de los medios de comunicación ha formado parte de la expansión de la democracia. Sin embargo, en este siglo, mientras ha aumentado el público, la propiedad privada y el control de los medios de comunicación se ha reducido. Se teme el control público a causa del recuerdo del control estatal en el pasado, pero puede haber muchos tipos de

control. En el moderno sistema de asociaciones se encuentra un nuevo tipo de control, y podemos convenir con Burke que «los hombres sensatos aplicarán los remedios a los vicios, no a los nombres... De otro modo sería históricamente sensato, pero insensato en la práctica... Te aterrorizas a ti mismo con espíritus y aspiraciones, mientras los ladrones frecuentan tu casa». En la moderna tendencia hacia la propiedad privada limitada, se niegan de modo efectivo las condiciones culturales de la democracia: a veces, irónicamente, en nombre de la libertad.

En segundo lugar, es evidente que la expansión ha sido y es un proceso del crecimiento humano. Todo crecimiento es difícil, y requiere tiempo y cuidado. Aparecen inevitablemente muchos tipos de confusión y duda. Si se intenta conservar todas las viejas formas intactas y acusar en su nombre a las nuevas, las viejas formas se convierten simplemente en inaplicables a los nuevos problemas. Puede ocurrir entonces que el control de las nuevas formas pase a manos de unos hombres a quienes no interese el crecimiento de la sociedad, o los objetivos humanos que persigue la expansión. Estos hombres verán la inexperiencia como

una oportunidad y la confusión como una justificación. En vez de ayudar a la aparición de una nueva cultura, se proyectará una cultura sintética —que reúna y explote las tensiones del crecimiento— que estimule las ventas. Mientras gobiernen hombres de tal índole, existirá ciertamente una expansión pero no un crecimiento real.

Una cultura sintética es cómoda. Una cultura vieja es extraña. Nos encontramos cogidos en esta tensión; sin embargo, las fuerzas del crecimiento, los impulsos reales de la expansión, no pueden ser negados indefinidamente. Aunque con muchas dificultades, ha habido ya un crecimiento real y valioso. Pero el carácter de la expansión nos advierte que no podemos emitir ningún juicio absoluto. Tenemos que reconocer las contradicciones que hemos expuesto entre democracia y propiedad privada limitada, entre una expansión auténtica y el impulso de vender. La historia real de los medios de comunicación, al mostrarnos las contradicciones, nos muestra también la necesidad de escoger entre orientaciones genuinamente alternativas para el futuro.

El proceso de la comunicación en una sociedad subdesarrollada y dependiente

Consideramos de suma importancia definir ante todo lo que vamos a entender por Comunicación, puesto que será el eje del desarrollo de nuestro trabajo.

1.1 DE LA COMUNICACION

Entendemos por Comunicación, el proceso de producción, distribución y consumo de significados que se desarrollan sobre la matriz de las relaciones sociales implican, según la naturaleza y el modo de articulación de las formas de producción consideradas, una situación de igualdad o desigualdad de condiciones entre el emisor y el receptor (lo que supone a su vez mayor o menor "posibilidad de 'oir' el uno al otro, o de prestar oídos como posibilidad mutua de entenderse").¹

1.2 LA COMUNICACION COMO PRACTICA SOCIAL

Consideramos la comunicación como una práctica social que se articula orgánicamente con el conjunto de las demás prácticas sociales que conforman una formación social dada.

Práctica, en el sentido asumido, es entonces una acción diferencial transformadora. En otras palabras, la práctica social se define como la forma concreta de acción de los agentes sociales, que corresponde a la situación y posición que ocupan éstos dentro de las subestructuras económica, política e ideológica.

Así la práctica discursiva o comunicativa, en tanto que práctica social diferenciada, se halla condicionada por "un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que definen en una época dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa".²

¹ Martínez J. M. "Para entender los medios: Medios de Comunicación y Relaciones Sociales". En: Echeverría et. al. *Ideología y Medios de Comunicación*. Ed. Amorrortu ed. B. Aires, 1973. p. 109.

² Foucault, M. en Maingueneau, D.: *Langue, Linguistique, Communication. Initiation aux Méthodes de l'analyse du Discourse*. Hachette Universitaire. Paris/76.

* Jorge González. "El proceso de la comunicación en una sociedad subdesarrollada y dependiente", en: *dominación cultural*. México, Editora Integrada Latinoamericana, 1980 pp. 19-27

A través de las instituciones de socialización, se inculcan hábitos (arbitrarios culturales) que conforman de terminadas prácticas cuya repetición conduce a la reproducción (sea simple o ampliada) de la estructura de las relaciones de sentido o sistema de arbitrarios culturales, y por otra parte, a la reproducción de las relaciones de fuerza (relaciones de producción) que las ha originado.

En tanto que las prácticas articulan discursos y que tienen sus condiciones de posibilidad, en última instancia, en el nivel económico, pueden ser imputables a clases que guardan relaciones disimétricas entre sí.

Eso nos lleva a considerar y sostener que la comunicación siempre está ligada al tipo de relaciones sociales que prevalezcan en un Bloque Histórico determinado, es decir, que la comunicación en cuanto práctica social, está estrechamente ligada y relacionada con las demás prácticas sociales.

1.3 UN ESQUEMA DEL PROCESO DE COMUNICACION.

M. Pécheux toma el esquema comunicacional de R. Jakobson para "poner en escena a los protagonistas del discurso, así como a su referente".³

(L) Código común a A y B

D Secuencia emitida por A hacia B

A (destinador) B (destinatario)

(contacto entre A y B)

R (referente)

Donde A y B no son presencias materiales de individuos aislados, sino "lugares" determinados en la estructura de una formación social o bloque histórico.

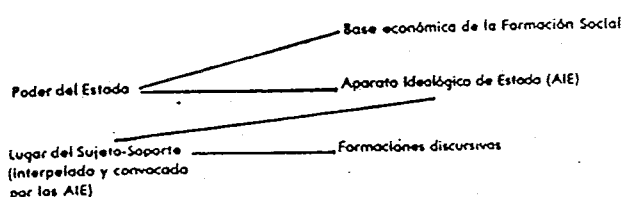
Esto nos conduce a explicar globalmente la comunicación como una función de las relaciones sociales; es aquí donde la teoría de Regine Robin es de suma utilidad, ya que aporta elementos esclarecedores para

³ Pécheux, M. *Analyse Automatique du Discourse*. Dunod, Paris, 1969. pp. 12 y ss.

una comprensión totalizadora del fenómeno comunicativo.

“El discurso (o la comunicación) debe relacionarse siempre con sus condiciones sociales de producción, esto es, que no pueden ser estudiados en forma aislada”.⁴ Lo que significa que las formaciones discursivas o formas concretas de comunicarse, “sólo se pueden comprender en función de sus condiciones sociales de producción de las instituciones que las implican y de las reglas constitutivas del discurso”.⁵

La teoría de R. Robin es esquematizada por Gilberto Jiménez,⁷ de la siguiente manera:



... Donde se muestra claramente la relación del acto comunicativo concreto con la estructura económica, política e ideológica de la formación social.

Con el aporte de Robin, podemos entonces completar el esquema propuesto por Pêcheux de una manera global, que nos aleja de una concepción idealista y voluntarista de la comunicación...

1.4 EL PROCESO DE LA COMUNICACION EN SOCIEDADES DE CLASE.

Retomando el concepto de Comunicación planteado anteriormente por nosotros, añadiremos que la comunicación es una relación específicamente humana, que puede ser bidireccional, susceptible de respuesta y en el que cada uno de los polos puede también ser al mismo tiempo, emisor y receptor; pero donde el papel de ambos está socialmente determinado (así como sus discursos) por la situación y posición que guardan (emisor y receptor) en la estructura social, lo cual convierte a ese “poder ser” en un concepto límite.

Esta relación profundamente simétrica (como concepto límite), degenera socialmente en una relación hegemónica

⁴ Robin, R. *Historie II Linguistique*. A. Colln, Paris/73 p. 79.

⁵ Chávez, et. al. *Lenguaje y Comunicación*. Tesis de Licenciatura en Comunicación UIA, México, 1976. p. 214.

⁶ Jiménez G. *Linguística, Semiología y Análisis Ideológico de la Literatura*, en: *Varios. Literatura, Ideología y Lenguaje*. Grijalbo, México, 1976. p. 329.

nica y causal que Pasquali llama Relación Informativa,⁷ y acontece cuando el polo emisor se hace institución, trayendo con esto un “decir ordenado” que no admite réplica, es decir, un discurso unilateral; el otro queda convertido en receptor unívoco de órdenes y programas, siéndole imposible socialmente convertirse en emisor. Así, dice Pasquali: “El receptor es puro sistema aferente... y el control, selección y uso de los medios son ahora prerrogativas absolutas del agente emisor convertido en élite institucionalizada para el desempeño de esa función”.⁸

Esto sucede en sociedades de clases donde una de ellas, que ocupa un lugar fundamental y dominante en las relaciones de producción, domina además al conjunto de las clases auxiliares y subalternas, por medio de los aparatos ideológicos del Estado, ubicados en la sociedad civil y a través del monopolio de la coacción física.

Entendemos por Aparato Ideológico de Estado, “un cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones precisas y especializadas”, y como puntualiza Althusser: “ninguna clase puede detentar el poder de Estado perdurablemente sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos del Estado”.

Así se establece una relación de ‘comunicación’ o más precisamente, de ‘información’, en el sentido de la “transmisión de un contenido destinado a ser descodificado por un receptor”,¹¹ pero sin la posibilidad real y social de ser contestado, escuchado y tomado en cuenta, ese contenido, en igualdad de circunstancias, de una manera simétrica, por lo cual la ‘comunicación’ inter-clases queda definida y matizada por una verticalidad del mensaje, en sentido descendente, desde una clase que detenta los medios de producción colectiva de significados, estos últimos, coherentemente ordenados y altamente sistematizados, provenientes de su particular visión del mundo hacia el conjunto de las clases que no poseen ni tienen, acceso a esos medios y cuya visión del mundo está dispersa y no ordenada.

Mattelart ilustra lo anterior cuando critica la idea de Mc Lu Haniana de la “Comunidad de Aldea Planetaria” que supone crean los medios, diciendo que es “una comunidad que se crea desde arriba y que es lograda

⁷ Citado por Martínez en: *op. cit.* p. 109.

⁸ *Ibidem.* p. 110.

⁹ Althusser, I. “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado”, en: *Revista Mexicana de Ciencia Política*. No. 78 UNAM, México, 1974. p. 11.

¹⁰ *Ibidem.* p. 12.

¹¹ Chávez, et. al. *op. cit.* p. 74.

porque los hombres pueden participar de una superestructura común, que no es sino lo que impone el polo central.

En dicha comunidad la participación... se reduce a una participación "pasiva".¹²

Así, los medios de información colectiva insertos en un determinado tipo de relaciones sociales de clase, serán intermediarios técnicos de esas mismas relaciones, porque "los medios que se usan para transmitir mensajes entre personas (o clases), adquieren la cualidad de la relación que se da entre esas mismas personas (o clases); la expresan, eventualmente la provocan, y desde luego la intensifican".¹³

Históricamente se puede constatar que las clases dominantes son siempre las que tienen y han tenido el control del sistema de transmisión dominante, y las que hacen de los medios más sofisticados del momento, uno de los resortes fundamentales para su ascenso y configuración como clase.¹⁴

Ahora bien, en las sociedades de clase, no sólo existen relaciones informativas verticales, sino también las hay internas que podemos denominar como "intra clase", que se desarrollan de una manera horizontal y son producidas, distribuidas y consumidas principalmente, por los miembros de una clase.

Este tipo de relación horizontal se monta sobre las relaciones sociales que, de una manera más o menos simétrica, se dan entre los agentes sociales, como ya dijimos, de una misma clase social.

La prensa masiva, la publicidad de la calle, la televisión y la radio, que constituyen más bien instrumentos de dirección de las clases subalternas utilizados verticalmente, también son usados de manera horizontal por la clase que los detenta, en beneficio de su comunicación interna.

Baste como ejemplo citar las secciones de sociales de algunos diarios capitalinos, revistas especializadas, ciertos programas de TV y radio, así como anuncios callejeros que sirven como eficaz instrumento de comunicación 'entre iguales' de esa clase; que además, también dá el mismo uso a los sistemas modernos de Cablevisión, satélites y computadoras.

¹² Matherlart, A. *La Comunicación Masiva y el Proceso de Liberación*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 1973. p. 40.

¹³ Martínez, J. M. op. cit. p. 113.

¹⁴ Ver el desarrollo histórico de los medios en: *Ibidem*. p. 114 y ss.

Por el mismo fenómeno por el que la clase fundamental controla los medios de expresión dominantes más sofisticados y con mayor alcance, parece haberse desinteresado, aunque no del todo, de otros medios más tradicionales y de menor alcance, como el arte de conversar, la canción popular, la poesía, la escritura, los murales y el teatro; todos ellos residuos instrumentales que fueron en algún tiempo, de exclusiva propiedad y dominio de la expresión de la clase dirigente.

Esos medios son los que usan y pueden llegar a usar las clases subalternas para entablar comunicación horizontal entre sus propios miembros, pero debido en mucho, y entre otras causas, a su carencia de intelectuales orgánicos que organicen sus concepciones del mundo, esa expresión se halla desordenada, aislada y heterogénea, pudiéndose afirmar que, salvo algunas manifestaciones aisladas, folklóricas, estereotipadas e impugnadoras (ver el principio de este trabajo), las clases subalternas no poseen una efectiva comunicación horizontal intra-clase, y quedan por así decirlo, condenadas al silencio como clase (no como grupos aislados) y a consumir pasivamente lo que de modo vertical, la clase fundamental produce y distribuye para ellas. Matherlart afirma que... "de hecho... el mensaje refleja la práctica social de la burguesía y jamás la práctica social del pueblo".¹⁵

Los productos de "arriba a abajo" son aquellos en los que se retoman elementos del sentido común popular, casi nunca aportan información nueva y están valorativamente cargados de la concepción del mundo de la clase dominante (cultura para el pueblo, no del pueblo).

Es el caso de las novelas de folletín, por ejemplo, que aunque son elaboradas por la clase dominante, su consumo está casi exclusivamente reservado para los individuos de la clase popular subalterna.

La explicación de la eficacia social de ellas está dada por la remodulación del sentido común que los productores-emisores utilizan de muy hábil manera.

Queremos recalcar que la relación vertical informativa entre estas clases (dom-sub) NO es efecto de un maquiavélico plan de explotar y subyugar al pueblo, sino que resulta más propio hablar de una cierta inintencionalidad, puesto que, como quedó asentado anteriormente, el emisor y el receptor no son individuos y voluntades aisladas, sino fundamentalmente (tanto el emisor como el receptor) emiten y

¹⁵ Matherlart A. op. cit. p. 72.

reciben desde una posición y una situación social, es decir, desde *lugares sociales*, situación que indefectiblemente conlleva intereses. Por lo tanto, repetimos: es absurdo considerar y reducir un fenómeno social sumamente complejo a un juego entre voluntades 'buenas y malas'.

1.5 LA COMUNICACION EN UNA SOCIEDAD SUBDESARROLLADA Y DEPENDIENTE

El fenómeno que nos ocupa, adquiere especial forma al darse en un país subdesarrollado y dependiente como el nuestro, que económica, política y culturalmente depende de otros países desarrollados.

El progreso técnico y los beneficios del sistema capitalista tienden a concentrarse en grandes centros industriales y financieros, que podemos denominar *Metrópolis*, y que funcionan como grandes focos de irradiación y atracción del progreso humano, y su influencia es inevitable para el medio que le circunda.

La creación de estos centros de alto desarrollo "sólo ha sido posible por el sometimiento y la explotación de los hombres y sus recursos en amplias y múltiples zonas, y ello se ha logrado algunas veces por la concentración en dichas metrópolis de las materias primas de las zonas sometidas, a las que después se les retornan como productos ya elaborados, o bien, mediante el establecimiento en las zonas respectivas, de industrias subsidiadas por los consorcios existentes en la metrópoli. De este modo, los centros de alto desarrollo y sus zonas de influencia forman una unidad en la que ninguno de los componentes puede subsistir sólo".¹⁶

Samir Amin puntualiza y expone el fenómeno de la dependencia comercial, financiera y tecnológica que sufren los países que llama "periféricos", y se adentra en las causas de la asimetría de las relaciones entre 'centros y periferia': "Quién toma la iniciativa comercial es el centro. Es él quien impone a la periferia las modalidades de la especialización. Esta asimetría, que traduce la dependencia comercial de la periferia, se manifiesta por la anterioridad de las exportaciones del centro sobre sus importaciones (las exportaciones de la periferia que se somete a las modalidades de la especialización)".

Y continúa: "La dependencia comercial de la periferia se ve agravada por su dependencia financiera. La razón fundamental de esta última es que las inversiones

de capitales extranjeros en los países subdesarrollados engendran automáticamente un flujo inverso de transferencia de ganancias".¹⁷

La balanza de pagos es desigual y tienden a acelerar el crecimiento de la importación de los países subdesarrollados, una serie de fuerzas como por ejemplo: "La urbanización, acompañada de la insuficiencia de la producción agrícola alimenticia que obliga a importaciones crecientes de productores alimenticios básicos; el crecimiento de los gastos administrativos, desproporcionados en relación con las posibilidades de la economía local; la transformación de las estructuras de la distribución del ingreso y la 'europeización' (en nuestro caso 'americanización') de las formas de vida y de consumo de las capas sociales privilegiadas (efecto de demostración); y la insuficiencia del desarrollo industrial y el desequilibrio de las estructuras industriales —predominio demasiado neto de las industrias de consumo—, que impone la importación de los bienes de equipo y de los bienes intermedios. El juego combinado de estas fuerzas hace a los países subdesarrollados dependientes de una ayuda exterior que tiende a convertirse en 'normal' ".¹⁸

En lo interno, se da un fenómeno parecido al de la dependencia del exterior al centro: "En el plano nacional y dentro de la estructura interna de un país, la capital funge como *Metrópoli*; en ella se concentran la economía y los elementos del desarrollo; el resto del territorio es como una serie de áreas satélites heterogéneas que forman, con la *Metrópoli* una constelación en la que el desarrollo de ambos componentes se muestra en contraste: opulento en la *Metrópoli* y más o menos raquítico en las áreas satélites".¹⁹

Dentro del país, existe una clase ligada estrecha y dependientemente al exterior, que explota a las clases subalternas y la relación que guarda con ellas tienen su explicación, en última instancia, en lo económico.

Esta dependencia externa se manifiesta directamente también, en el ámbito superestructural, donde ubicamos el fenómeno de la Comunicación y los medios de difusión colectiva.

Haciendo un somero análisis,²⁰ podemos observar que en cada medio de difusión colectiva hay fuertes li-

¹⁷ Amin, S. *El Capitalismo Periférico*. Ed. Nuestro Tiempo, México, 1974, p. 84 y ss.

¹⁸ *Ibidem*, p. 85.

¹⁹ Pozas, R. *op. cit.*, p. 106.

²⁰ Para una visión global y esquemática de la relación entre factores económicos, políticos y sociales y culturales de la dependencia y de los medios de comunicación, en Méx. ver Jiménez-

¹⁶ Pozas, R. *Los Indios en las Clases Sociales de México*. Siglo XXI, México, 1976, 5a. Ed. p. 105.

gas de dependencia exterior, que reviste grados y matices varios.

"En una sociedad dependiente el medio masivo cumple la función de materializar la concepción (refractaria al cambio) del cambio del propio sistema imperialista... el medio de comunicación... se empeña de alguna manera, en desvirtuar la teoría del enlace entre la base económica y la superestructura ideológica, tratando de extender las representaciones colectivas, las aspiraciones, las imágenes y los valores que circulan en la sociedad dependiente más allá de los que suscita dicha sociedad. Importa las formas de las sociedades desarrolladas sin importar su contenido en última instancia, vale decir, los factores de su crecimiento industrial".²¹

La Metrópoli en el ámbito de la comunicación sostiene, debido a las relaciones anteriormente expuestas, con el país dependiente (caso de México) también un dominio cultural e informativo:

- A) Distribuyendo mundialmente films. Basta observar un poco de cartelera cinematográfica de la Ciudad de México para detectar el predominio neto de películas extranjeras distribuidas por Warner Bros. United Artists, Universal Pictures, Metro Goldwing Meyer, etc.
- B) Distribuyendo noticias, reportajes y artículos provenientes principalmente de UPI y AP, y en menor grado de TASS, FRANCE PRESS, etc.

- C) La distribución de series de televisión fabricadas en la Metrópoli, tales como 'El Hombre Nuclear', 'Cannon', 'Mannix', 'Disneylandia', etc.
- D) Por medio de la distribución de música grabada y producida también en el exterior, la cual es transmitida incesantemente por la radio.
- E) Distribuyendo también, semanarios e historietas a escala mundial producidas por las compañías Hearst Co., Time Inc., Readers Digest, Western Publishing Co., McGraw Hill & Downe Communications, así como Newhouse Co., etc.
- F) La publicidad es el terreno donde quizá se detecta un poco más la dependencia, para el efecto ver el trabajo de Bernal Sahagún.²²

Todo este panorama de la dependencia hacia el exterior se traduce, aunque matizadamente, a nivel interno del país, donde los dueños de los medios de difusión, además de transmitir lo que reciben de la Metrópoli, elaboran algunos productos para el consumo interno del país, estableciendo una relación vertical de información hacia las clases subalternas a las que les está vedado de hecho pero no de derecho, al acceso a expresarse por los medios colectivos.

Ottalengo. R. *Revista Mexicana de Sociología*. UNAM Méx. Jul/Sep. 1976.

²¹ Mattelart. A. *op. cit.* pp. 39 y 40.

²² Bernal Sahagún. V. *Anatomía de la Publicidad en México*. Ed. Nuestro Tiempo. México, 1974.

y desde luego no definitivo, que comprende las siguientes funciones:

- a) referencial (o representativa);
- b) interpersonal (o expresiva);
- c) de auto y heterorregulación (o de control);
- d) de coordinación de las secuencias de interacción;
- e) de metacomunicación.

Respecto a esta lista es oportuno precisar que todo suceso comunicativo puede desempeñar, a la par, más de una función. Más aún, la comprensión completa de un suceso de comunicación comporta por norma el análisis plurifuncional. Por ejemplo, la frase "Te prohíbo que salgas" expresada de manera enfática con tono amenazante, se puede emplear en un contexto donde constituya una tentativa de regulación del comportamiento de otra persona, pero puede también expresar características referentes a la personalidad del emisor, a su estado emotivo; definir la relación con el otro; además, desde luego, de que trasmite un contenido bien preciso. Está claro, pues, que en la exposición que sigue las varias funciones se tratarán por separado sólo con fines analíticos.

Además, es preciso recordar que los diversos sistemas de comunicación son sustituibles entre sí y se pueden emplear para expresar cualquiera de las funciones catalogadas. Una relación de superioridad intencional se puede manifestar tan claramente con una expresión lingüística del tipo: "Yo soy el que manda", o bien con una mezcla de ademanes, movimientos de la cabeza, de la mirada, posturas. Sin embargo, como precisa Fraser (1978),

parece que existen diferencias netas acerca del tipo de comunicación que se produce de ordinario en los diversos sistemas. La comunicación referencial es en gran parte ámbito del lenguaje, con su estructura sistemática y su mapa semántico, que se forma con su estructura mundo no lingüístico. Por otro lado, gran parte de la regulación de la interacción no es lingüística, y se puede demostrar con facilidad que todos los sistemas comportan informaciones interpersonales (Fraser, 1978, trad. it., 115).

FUNCIÓN REFERENCIAL

Se la considera como la función fundamental de la comunicación, y consiste en el intercambio de informaciones entre los interlocutores sobre un objeto o "punto de referencia". De

cuales es expresión de puntos de vista diversos del autor o autores que los han propuesto.

Cualquier catalogación corre el riesgo de ser arbitraria y poco sostenible, puesto que, como recuerda Robinson (1972), "no se puede inmediatamente ni demolerla ni confirmarla por vía experimental" (trad. it., 51). Éste, en efecto, es uno de los motivos por los que en psicología no es muy popular el enfoque "funcional" basado en clasificaciones, que inevitablemente quedan sujetas a críticas por su arbitrariedad, porque no están completas y por su escasa utilidad.

Por eso nos parece oportuno retomar las consideraciones de Robinson (1972) acerca de las exigencias que debería cumplir cualquier taxonomía definitiva sobre las funciones del lenguaje:

a) debería cubrir todos los usos del lenguaje. El sistema debería ser jerárquico, además de categorial, y en este sentido parece semejante a los sistemas de clasificación de las ciencias biológicas;

b) debería incluir todos los aspectos para y extralingüísticos de los enunciados;

c) las categorías deberían ser claramente delimitables respecto de su uso. Ello exige que a) para todo término del sistema sea preciso especificar la relación con los demás términos, sobre todo por lo que respecta a semejanzas y diferencias; b) deben proporcionarse indicaciones para reconocer una categoría de una manera inequívoca cuando se la encuentra;

d) sin embargo, no hay que perder de vista la inadecuación de cualquier taxonomía que se proponga, debido en parte a la naturaleza misma del comportamiento de la comunicación: siempre es posible reorganizar la categoría de manera diversa y más convincente (Robinson, 1972). A la luz de estas consideraciones hemos procedido a distinguir una taxonomía de las funciones, con el propósito de poner de relieve los aspectos dinámicos del proceso de la comunicación en su conjunto, habida cuenta de todos los componentes verbales y no verbales.

Entre las propuestas de la bibliografía (pocas en realidad, y las más numerosas se centran sólo en el lenguaje) hemos tomado como base la clasificación formulada por Scherer (1980) acerca de las funciones de los signos no verbales en la conversación, y por Fraser (1978) sobre los tipos de comunicación: las hemos ajustado e integrado con otras categorías que nos parecen necesarias para proporcionar un cuadro de referencia más completo.

Ha resultado de ahí un esquema probablemente no exhaustivo,

ordinario se toma como punto de referencia un hecho del mundo exterior, un suceso sobre el que un sujeto emisor desea proporcionar informaciones al oyente. Es lo que se ejemplifica en el modelo tradicional de comunicación. Ya se ha dicho (véase capítulo I) que esta definición no abarca todos los intercambios de una comunicación (no siempre la transmisión de información viene al caso), pero constituye sin duda un capítulo central en el estudio de la comunicación, sobre todo de la comunicación lingüística. Está claro, desde luego, que aun siendo posible en ciertas situaciones transmitir informaciones mediante modalidades no verbales, es sobre todo con el lenguaje como ciertos contenidos se codifican.

Profundizar el análisis de esta función significa hacer frente al problema del "significado", o sea, de la semántica del lenguaje. El término "semántica" indica las relaciones entre formas lingüísticas y el mundo extralingüístico al que se aplican: un estudio adecuado a nivel semántico comporta el análisis del modo como el hablante de una lengua organiza el mundo en torno a sí, las formas lingüísticas que usa y el modo como vincula esos dos elementos (Fraser, 1978).

Para que se tenga un intercambio de comunicación "consumado" (o eficaz) a nivel referencial y se eviten malos entendidos, es importante que los interlocutores compartan una misma estructura semántica. Esto se refiere a la especificación de los puntos de referencia concretos, no sólo de cada una de las palabras (y por lo tanto la conciencia de la fluctuación semántica intrínseca de todo término), sino también de expresiones lingüísticas más amplias y complejas (baste pensar en las expresiones idiomáticas o en las "maneras de decir", en las connotaciones positivas o negativas de una expresión según el contexto, en las modalidades irónicas al comentar un hecho o una situación). Se regresa, en suma, a todos los problemas que entran en la codificación y descodificación de los mensajes y que, por tanto, y como se ha dicho, abarcan aspectos no verbales: por esto se subraya la oportunidad de desarrollar de manera adecuada el estudio de la semántica, incluso de los demás sistemas de comunicación (Fraser, 1978). A este propósito, Scherer (1980), al delinear una tipología de la función de los signos no verbales, afirma que éstos funcionan semánticamente cuando en sí mismos significan un punto de referencia, o bien cuando inciden en el significado de los signos verbales concurrentes. En el primer caso, el de la significación independiente, se hace referencia a los "emblemas" (Ekman y

Friesen, 1969), o sea, a las señales gestuales y faciales codificadas de ordinario de una manera invariable y discreta, que substituyen a los signos verbales: ocurre sobre todo cuando la comunicación es imposible por la distancia, los ruidos o por encuentros en extremo rápidos.

En el segundo caso se puede tener, en cambio, una *amplificación*, una *contradicción* o una *modificación* del significado de expresiones verbales empleadas en el comportamiento no verbal. Los signos no verbales pueden enfatizar, ilustrar o esclarecer todo lo que se ha expresado lingüísticamente, mediante insistencias paralingüísticas (por ejemplo, elevando el tono de la voz, intercalando pausas), expresiones faciales, ademanes (véase más adelante). Se tiene contradicción en el caso de una discrepancia entre el significado del comportamiento verbal y el no verbal en un acto de comunicación. Es el caso de la ironía, donde el significado de una frase verbal se pone en duda o se contradice por signos no verbales inadecuados, como un énfasis exagerado de la entonación (se habla entonces de "incoherencia entre los canales", cf. sección "Componentes del acto de la comunicación" en el capítulo I).

La construcción del mapa del lenguaje en el mundo lingüístico es sólo parte de un análisis de la comunicación representativa. A menudo, en efecto, lo que se verbaliza o expresa de manera manifiesta no es más que una parte de los elementos que se hallan presentes en la mente de quien comunica, aspectos que en general se dan por descontados o "se presumen". El uso de las presunciones en la comunicación es un dispositivo necesario para tener intercambios velozes y proceder sin veros construyéndose cada vez a redundancias inútiles. Baste pensar que si no fuere así estaríamos obligados a increíbles paráfrasis, como lo demuestra claramente el siguiente ejemplo de Osgood (1971). Si un padre le dice a su hijo: "Por favor, cierra la puerta", es probable que así se realice sin que se deba añadir nada más. Pero si la información referencial debiera explicarse en su integridad, el padre debería decir algo así: "Ambos sabemos que tú eres capaz de cerrar la puerta. Hay una puerta al otro extremo de la sala. Esa puerta se encuentra abierta. Yo, como tu padre, deseo que cierras esa puerta."

Por fortuna, comenta Fraser (1978) al traer ese ejemplo, el padre, como cualquier otra persona, presume (da por sentado) gran parte de su discurso, y así puede expresarse con cinco palabras en vez de treinta y tres. Sin embargo, un estudio

sistemático de las presunciones exige mucha dedicación, porque es un cometido en extremo complejo. Para darnos cuenta de qué parte de las informaciones se da por sentada, a veces no es suficiente con tener presentes los elementos que constituyen el contexto social inmediato en que tiene lugar la comunicación. Las presunciones pueden ir ligadas también a factores no deductibles del contexto, que remiten a un acervo de conocimientos comunes y de afirmaciones compartidas (véase más adelante).

La comprensión de las presunciones, básica para la comunicación en que predomina el aspecto (o función) referencial, comporta también un análisis de lo que se intercambia a nivel interpersonal.

FUNCIÓN INTERPERSONAL (O EXPRESIVA)

Un mensaje verbal no es nunca una transmisión neutra de informaciones sobre el mundo circundante, sino que siempre hay también una comunicación entre quien habla y sus interlocutores.

Es un grave error, recuerda Danziger (1976), suponer que la gente dice siempre lo que parece estar diciendo: las frases que se intercambian pueden referirse a un suceso del día anterior, a una película, a un episodio a que se ha asistido, pero al conversar sobre ese tema, las personas confirman o ponen en tela de juicio la relación social existente entre quien habla y quien escucha.

El mundo al que hacen referencia en tal caso los mensajes, de una manera más o menos directa, es el mundo del *status* o posición social o del poder, del amor o de la "solidaridad", de la hostilidad y de la afectividad. Danziger habla en este caso de "función de presentación", para distinguirla de la función de "representación" (o referencial). Ambas comportan una relación entre un referente y algo que es un significado, pero de manera muy diversa. Las frases constituyen una representación explícita de su contenido semántico, pero al mismo tiempo, cuando se pronuncian en determinado contexto interpersonal, *presentan* interrogantes cuya referencia es la relación entre los interlocutores. Por ejemplo, el planteamiento no se expresa con afirmaciones explícitas del tipo "Yo soy superior a ti, y por lo tanto de mando", sino que se pueden transmitir de manera implícita por el tono de la voz, la mirada, el mantenerse a cierta distancia. Son signos significativos aunque no exista un diccionario de estos significados.

Las informaciones que se intercambian hacen referencia, por

tanto, a muchos aspectos que tienen que ver con los que participan en la interacción y las relaciones que existen entre ellos. Según las indicaciones de Fraser, tales informaciones se pueden reagrupar en tres clases principales: a) identidad social y personal; b) estados emotivos temporales o actitudes habituales; c) relaciones sociales.

a) Toda la gama de rasgos extralingüísticos, paralingüísticos y lingüísticos es portadora de informaciones referentes a la *identidad* y a la *personalidad* del emisor. Del lenguaje se pueden extraer muchas inferencias acerca de las características de una persona: el plan de su discurso, los empleos gramaticales y léxicos pueden ser útiles indicadores de las características demográficas, como edad, sexo, ocupación, educación, procedencia. Por ejemplo, no tenemos particulares dificultades en captar la procedencia geográfica (si es del norte o del sur de Italia) de alguien que habla, por cuanto que características fonológicas además de sintácticas nos permiten una identificación inmediata. Así como el uso de un lenguaje técnico nos hace comprender que el interlocutor es un "entendido" de ese ramo, un procedimiento análogo de inferencias se pone en acción a propósito de las características de la personalidad del emisor: de la manera como uno habla, de sus actitudes, de cómo se mueve y se viste es posible sacar conclusiones acerca de algunas dimensiones de la personalidad, como su inteligencia, extroversión, etcétera.

En parte se trata de aspectos que una persona puede utilizar conscientemente presentándose, o sea, proponiendo a los demás cierta imagen de sí: la persona en cuestión puede obtener el resultado querido (por ejemplo, parecer excéntrica, de posición social elevada, de gran ingenio) mediante la manipulación del aspecto exterior (indumentaria, arreglo personal, maquillaje), por los aspectos no lingüísticos del discurso (acento, tono de voz, ritmo) y el estilo global del comportamiento tanto verbal como no verbal.

b) La expresión de los *estados emotivos* puede ser explícita, o sea, declarada verbalmente (por ejemplo, "Hoy me siento feliz") o bien se puede realizar mediante señales no verbales (por ejemplo, una sonrisa, una expresión facial relajada, un semblante soñador).

Esto vale también para la comunicación de *actitudes* para con los demás (por ejemplo, amistad, afabilidad). En todos estos casos, los sistemas no verbales parecen estar dotados de mayor eficacia de comunicación. Argyle y sus colaboradores llevaron a

cabo diversos experimentos con este propósito (cf. sección "El canal" del capítulo II) y llegaron a la conclusión de que el efecto de los indicios no verbales era notablemente superior al de los indicios verbales al influir en los juicios de actitudes como las de inferioridad y superioridad (Argyle, Salter, Nicholson, Williams y Burgess, 1970).

Los resultados del experimento demuestran que los estímulos verbales operan sólo como intensificadores en el caso de reforzar la naturaleza percibida por el mensajero; pero cuando los elementos se contradecían entre sí, los indicios verbales carecían de eficacia, sino que eran sobre todo los sistemas no lingüísticos los que proporcionaban las informaciones.

Resultados semejantes fueron los obtenidos en otra investigación donde se analizó la comunicación en una situación de "amistad-hostilidad" (Argyle, Alkema y Gilmour, 1972). En este caso, por el contrario, los estímulos no verbales, incluso el tono de voz, se consideraron seis veces más eficaces que los verbales.

Por lo que respecta a la comunicación de las emociones hay que recordar que en los últimos años ha sido objeto de muchos estudios, sobre todo el mundo no verbal (véase el capítulo VI).

Las emociones más comunes, en efecto, se expresan de manera evidente mediante el comportamiento exterior. Por ejemplo, un estado de ansiedad se puede revelar por el tono de la voz, la expresión facial (tensión, aumento de las pupilas, transpiración), por los ademanes (actividad general del cuerpo y de las manos, que manosean objetos continuamente), por la mirada (rápida, fugaz). Incluso movimientos corporales difusos, al parecer sin propósito, pueden ser índices de excitación emotiva, así como gestos particulares pueden indicar estados emotivos específicos; por ejemplo, apretar los puños revela agresividad, rascarse el índice indica incomodidad, secarse la frente indica cansancio (Ekman y Friesen, 1969).

Entran también en este ámbito los problemas de control, simulación y disimulo de emociones. Los interlocutores, en efecto, pueden tratar de esconder su real estado emotivo o manifestar condiciones emotivas distintas de las que sienten (véase más adelante sobre estos aspectos). Por lo que respecta a las actitudes para con los participantes, durante la interacción se expresan también actitudes frente al tema de discusión. Se puede estar interesado, involucrado, hastiado, disgustado, respecto de lo que se discute, y esto se puede expresar con gestos, posturas, actos paralingüísticos, así como mediante la elección de ciertas expre-

siones o palabras clave que expresan una actitud positiva o negativa frente al objeto. Wiener y Meuhabian (1986) han hablado a este propósito de "inmediatez", poniendo de relieve cómo, por ejemplo, la comunicación de sentimientos negativos puede llevarse a cabo mediante el uso de demostrativos "especiales" como por ejemplo el de "ese" en vez de "este", indicando distancia o "esa gente", "esa clase de personas".

c) En todo trato social se intercambian informaciones referentes también a las relaciones sociales (o de rol) que existen entre los participantes. Las particulares relaciones de parentesco, familiares, poder, se caracterizan por el derecho o deber de usar determinadas formas lingüísticas asociadas a expresiones no verbales adecuadas. Esto no sorprende, porque se trata de modalidades utilizadas comúnmente en la comunicación cotidiana con base en las convenciones existentes en determinada cultura y que constituyen, por tanto, patrimonio de cualquier adulto competente. Este aspecto es más problemático, en cambio, para el niño que, en su actividad de adquisición de la competencia comunicativa, debe arrostrar este cometido, aprendiendo gradualmente la oportunidad de expresarse de manera diferente según la relación entre él y el interlocutor que tiene enfrente (un coetáneo, un adulto con el que tiene familiaridad, un adulto extraño; véase capítulo VIII).

Uno de los aspectos más estudiados del lenguaje de las relaciones sociales se refiere al uso de *alocutivos*, es decir los modos como una persona se dirige a otra y los significados que comportan. A este respecto ya es un clásico el brillante estudio efectuado por Brown y Gilman (1960) sobre el desarrollo de las reglas de selección de las formas pronominales, seguido por una serie de investigaciones del mismo tipo sobre los aspectos sociolingüísticos. Se ha puesto de relieve que todas las sociedades tienen modos culturalmente definidos de dirigirse a los demás: el uso del nombre propio o bien el título, más apellidado, así como el uso de la forma familiar o bien de la formal de los pronombres (*tu* y *lei* en italiano, *tu* y *vous* en francés, *du* y *sie* en alemán) se basan o indican relaciones precisas entre quienes actúan. La elección entre las dos posibilidades, en suma, especifica el modo como yo *presento* la relación con el otro y el tipo de relación que pretendo que se establezca entre nosotros. Los autores citados han subrayado que son sobre todo dos los aspectos de la relación social a los que se hace referencia con el diferente uso de *alocutivos* y pronombres: poder (o *status*) y solidaridad. El uso recíproco de formas familiares (o de formas de cortesía) indica solidaridad; la

modalidad no recíproca del uso de formas familiares revela la existencia de diferencia de *status* en la relación, donde la persona de nivel superior recibe el *alocutivo* más formal, mientras que usa la forma familiar con el subordinado. En la medida en que una pareja procede de una forma de cortesía recíproca a un uso recíproco de *alocutivos* de familiaridad, es la persona de *status* superior la que de ordinario da pie al cambio.

Además de los *alocutivos* y del uso de pronombres existen otras modalidades que desempeñan un papel en el lenguaje de las relaciones sociales. Brown (1965) recalca cómo el complejo sistema de los títulos honoríficos de carácter lingüístico, propio de muchas sociedades del Lejano Oriente, permite cambios sistemáticos según la relación de *status* y de intimidad. Brown y Ford (1961) encontraron que también las *fórmulas de saludo* tienen una forma familiar y otra de cortesía; la primera es más usada ordinariamente entre los íntimos, la segunda es más común con los superiores y con los que apenas se conocen.

Y también la denominación múltiple cuando se emplean diversas versiones del nombre de la persona, como apodosos y diminutivos varios, se considera una señal que indica relaciones muy íntimas, por ejemplo entre las parejas, donde es posible advertir series enteras de nombre especiales (para un extenso análisis del problema de las características de las relaciones de rol, cfr. Robinson, 1972, capítulo VI).

FUNCIÓN DE AUTO Y HETERORREGULACIÓN (O DE CONTROL)

Existe un aspecto de la comunicación que se puede llamar en general instrumental o de control del comportamiento, cuyo propósito es conseguir un objetivo concreto. Pedirle el periódico al vendedor de periódicos, indicar con el ademán o la mirada el salero en la mesa, pedir que se abra una ventana en una estancia llena de humo, son ejemplos de comunicación cuyo propósito es satisfacer algunas exigencias personales sirviéndose de otros.

Para realizar la regulación del comportamiento ajeno tenemos a disposición muchas posibilidades a nivel lingüístico, formas más directas que se expresan como "mandos" y "órdenes" con modalidades indirectas (uso de verbos modales como "conviene", "seía necesario", "es preciso", unidos a verbos de acción). Obviamente, la elección de tales expresiones depende de factores varios vinculados al contexto y a los participantes, por lo que hay

ciertas formas consideradas más apropiadas que otras. Por ejemplo, Soskin y John (1963) han distinguido seis diversos modos verbales, todos potencialmente eficaces para que a uno le presten un saco de vestir:

- a) Hace frío hoy (enunciativo).
- b) Préstame el saco (directivo).
- c) Tengo frío (señalativo).
- d) Tu saco es caliente (mensurativo).
- e) Brr... (expresivo).
- f) Me pregunto si habré traído el saco (dubitativo).

Considérense las modalidades de que dispone el adulto para controlar el comportamiento de un niño y obtener de él algo. Halliday (1971), al analizar el lenguaje como sistema de opciones, presenta de manera ejemplar toda la gama de posibilidades que una madre tiene a su disposición para expresarle al hijo las propias intenciones respecto de lo que desea que sea hecho o no hecho. Cada una de las opciones—que están ligadas al particular contexto de socialización en que se está operando—se pueden expresar mediante formas léxico-gramaticales diversas. Puede ser un mandato directo, una amenaza, un llamado, y en este último caso puede recurrir a su autoridad de adulto, o bien acogerse a la razón y explicar qué es lo oportuno: cada una de estas opciones se puede realizar a través de una vasta gama de diferentes categorías gramaticales y voces léxicas. Pero no se puede olvidar que igualmente vasta es la gama de posibilidades no verbales, como todo padre bien sabe, con las que se puede controlar el comportamiento del hijo: un ademán, una mirada, arquear las cejas, son igualmente significativos y eficaces; así como los elementos paralingüísticos, como el tono de voz, el énfasis, etcétera, asociados a expresiones verbales. A veces, por fin, controlar a los demás alcanza no sólo a su comportamiento sino a los estados afectivos: bromas, tomadas de pelo, insistencias molestas y semejantes.

Por lo que respecta a la función de *autorregulación*, no existen investigaciones que la hayan analizado de manera sistemática. Sin embargo, es interesante a este propósito un trabajo de Siegman (1977), según el cual no sólo codificamos la conversación de manera que controlemos el comportamiento de nuestro interlocutor, sino que a menudo controlamos también nuestra propia charla con el fin de poner a buen recaudo la impresión que damos a los demás. Siegman afirma que en el contexto de las entrevistas, tal autorregulación tiene consecuencias lingüísticas, sobre todo en lo que se refiere a los aspectos temporales del

de controlar su comportamiento cognoscitivo. Las características de este lenguaje derivan del hecho de que se utiliza no tanto para comunicar —dado que esta función es realizada por otros instrumentos sobre todo no verbales—, sino para guiar el comportamiento

(el lenguaje egocéntrico) no se circunscribe a acompañar la actividad del niño, sino que sirve de orientación mental y para la comprensión consciente; ayuda a superar las dificultades; es el lenguaje por sí mismo, íntima y títilmente vinculado con el pensamiento del niño (Vigotskij, 1967, 133).

Este lenguaje egocéntrico inicial nace del lenguaje comunicativo y es una fase de transición entre el lenguaje en voz alta del todo desarrollado y el pensamiento silencioso.

En una fase siguiente, de los cuatro y seis años hasta más o menos los siete años, el lenguaje egocéntrico se interioriza, se convierte en lenguaje interno o pensamiento verbal; al mismo tiempo se desarrolla un tipo de lenguaje exterior más idóneo para la comunicación interpersonal.

Los estudios posteriores llevados a cabo por Lurija (1971)¹ sobre la "forma" del control cognoscitivo ejercido por el lenguaje han permitido distinguir:

a) el control del lenguaje sobre el reflejo de orientación: algunos experimentos han demostrado cómo, al hablar con un niño, es posible remodelar su percepción de determinado estímulo compuesto, al grado de volver predominante el componente físicamente más débil de ese estímulo (por ejemplo, si con instrucciones verbales se le recalca el fondo coloreado de algunas figuras, que era el elemento más débil del conjunto, se convierte en señal primaria, e incluso los niños pequeños comenzarán a reaccionar al fondo antes que a las figuras en relieve);

b) el control del lenguaje mediante la función de código: para efecto de esta función nominativa —que consiste en decir el nombre de lo que se está haciendo— el sujeto puede organizar su reacción cognoscitivo-motora. De este modo, el lenguaje entra a formar parte del comportamiento activo del niño, y en un principio acompaña sus actividades prácticas, para luego convertirse en una verdadera y propia función de programación;

¹ Se trata de una serie de importantes investigaciones llevadas a cabo en laboratorio y referentes al "análisis del desarrollo del papel regulador del sistema verbal en la ontogénesis y de su disgregación en ciertas condiciones patológicas del cerebro" (Lurija, 1971).

discursivo. Demuestra que cuando el entrevistado percibe al entrevistador como a alguien distanciado o de nivel superior, sus modales al expresarse contienen muchas más pausas silenciosas que cuando el entrevistador es visto como afable o de nivel inferior. Este tipo de comportamiento puede ser interpretado como estar más atento a lo que dice y gastar energías de carácter cognoscitivo en tal operación. Cuando, en cambio, el entrevistador es considerado de igual nivel, fascinante, gentil, disminuye la necesidad de autocontrol y se echa menos mano de las pausas silenciosas. En esta condición el entrevistado se abre más y, dato interesante, Siegman interpreta esto como efecto del aumento concomitante de regulación del comportamiento ajeno.

Hay que subrayar, además, que las modalidades de la comunicación de que disponemos están sujetas a diversos grados de control voluntario. Si suponemos que una persona trata de dar la impresión de amistad, las fallas en los estímulos no verbales que se proporcionan hacen que sea juzgada como insincera, mientras que las fallas del contenido verbal la vuelven confusa: es como si no se pudiera explicar por qué alguien deba hacer observaciones hostiles cuando los demás elementos implican una actitud distinta, por lo que sólo cabe presumir que esté confundido. Por otro lado sabemos que el control del tono de la voz y del rostro es más difícil de conseguir que el control del contenido verbal (sobre esto véase la sección "Función de metacomunicación" del capítulo II). A este respecto los estudios más famosos y sistemáticos son los de Vigotskij y de Lurija referentes a la función reguladora del lenguaje en el funcionamiento del pensamiento y el desarrollo en los niños.

Por lo que hace a la "naturalidad" de este control cognoscitivo ejercido por el lenguaje, Vigotskij (1967) afirma que en el primer periodo del desarrollo infantil, hasta más o menos los tres años, el lenguaje del adulto es el que dirige el comportamiento del niño: se trata, pues, de un mecanismo de regulación externo, aunque sometido a ciertas limitaciones. Por ejemplo, el adulto no le puede pedir a un niño de esa edad que comience una acción diversa de la que está llevando a cabo y que le ha pedido el mismo adulto; el niño tenderá primero a concluir la acción iniciada y sólo después emprenderá la nueva.

Desde los tres años hasta más o menos de cuatro a seis, el niño utiliza el lenguaje (que Vigotskij llama "egocéntrico" y "sincrético") por el producido espontáneamente y en voz alta, con el fin

c) el control del lenguaje mediante la función de generalización ligada al significado de las palabras: hacia los cuatro o seis años más o menos, el control del comportamiento cognoscitivo-motor se efectúa con base en el *significado* que tienen las palabras y con base en este significado es como también se ejerce una capacidad de inhibición sobre la acción práctica. En síntesis, la influencia reguladora del comportamiento deriva ahora de un sistema de conexiones específicas y dotadas de significados, que han sido producidas por el lenguaje.

FUNCIÓN DE COORDINACIÓN DE LAS SECUENCIAS INTERACTIVAS

Para que tenga lugar el intercambio de informaciones del tipo que sea, es preciso obviamente que la interacción entre los participantes sea iniciada y mantenida; sobre este tema se ha centrado el interés de algunos investigadores, entre los que vale la pena recordar a Goffman (1963) y Argyle (1969), así como a otros analistas de la conversación, v.gr. Schegloff (1968).

Desde determinada perspectiva, pues, como ha subrayado Susan Shimanoff en su obra de 1980, el problema central para todo estudio (y teoría) sobre comunicación es el del análisis de las reglas que gobiernan y subyacen a todo intercambio interactivo. Para que sea posible una comunicación y no un acercamiento caótico e incomprensible de ademanes y palabras, es preciso, en efecto, que los interlocutores compartan reglas sobre el uso de símbolos, además de una serie de elementos, como son el turnar los papeles de hablante y oyente, saludarse, despedirse, etcétera.

En este particular desempeñan un papel predominante los elementos no verbales, en cuanto que permiten la *segmentación* del flujo de la conversación en unidades organizadas jerárquicamente y favorecen la sincronización de las intervenciones de los participantes (Scherer [1980] habla a este propósito de funciones sintácticas de los signos no verbales).

De las investigaciones de Argyle y Kendon (1967), Argyle (1969), Kendon (1967-1970) es posible recabar un cuadro detallado de cómo actúan las posturas, gestos, miradas y otros rasgos del comportamiento en la conversación cara a cara. La mirada, y en particular el fenómeno del contacto visual, han sido objeto de estudios experimentales específicos, dado que en la comunicación se pasa un lapso de tiempo mirándose recíprocamente,

mientras que el tiempo restante se dedica a miradas no recíprocas y hasta a evitar la mirada del otro. Se ha podido comprobar así que la conversación puede iniciarse con un contacto visual recíproco que señala el deseo y la intención de los participantes de interactuar.

Una vez iniciada la conversación, cada persona mira de tanto en tanto a la otra. Quien habla de ordinario quita la mirada al comienzo de frases largas y la fija en el oyente cuando se encuentra al final de su parlamento: el apartar la mirada, incluso durante las pausas, no le da al oyente la posibilidad de intervenir, y al propio tiempo señala la intención del hablante de proseguir con sus afirmaciones.

Fijar la mirada en el oyente al acabar el discurso puede ser una manera de ofrecerle la posibilidad de intervenir y, por tanto, de intercambiar los papeles. Las miradas durante la interacción tienen también una función más específica de control, en el sentido de que proporcionan al hablante una retroalimentación sobre cómo su mensaje ha sido recibido y comprendido. Al mirar al oyente, el que está en uso de la palabra puede desear controlar, en caso de que aún mantenga la atención del otro, y de informarse sobre los efectos producidos por el mensaje transmitido. El análisis atento del rostro del otro, de las expresiones de la boca, de las cejas, de los movimientos de la cabeza, le permiten captar informaciones precisas acerca del grado de atención, interés, asentimiento, comprensión sobre lo que se está comunicando. A la luz de las informaciones recibidas, le es posible al hablante regular su comportamiento continuando con la interacción iniciada, o bien modificándola; por ejemplo, repitiendo o parafraseando lo que se acaba de decir, con el fin de llegar a la meta que se había fijado con la mayor eficacia posible.

En caso de que el interlocutor no se encuentre presente (por ejemplo, en la conversación telefónica o cuando no es posible recurrir a señales visuales; en un diálogo con una persona ciega), se recurre a un comportamiento auditivo más verbalizado, interponiendo expresiones del tipo "interesante, cierto, de verdad, sí, uhm, etcétera" (Argyle, Lalljee y Cook, 1968).

Por lo demás, durante cualquier conversación, tanto los aspectos lingüísticos como los paralingüísticos y kinésicos intervienen en regular los intercambios y en definir la alternancia de las veces o turnos (véase el análisis detallado de Duncan, 1972, sobre señales y reglas del *turn-taking*). Un tema interesante en este punto y muy estudiado se refiere a las modalidades con que el niño

adquiere esta capacidad de "turnarse"; elemento fundamental para establecer una conversación (sobre esto véase el capítulo VII). Incluso los aspectos kinésicos desempeñan un papel en la regulación de la interacción. Dittman y Llewellyn (1969) pusieron de relieve que los movimientos del cuerpo, sobre todo de las manos, se realizan con mayor frecuencia al comienzo de proposiciones fonéticas (o sea, de unidades naturales del ritmo del discurso que comprenden una serie de palabras con una única tonalidad) y menos en otros momentos.

Pero si la proposición no se pronuncia de un tirón, si existen titubeos en el discurso, los movimientos tienden a acompañar estos titubeos. Ello significa, según los autores, que modificar un mensaje comporta cierta cantidad de tensión que se puede expresar en algunos casos a través del movimiento.

Movimientos de la cabeza, unidos a ciertas vocalizaciones de asentimiento o desavenencia, van siendo producidos por el oyente casi con exclusividad al fin de unidades rítmicas del discurso del emisor, con el fin de indicar ora el deseo de insertar un comentario o incluso una pregunta, ora de proporcionar una retroalimentación.

En general, gran parte del movimiento de quien escucha, según ha subrayado Kendon (1972), sirve para preparar al otro para que asuma el papel de hablante. La cabeza, las articulaciones y a veces todo el cuerpo adoptan una nueva postura, con lo que indican un cambio en el proceso interactivo. Particularmente interesante es el análisis efectuado por Schefflen (1961) sobre el comportamiento no verbal de los psiquiatras durante las sesiones psicoterapéuticas. Las tácticas particulares de que echa mano el psiquiatra se reflejan claramente en sus movimientos, además de en la postura que asume en los diversos estadios de la interacción: en la fase de audición, el terapeuta se encuentra arrellanado en el sillón, apartado del paciente, con la cabeza ligeramente inclinada, con el propósito de permitir asociaciones libres en el paciente. En la fase activa de interpretación, por el contrario, el terapeuta se inclina hacia adelante, levanta la cabeza y se mantiene erguido. Al final de su intervención, vuelve a bajar la cabeza y regresa a la postura de audición. Scherer (1980) ha hablado a este propósito de "funciones de reacción", de señales no verbales, refiriéndose a esas respuestas, relativamente breves y bien delineadas, que el oyente envía al locutor como retroalimentación. Cabe distinguir tres tipos principales de señales reactivas: señales de atención, para comunicar a quien habla que se le está escuchando y

prestando atención; señales de comprensión, para mostrar por ejemplo que se ha comprendido el mensaje; señales de evaluación de las expresiones del locutor para expresar (por ejemplo, meneando la cabeza o encogiendo de hombros) las dudas o el desacuerdo.

El característico alternarse de los papeles, propio de una conversación requiere, por tanto, que cada participante emita y reciba una serie de señales con el fin de regular lo que está sucediendo, en el sentido ya sea de mantener la fase presente ya de permitir el paso gradual a una fase posterior. No se trata empero de una simple distribución de roles, sino que implica también una coordinación recíproca de movimientos, definida por Condon y Ogston (1966) como *sincronía de la interacción*. Se ha visto, en efecto, que los cambios en el flujo del discurso ocurren al propio tiempo que los cambios en el movimiento del cuerpo, y que los límites de los flujos del movimiento entre los participantes tienden a coincidir. "Es como si quien habla y quien escucha usaran sus movimientos, para marcar el tiempo como si se tratara de una banda de música" (Danziger, 1976, trad. it., 82).

Pero hay más, Kendon (1970) demostró que incluso una tercera persona presente pero que no participe directamente en el intercambio comunicativo puede también operar cambios de posición exactamente en los puntos límites del ritmo del discurso de quien habla. El autor presenta el ejemplo de una interacción filmada entre dos hombres en presencia de una muchacha que está fumando: ésta se inclina hacia adelante para sacudir la ceniza y se echa para atrás exactamente en sincronía con el ritmo del discurso de los interlocutores directos.

En los diversos tipos de encuentros sociales, además, entran en la sincronía de interacción otros numerosos mecanismos. Puede darse la *coordinación recíproca* de acciones que tiene lugar, por ejemplo, cuando una persona le prende el cigarro a la otra. Una sincronía particular se da cuando una persona repite, como ante un espejo, los movimientos de otra. *A* inclina la cabeza a la derecha y *B* a la izquierda; o bien *A* se arrellana en el sillón y *B* hace lo mismo. Por lo general es quien escucha el que reproduce los movimientos del hablante, subrayando de esa manera el estrecho enlace existente entre ambos.

FUNCIÓN DE METACOMUNICACIÓN

Como ya se ha señalado en el capítulo I, toda comunicación tiene

contenido puede resolver malos entendidos en cuanto al uso y significado atribuido a ciertas palabras y frases; pero es igualmente claro —y la patología nos brinda una extensísima gama de ejemplos— que a menudo el desacuerdo y la falta de comprensión se basan en la relación existente entre los interlocutores, en la definición de sí que cada uno pretende proponer, en la aceptación o rechazo de tal propuesta por parte del otro, etcétera.

Se ha hablado especialmente del lenguaje; pero también los aspectos no verbales tienen un papel importante a este propósito. Ekman y Friesen (1968) analizaron en particular la función metacomunicativa del comportamiento no verbal, subrayando cómo proporciona elementos mediante los cuales se interpreta el significado de las expresiones verbales: al evaluar los sentimientos reales de quien habla, las señales no verbales que acompañan el discurso pueden constituir índices determinantes. A este propósito los dos autores citados elaboraron el concepto de *canal de dispersión*: el comportamiento no verbal, en suma, queda menos sujeto a la intervención de la censura inconsciente que el lenguaje; además de que es menos susceptible de falsificación consciente. Mediante un proceso de automatización de los comportamientos, el individuo tiende a utilizar cada vez menos en la vida social la retroalimentación interna e interpersonal, hasta privarse de las informaciones necesarias para ajustar, armonizar y controlar su comportamiento no verbal. Más aún, muchas personas no son conscientes de lo que hacen con su cuerpo y a menudo la conciencia y el control del propio comportamiento no se ponen de manifiesto, y cuando ocurre suelen manifestarse mediante tensión muscular, torpeza, incomodidad y ansiedad.

Es difícil engañar fingiendo una experiencia no sentida; resulta más fácil para los profesionales, los actores consumados, los diplomáticos expertos, los abogados litigantes avezados. De hecho, estos papeles han vuelto a sus protagonistas hábiles y convincentes "simuladores" del comportamiento no verbal (y verbal).

dos aspectos, uno referente al "contenido" del mensaje, de la noticia transmitida, y otro referente al modo como tal mensaje se ha de tomar y, por tanto, la "relación" que existe entre los que se comunican.

El aspecto relacional constituye la comunicación sobre la comunicación, o sea, la *metacomunicación*. Ésta tiene lugar unas veces mediante expresiones verbales: "estoy bromeando" o "era un cumplido", y otras de manera no verbal, por ejemplo, gritando, sonriendo, arqueando las cejas, etcétera.

"La capacidad de metacomunicar de manera adecuada —afirman Watzlawick y sus colaboradores (1967, trad. it., 46)— no sólo es la condición *sine qua non* de la comunicación eficaz, sino que está estrechamente vinculada con el gran problema de la conciencia de sí y de los demás."

Metacomunicar, por tanto, comporta dos operaciones distintas aunque a menudo conexas: a) percibirse de que el propio sistema de codificación lingüística puede ser diverso del de los otros; b) evidenciar los aspectos relacionales propios del intercambio comunicativo. Mizzau (1974) habla del primer aspecto como "conciencia metalingüística", consistente en la capacidad de llevar a cabo una acción de reflexión sobre el lenguaje usado. Si bien el concepto de metalenguaje ha sido formulado por los estudiosos de la lógica, es parte integrante de nuestra producción lingüística habitual. Como observa Jacobson (1966): "A menudo en un discurso los interlocutores controlan o supervisan si los dos están usando el mismo código: ¿Me sigues? ¿Entiendes lo que quiero decir? Entonces, sustituyendo la señal de dubitación por otra señal que pertenece al mismo código lingüístico y con un grupo entero de señales del código, el emisor del mensaje trata de hacer este último más accesible al destinatario." Esta actividad de análisis del código se vuelve necesaria para una correcta acción de descodificación de los mensajes: por ejemplo, comprender si cierta frase tienen carácter ofensivo o irónico, dar una interpretación literal o metafórica a una ocurrencia, decidir si determinada expresión es informativa o directiva.

El éxito de la comunicación consiste, por tanto, en saber poner a discusión el mensaje, el código y las premisas; cambiar los esquemas de referencia en función de los contextos; analizar la relación signo-significado en el propio lenguaje y en el del otro; confrontar los códigos sobre la base de los sistemas de valor propio y ajeno (Mizzau, 1974).

Está claro, pues, que una acción de esclarecimiento a nivel del

EL AUTORITARISMO DE LA COMUNICACION

LA VERTICALIDAD DEL MENSAJE

El concepto de libertad de prensa que permite que el poder de la información pertenezca a la minoría propietaria, va a la par con una concepción de la organización del medio de comunicación de masa que encuentra su expresión en la verticalidad del mensaje. Según este esquema, el medio de comunicación masiva obedece a una dirección unilineal, de arriba hacia abajo, es decir, desde un emisor que transmite la superestructura del modo de producción capitalista hacia un receptor que constituye una base cuya mayoría no ve reflejadas sus preocupaciones y formas de vida sino las aspiraciones, valores y normas que la dominación burguesa estima más convenientes para su propia sobrevivencia. Se patentiza la imposición de un mensaje, envasado por un grupo de especialistas, a una base receptora cuya única participación en la orientación de los programas que consume consiste en prestarse periódicamente a encuestas de sintonía que suelen resumirse en encuestas de mercado sobre la viabilidad comercial de un producto-programa ya prefijado. Dichas encuestas mercantiles son, de hecho, auto plebiscitos. Integran la red de los numerosos sofismas que asientan las bases ideológicas de la dominación burguesa. En el curso de una reunión de prensa, el director de un diario liberal decía a la asistencia: "Todos ustedes están en contra de la libertad de prensa arguyendo que es una libertad de propiedad, pero los hechos no les dan la razón. En efecto, vender cada día 300.000 ejemplares constituye un verdadero plebiscito. Ahora bien, este plebiscito es la expresión máxima de la libertad de decisión personal". Lo que silencia nuestro burgués es que se trata de un plebiscito a la institucionalidad burguesa que no sólo impone sino que prefigura actitudes y gustos y una vez fijados estos últimos puede darse el lujo de simular la democracia. La misma perspectiva avalan quienes propalan la idea de que, en la sociedad capitalista, la esfera de la producción está determinada por la "dictadura de los consumidores". Obviamente, este esquema burgués corresponde a una cultura jerárquica acorde con la división en clases que perpetúa.

A veces el pueblo abastece de materia prima a la información, como actor de sucesos. Al ser interpretado

por el profesional asalariado de la noticia, coartado por el propietario del medio y en general por la institucionalidad burguesa, el suceso en que participa el pueblo suele transitar a través del crisol de los intereses de una clase: se asiste entonces a un proceso de apropiación de un suceso o noticia cuyo actor es el pueblo en provecho de la legitimación del sistema de dominación. Así, de la misma manera que el proletariado no reconoce en la mercancía la fuerza de su trabajo que la hizo posible, las masas —actoras de los procesos sociales— no se reconocen en los productos elaborados por un centro emisor que se asume como dador de sentido de los procesos históricos culturales. Cuando la clase dominante se apropia de la noticia, se está apropiando del producto de las fuerzas sociales y se erige en única poseedora e intérprete de los intereses del conjunto de la sociedad. Razón por la cual podemos decir que en la sociedad burguesa la burguesía tiene la dinámica de la información. Cualquiera que fuera el actor del hecho, lo adjudica su paso. El medio de comunicación liberal es el espectáculo que la clase dominante se da a ella misma de su propia vida. De hecho, concebido en esta perspectiva, el mensaje refleja la práctica social de la burguesía y jamás la práctica social del pueblo. Anotemos que esta cadena de imposición es múltiple, ya que aquí intervienen todas las consecuencias de la dependencia cultural.

Por último digamos que no sólo la burguesía nos ha impuesto un modo de organizar la transmisión de mensajes sino que a la vez nos ha impuesto un concepto de comunicación. Hasta ahora hemos sido incapaces de enfocar la comunicación masiva al margen de la alta tecnología, lo que va apareado a un concepto autoritario de la comunicación, dado que los que detentan el poder tecnológico son los habilitados, para transmitir los mensajes.

En un proceso revolucionario se trata de desmistificar este concepto de colonización de una clase por otra, invirtiendo los términos autoritarios, que suelen disfrazarse de un cariz paternalista y estableciendo un flujo comunicativo entre emisor y receptor. Es decir, se trata de hacer del medio de comunicación de masas un instrumento donde culmina la práctica social de los grupos dominados. El mensaje ya no se impone desde arriba, sino que el pueblo mismo es el generador y el actor de los mensajes que le son destinados. El medio de comunicación masiva pierde de este modo su carácter epifenoménico o trascendentalista, al desalojar a la burguesía criolla y al polo imperialis-

* Armand Mattelart. "El autoritarismo de la comunicación", en: *La comunicación masiva en el proceso de liberación*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI 1973, pp. 71-82

ta de su estatuto de gestador y árbitro de la cultura. En consecuencia, la noción de libertad de expresión y de prensa se despoja de su abstraccionismo y cobra cuerpo. Este mismo proceso de concreción rescata de las manos de una minoría monopolizadora, el privilegio de la expresión. La noción de libertad de expresión deja de ser una utopía clasista.

EL LENGUAJE DE LA MANIPULACION

La forma mercancía

El análisis de los orígenes de la compartimentación autoritaria entre emisor y receptor que señala la organización de la comunicación masiva excede el propio campo de la práctica comunicativa y remite al examen de los principios y mecanismos que rigen el conjunto de las relaciones sociales. En la sociedad capitalista, la actividad creadora toma la forma de producción de mercancías, es decir, de bienes intercambiables en el mercado. Los resultados de la actividad humana adoptan la forma de mercancías. En el hecho de ser intercambiables y vendibles estriba la característica universal y el denominador común de todas las actividades y de todos los productos. "La riqueza de las sociedades donde impera el régimen capitalista de producción se nos aparece como un 'inmenso arsenal de mercancías'... La mercancía es, en primer término, un objeto-externo, una cosa apta para satisfacer necesidades humanas de cualquier clase que ellas sean. El carácter de estas necesidades, el que broten por ejemplo del estómago o de la fantasía, no interesa en lo más mínimo para estos efectos".²⁵

Ahora bien, el desenvolvimiento de la actividad ideológica y cultural no trascurre fuera de la órbita reglamentaria del circuito mercantil y su práctica, a la vez, lleva la impronta de los mecanismos productivos generales. Así la distancia que se observa entre emisor y receptor es una mera reproducción del espacio que media entre productor y consumidor. Para los hombres que viven esa relación social dominante, se trata de una modalidad repetitiva de la forma social capitalista en uno de los múltiples ámbitos de su actividad cotidiana. De la misma manera que al consumidor alineado y molecular no le pertenecen las decisiones atinentes a la naturaleza y la jerarquía de los bienes materiales de consumo, tampoco le compete participar en la fijación de sus consumos televisivos, radiales o periodísticos. Esta pasividad en que desemboca el proceso de enajenación, afecta tanto al emisor como al receptor, consumidor alineado es también un agente de producción.

²⁵ K. Marx, *Le Capital*, Ediciones Sociales, París, Libro I, p. 51. (Hay ed. esp. *El capital*, México, F.C.E., 1959, p. 3.)

La red de relaciones sociales de producción donde se desenvuelve la actividad comunicativa no deja de immiscuirse en el meollo de los mensajes entregados a los diversos públicos. Es así como el circuito cerrado —y en vía única— de la bipolaridad mercantil se proyecta a todos los niveles prescribiendo formas de expresión de la realidad o de la ficción. El mensaje-mercancía que el productor depara al consumidor viene sellado. Es un producto salido del proceso de producción y, según indica su etimología, consumado, acabado, "perfecto". Por cierto, se trata de un producto que puede transitar por todas las gamas y versiones que cruzan entre paternalismo y autoritarismo; sugiere, insinúa o impone, pero siempre esquiva la participación del usuario y determina el modo unívoco de recibir. Es una de las razones por la cual se puede afirmar que el lenguaje de la transmisión masiva de la burguesía y del imperialismo se caracteriza por ser un lenguaje represivo, un lenguaje que coacciona al receptor, encerrándolo en el producto hipnotizante. Es ese mismo efecto de hipnosis el que paradójicamente brinda al receptor la impresión de su liberación a través de su mayor avasallamiento. He ahí toda la magia del discurso publicitario pseudo-dialéctico entre amo y esclavo. Si hubiera que encontrar la última instancia de este discurso "ritual y autoritario" —que abarca desde la forma de entrega del suceso noticioso hasta el teleteatro— habría que remontar a la noción de orden con la cual la clase dominante manipula a las masas y que delimita la sociedad burguesa en tanto sociedad cerrada, enclaustrada. Dicha clase considera el orden que ha instaurado como la forma absoluta y definitiva de la producción social y en este hecho estriba el carácter maltusiano —y por ende represivo— de este orden. Al cristalizar la perfectibilidad de su sistema, no le queda sino cumplir con la exigencia de emitir jerárquicamente los argumentos de autoridad en que se funda su racionalidad de dominación y transmitir su realidad de clase que ha detenido la historia. En suma, el medio de comunicación —revestido de la falsa dinámica de la falsa conciencia— se asume como la burocracia del poder ideológico de las fuerzas dominantes. Burocracia que administra con su lenguaje vertical los presupuestos intocables de la legitimidad de este orden y lo erige en código de armonía social que reacomodará, pero nunca cambiará. Si el orden puede aparecer en tanto principio equilibrador es precisamente merced a la mistificación de la clase que ha organizado a través de su prisma todas las instituciones sociales. La primera coerción —que otros llamaran violencia institucionalizada— consiste en esta falsa conciencia que transforma en valor absoluto un concepto parcial y una verdad relativa; que promueve la visión particular de una clase anormal suprema del comportamiento de las masas.

El terrorismo lingüístico

Para asentar la hipótesis planteada en el acápite precedente, rastreemos algunas áreas donde sorprender el arquetipo coercitivo que guía el discurso dominante. Partamos de casos extremos y explícitos y, por ende, los más susceptibles de ser percibidos por los oprimidos como expresión de la dominación. Luego nos acercaremos a los más difusos, vale decir, aquellos donde la carga solapada refuerza las posibilidades de complicidad del dominio con la generación de su propia explotación.

1) Tenemos todavía en mente los afiches de la última campaña electoral. Los polos —terroríficamente pictóricos— que la burguesía ofrecía a su clientela no hacían sino exacerbar los signos presentes en la cotidianeidad dominante. Libertad-totalitarismo; democracia-dictadura, una alternativa permanente a la cual el medio de información liberal ha acostumbrado al receptor en las épocas en que la propaganda de la política contingente ejerce sus derechos y se insinúa en la textura de la vida cotidiana. Inmerso en períodos de tregua, tal binomio abandona el carácter latente que asume en todos los esquemas argumentales de esta prensa para afirmarse explícitamente como exclusiva dimensión de una elección que se expresará en las urnas democráticas. Interroguémonos sobre el significado de esta alternativa que revela una polarización extrema y se sitúa en la base de estas campañas del terror que actores anónimos —puestos que nadie quiere cargar con la culpa— agitan demagógicamente para violentar o coaccionar las conciencias. La palabra ha sido pronunciada: de coacción se trata. En efecto, ¿acaso la coacción no surge de un esquema de intolerancia? ¿Acaso todo esquema dicotómico no compete a un principio de coacción? Y esto, en la medida en que reduce una realidad compleja a la fijación en dos polos. El primero se identifica como el programa irreprochable de quien agita este esquema; el otro, como el signo del enemigo y, como tal, caricaturizado con demasía. El reino de estas alternativas o de estas antinomias tiene la misma edad que la burguesía. Independientemente del tiempo o del espacio, esta visión maniquea ha sido lo propio de la burguesía, liberal o autoritaria, que permuta a gusto sus términos para llegar a dilemas de tipo: orden-desorden. (Por lo demás es esa forma la única de que dispone dicha clase para dar una dialéctica aparente a su lenguaje unívoco de dominación.) Desde 1848, por lo menos, cuando Marx sorprende a Luis Bonaparte engañando al pueblo, el poder burgués desacredita a los grupos que intentan un viraje de la historia y hacer volcar un equilibrio político hegemónico, describiéndolos como promotores de la anarquía y agitadores sociales. Son los "ene-

migos de la sociedad". Y estas disyuntivas usurpadoras de objetividad derivan hacia los dilemas clásicos: orden, autoridad, tranquilidad, prosperidad, versus desorden, caos, escasez, hambruna. Entramos de lleno en el dominio de los falsos dilemas de los cuales sale siempre victoriosa la clase dominante que tiene el monopolio de su gestación: construcción mítica en la cual la burguesía lucha de manera quiétesca en contra de fantasmas o molinos que no son sino la expresión de sus obsesiones y fobias reales de clase acometida en sus intereses.

2) El esquema orden-desorden traduce bien esta noción represiva del orden. Esquema intransigente, del cual se encuentra obligadamente excluido el término medio y que remata en una irreconciliabilidad entre aquellos que pretenden tener el monopolio del orden y aquellos que se oponen a éste. Para el enemigo de clase, esta irreconciliabilidad significa el deber de elegir entre los dos hitos de la única alternativa: sumisión o coacción. La sociedad burguesa consiente, por ejemplo, a ocuparse de la crisis juvenil, a "ayudar" a la juventud; pero antes de ayudarla toma la precaución de encasillarla y, puesto que la juventud no acepta este encasillamiento que inspira las políticas para con los jóvenes, se desata el proceso represivo. La clasificación previa que efectúa la clase dominante define la intolerancia que le anima al interpretar las expresiones de la rebelión juvenil como un atentado en contra del orden.²⁶

La intolerancia es tal, que cuando aparece un proceso de cambio patrocinado por los sectores medios de la sociedad, proceso de cambio que de hecho no supera los límites del reformismo o de ajuste del sistema, el agente reformista es conceptualizado como hereje del otro polo. Un agente que en la realidad está engañado y utilizado por los partidos de izquierda para sus fines destructores. De la misma manera, todo lo que la clase dominante no siente como idéntico a sí misma, incluso la idea de un cambio moderado, lo vierte en el área de lo subversivo, demostrando así el escaso margen de elasticidad de negociaciones dentro de su sistema. Abundan ejemplos cuando se recorre la argumentación de los diarios liberales en contra del proyecto de Reforma Agraria propiciada por el régimen anterior. La intolerancia es tal que la clase dominante empieza a hablar de violencia en cuanto hay pecado en contra de su orden, sea mortal o venial. Retomando la

²⁶ Por supuesto pertenece también a esta línea intolerante la "mitología de la juventud" que pretende explicar a la opinión pública que la causa de la llamada rebelión juvenil reside en el aburrimiento de dicha categoría de edad o en su idealismo natural. Véase A. Mattelart, "La mitología de la juventud en un diario liberal" en *Los medios de comunicación de masas*, op. cit.

idea que enunciábamos al principio, este lenguaje que encarcela a los protagonistas del proceso social entre dos polos irreconciliables, es un lenguaje ritual y autoritario que se caracteriza por la univocidad y la falta de dialéctica, inmunizado en contra de la contradicción.

3) Al imponer su orden particular al conjunto de los ciudadanos, la burguesía se arroga el derecho a dictaminar sobre lo que deben ser los intereses de dichos ciudadanos. Se efectúa por lo tanto un proceso de apropiación de las otras clases sociales. Esta apropiación es tanto más tangible cuanto más se examinan los famosos llamados a la represión que acostumbra transmitir la prensa liberal que exige en nombre de la indignación de la *opinión pública* la represión de los pretendidos agentes de la violencia, llámense movimiento universitario, movimiento campesino, etc. En este instante es patente que la finalidad que persigue a través de sus llamados de salvación pública, es hacer pasar su opinión privada por opinión pública. El hecho de invocar a categorías sociales (pequeños comerciantes, obreros humildes, etc.), que no acostumbra defender, para denunciar los efectos de la violencia, expresa aún mejor esta estrategia de apropiación de grupos que protege sólo en el momento en que le son necesarios para amparar sus intereses de clase.

El universo atomizado de la comunicación

Cualquiera que sea el área donde se aventura, el lenguaje de la mercancía es un lenguaje terrorista. En este sentido la llamada campaña del terror no constituye un hito excepcional; es la mera culminación o la explicitación máxima de un principio-guía que arma todo discurso dominante. Las modalidades de la manifestación represiva fluctúan ampliamente según la burguesía se encuentre en situación ofensiva o defensiva. Así, un llamado a la represión lanzado por la prensa liberal para reprimir una toma de universidad puede parecer mucho más represivo que una tivial revista juvenil tipo *fan's magazine*. Sin embargo, de hecho, ambos mensajes obedecen al mismo propósito coercitivo e intolerante: aislar a la juventud de una realidad socialmente dada y arrinconarla en un dominio reservado y neutro ("despolitizado"), negando el derecho a penetrar en el ámbito denominado peyorativamente político. (No destacamos aquí el germen de negación del sistema —y por ende se fuerza dinámica— que subyace en el primero, puesto que la interpretación del acontecimiento por la clase dominante bien puede volcarse en su contra). Por un lado se yergue la cruda represión del orden burgués a través de un llamado a "las fuerzas del orden" y por el otro, la coerción sola-

pada se reviste del oropel abigarrado de la fantasía del mundo de los ídolos. La revista juvenil es tan sólo un exponente de la estrategia de desbaratamiento y de dilución de los intentos de cuestionar el sistema, pero es significativa de un fenómeno más general que arraiga la coerción en el área comunicativa.

La multiplicidad aparentemente caótica de revistas que cuelgan en cualquier quiosco —magazines femeninos, prensa pseudoamorosa, comics, revistas deportivas, etc.— pone de manifiesto la mayor expresión de la coerción del poder ideológico dominante. Este abanico de revistas son perímetros segregados en que el sistema busca internar a los lectores. Esta fragmentación de la actividad comunicativa en géneros y formatos estereotipados introduce al lector en mundos particulares que aparecen como autónomos y compartimentados y que, al disimular su fragmentariedad, impiden observar el mundo como una totalidad en cuyo interior se verifican las oposiciones de clase. A través de la fijación de sus diversos públicos, el poder burgués e imperialista ordena el funcionamiento de su sociedad, corporiza la división entre los individuos y las clases y concreta las dicotomías de su lenguaje y cultura de dominación privilegiando para estos usuarios sectorializados esferas y reglas de acción y comportamiento, tabúes y dominios reservados. (Tan cierto es, que en los foros, por ejemplo, se piensa que los jóvenes deben hablar de cosas de jóvenes, las mujeres de cosas de mujeres.) Incluso en una sociedad como la chilena, esta operación de encuadramiento cultural desdice el concepto manipulador de *comunicación de masa*, ya que el trazado de sus diversas clientelas obedece a la línea demarcatoria de las clases sociales. Por ejemplo, mientras los magazines femeninos, nacionales o importados, reclutan la casi totalidad de su clientela en los estratos superiores, las revistas de fotonovelas se reservan a un público popular. "Característica esta que por lo demás no deja de imprimir sus huellas en la diagramación del material. Las primeras revistas —magazines femeninos— se someten a las nuevas exigencias formales y a los actuales requisitos de estructura tecnológica, familiarizados por los bienes de consumo en general y particularmente por los otros medios de comunicación basados en la imagen (cine, T.V.). Dicho de otro modo, estas revistas integran el circuito competitivo formal del mundo tecnológico. Las revistas de fotonovelas experimentan aquel efecto de demostración de manera mucho más paulatina y parcial: la dialéctica emisor-receptor está por ende condicionada por el respeto a la segregación de las expectativas y determina la fijación de registros expresivos paralelos, versión formal

de la relación dominante-dominado en el ámbito de las solicitaciones estéticas".²⁷

Cada una de esas revistas aísla a su lector en un lenguaje particular, parcializado, encasillado y, en definitiva, alérgico a una realidad total. Podríamos decir que cada una reconstituye un falso mundo total a través de su lenguaje-sesgo. Al ser incluido en estos universos cerrados, el lector es impulsado a concebir lo deportivo, lo político, lo policial, lo novelesco, etc., como totalidades independientes que no se articulan entre sí, que existen al margen de su existencia cotidiana, y que establecen su propia licitud afuera de la historia. Es el campo de las "reglas del género" que se convierte en código universal para descifrar el mundo. Así el lenguaje de la revista deportiva es el lenguaje operacional del deporte tal como lo prescribe el código de la clase dominante acerca del papel reservado a la actividad deportiva y más generalmente es significativo del status que adscribe al cuerpo. Un código que prescinde del "acondicionamiento político del cuerpo" y materializa la concepción que dicha clase tiene del ocio, de la fuerza física, etc. Haría falta, para convencerse definitivamente, interrogarse sobre el significado autoritario y la connotación ideológica del inocente lema que subtienden numerosas revistas deportivas: "Mens sana in corpore sano". El magazine femenino acorrala a la mujer en el mundo —remozado y modernizado sin cesar— del mito de la femineidad; rechazándole de hecho el derecho a la emancipación que pretende propugnar. La fotonovela la acacha en el "orden del corazón". Cada una de estas producciones culturales reproduce a su manera las falsas disyuntivas que condenan sistemáticamente el compromiso de cambiar las relaciones sociales existentes (espíritu-materia; trabajo-ocio; tradición-moderno; familia-política, etc.). Entiéndase bien: no es la variedad o el *embarras du choix* en sí que es coercitivo, sino el recorte de la realidad que lleva a cabo una clase y, a la postre, la forma de acercarse a dicha realidad. Este presupuesto con que trabaja y forcejea cada revista, la marca como represora. Tan cierta es, que sería una aberración encontrar una revista deportiva de una empresa capitalista que se interrogue sobre el concepto implícito de deporte que manipula y que la legitima como tal. Resultaría un acto de masoquismo que no integra el código de la mercancía del sistema. De la misma manera que no puede impugnarse la noción de orden global, tampoco puede ponerse en tela de juicio los "órdenes particulares" que lo animan.

²⁷ Michéle Mattelart, "El nivel mítico de la prensa pseudoamorosa" en *Los medios de comunicación de masas*, op. cit., p. 221.

Sin embargo, los cercos y encierros del medio de comunicación suelen ser aun más sinuosos. Valga como ilustración el principio de coerción que cobijan varios programas de televisión, de radio o historietas al acudir a la "trama cerrada" —en definitiva a la moraleja—, cuyo mayor exponente es el drama. Nada mejor que él para tipificar la imagen del cierre. Propone al espectador —consumidor— enigmas que resuelve; en sus mecanismos repetitivos y sus cantinelas reiterativas erige tanto al hombre que representa como al auditor al rango de una cosa inmutable. El desenlace dramático riza el rizo del orden.

La colonización publicitaria

Quizá sea el lenguaje publicitario el que más coacciona a la audiencia y tal vez sea porque precisamente es el lenguaje mercantil por excelencia. Lenguaje del lobo mercante que se disfraza para dirigirse al *homo oeconomicus*, haciéndole olvidar su marca de fábrica. Este lenguaje se encarga, en primer lugar, de unir los dos polos segregados del circuito mercantil y de privilegiar un lugar de encuentro de las dos instancias del mundo de la producción capitalista, cuidando, para el hombre mutilado, la ilusión de la "soberanía de los consumidores" y confiriéndole un estatuto. Empero, su radio de acción o pseudópodos exceden ampliamente los afiches o "spots" publicitarios. Dotado del don de ubicuidad, ha migrado hacia otras áreas, y ha colonizado el modo general de expresar la falsa conciencia de la reacción. Su línea lógica ha penetrado el lenguaje masivo para cumplir con la tarea de acercar ilusoriamente los dos polos de la comunicación. Dicho lenguaje —que traduce la propuesta del pragmatismo— reduce sistemáticamente las cosas y las ideas a su función en el marco del sistema. El discurso que organiza se construye sobre los sofismas que legitiman la permanencia de una clase en el poder. Son estos sofismas los que rigen la racionalidad economicista expresada en la ideología tecnocrática. Ilustremos con algunos ejemplos extraídos de la reserva argumental de la prensa burguesa en su oposición a la reforma agraria.

La experiencia es necesaria para promover el cambio agrario. Para adquirir experiencia es necesario ser empresario. Entonces sólo el empresario puede promover los cambios. Las premisas, desde la partida, condicionan todo proceso de cambio a los que manejan la empresa agrícola, es decir, los que siempre tuvieron de manera exclusiva acceso a la propiedad de los medios de producción teniendo así la oportunidad de acumular esta famosa experiencia. El hecho de reclamar para sí el monopolio de un diagnóstico sobre la realidad, que traduce una experiencia, involucra para

la clase dominante su creencia en poseer también el único parámetro que permita evaluar lo que es la idiosincrasia de un "verdadero" desarrollo acorde a los intereses nacionales, ya que los demás grupos están enajenados por la politización o por el academismo. En el orden económico que es el único que reconoce la tecnocracia, los intereses de la nación transitan obligadamente por el polo de la producción y en consecuencia por los intereses de los grupos que concentran este último. La secuencia *Económico-producción de bienes-supresión del hambre-intereses nacionales o patriotismo* reproduce al igual que el paradigma *experiencia-inexperiencia* la matriz de los silogismos que legitiman estructuras de poder dadas. En el último caso se formula de la siguiente manera: *El país necesita producir alimentos para aliviar la pobreza de las masas hambrientas. Los que producen alimentos son los agricultores. Entonces, los que producen actúan en conformidad con los intereses de la nación y tienen un comportamiento patriótico (y su oposición al "caos" de una reforma agraria procedente del enemigo de clase es un acto eminentemente patriótico).*

Este silogismo está calcado sobre otros más famosos que apuntan también a asentar el estado de cosas actual: "el capital es creador de empleos, entonces el capitalismo es bueno" u otro más preciso: "lo que es bueno para la General Motors, es bueno para los Estados Unidos". A remoquete de este lenguaje cerrado, se acopla la serie de slogans destinados a confundir al consumidor integrándolo a la ilusoria dinámica productiva del consumismo: "¡Comprar es seguir trabajando!; ¡Comprar es tener asegurado el porvenir!; ¡Una compra hoy es un desocupado menos mañana. Tal vez Ud!; ¡Compra hoy la prosperidad y la tendrás mañana!" (según V. Packard).

Estas cadenas sofistas esfuman toda pregunta sobre el soporte de esa producción, vale decir, pasan por alto el proceso de *formación del capital y el valor social real de su utilización*. Es como si la palabra producción no fuera connotada, como si fuera un epifenómeno que sobrevuela el tiempo y el espacio y que se definiría como una mera función que deben cumplir ciertos grupos para que la sociedad camine. Emerge entonces el lenguaje operacional o funcional que reduce el papel de toda idea a designar y asignar tareas destinadas a asegurar la reproducción del aparato de dominio. Estos silogismos que fundan toda la racionalidad del orden económico, se prolongan naturalmente en la idea según la cual el trabajo en sí configura un *valor-norma* de patriotismo y que el trabajador laborando para la productividad de la empresa privada que lo emplea es un verdadero patriota. Esta constante vuelve o manifiestarse cuando en sus proposiciones de sindicalización campesina la clase dominante intenta

confinar la carta de las reivindicaciones sindicales del campesinado y la naturaleza del sindicato a los intereses de la empresa. Todas estas formulaciones son la expresión más pura del fetichismo del cual hablaba Marx. Detrás de ambos conceptos —*experiencia y producción*— aparece su valor de uso, único aspecto digno de interés para la empirista clase dominante. Tanto los conceptos de producción como de experiencia, desenmascaran su misión de oscurecimiento de los intereses de la clase, soporte del modo capitalista. La vertiente del concepto que permanece en la sombra, es ineludiblemente el que pone en tela de juicio el principio del poder de esta clase: su propiedad de los medios productivos. La manifestación discursiva de la tecnocracia que filtra esta malla de intereses, restringe el concepto de producción exclusivamente a su resultado: un conjunto de bienes por distribuir o consumir. De ahí que el fetiche de la acumulación capitalista en el latifundio sea el *alimento*.

En una formulación distinta a la ideología tecnocrática donde predominaría la región jurídico-política, este fetichismo asimila el mundo libre con el mundo de la libre empresa. En este último mecanismo reside la operatoria que sigue el imperialismo para crear su falso mundo universal a través de la publicidad de sus productos. El mundo de sus mercados deviene "el mundo". El éxito en su circuito mercantil es un éxito mundial. He aquí una muestra de este etnocentrismo imperialista: "Paris-Londres-Nueva York, el jabón X preferido por todas las mujeres del mundo".

Para finalizar, es también este lenguaje omnipotente el que preside el proceso de mimetización de la ideología dominante con los proyectos ideológicos de sus adversarios de clase y que se empeña en zanjarse semánticamente las diferencias de intereses para ensancharlas al máximo en la realidad conflictual. Se asiste entonces a la conformación de un lenguaje donde el sustantivo ya no es suficiente para expresar el concepto y donde el calificativo yuxtapuesto cree llenar el vacío retórico del concepto que califica: "El producto X lava más blanco que la nieve". Así el discurso dominante, adoptando el campo semántico de su enemigo, ya no habla de una participación o integración nacional sino de una *plena, efectiva, auténtica* participación e Integración nacional. El lenguaje destinado a manifestar "lo social" se convierte en el lenguaje de la *sobrepaja* publicitaria donde lo social es tributario de la *adjetivización*. El epíteto califica un término injertado que ha perdido todo significado en cuanto califica un proyecto de organización de las relaciones sociales diametralmente opuesto. Lo hiperbólico de la calificación, al calificar la nada, queda suspendido en el aire, desarticulando los fundamentos de este uni-

verso de la autenticidad, de la verdad, autenticidad de la reforma, de la participación, de la verdadera cultura, del verdadero arte, de la nacionalidad genuina, etc.²⁶ Por último, subrayamos que si bien es cierto que el lenguaje publicitario ha penetrado el lenguaje de la política, no lo es menos que, en un extraño movimiento dialéctico, la publicidad a su vez ha captado el lenguaje de la "nueva política": Hombre nuevo, Revolución, etc., se han tomado en términos trinalizados que diluyen en los anuncios publicitarios el proyecto revolucionario.

Los desarrollos precedentes son una mera demostración de la congruencia del poder de manipulación. A una forma de gestar el mensaje corresponde un modo de expresión de su contenido. El discurso masivo patrocinado por la ideología dominante está impregnado, en todas las etapas de su formulación, por la relación de dominación que funda el sistema. Ahora bien, en un proceso de cuestionamiento del medio de comunicación, es tarea urgente poner al desnudo todas las ramificaciones de clase en la práctica comunicativa. Si bien es cierto que las fuerzas de cambio pueden haber generado anticuerpos que las inmunizan en ciertos dominios en contra de la polución de este esquema de relaciones sociales, no lo es menos que al tener los resortes de la institucionalidad, la burguesía ha infundido, a todos los niveles, un conjunto de actitudes y reflejos que pasaron a configurar la práctica comunicativa prevaleciente en el orden existente. Práctica legitimada por un conjunto de mecanismos ideológicos (jurídicos, filosóficos, éticos, etc.) que la presentan como única posible. Numerosos

son los ejemplos donde dicha práctica manipulativa se perfila en los órganos de izquierda. En el curso de otras secciones tendremos oportunidad de empadronar varios otros casos donde las ideas sobre la libertad de prensa y de expresión, la ética, la profesión misma de los comunicadores aparecen como normas extrasociales no supeditadas a las condiciones reales de tiempo y espacio en que se inserta la actividad comunicativa. Y no hablamos todavía de las implicaciones ideológicas de su tratamiento de la materia informativa misma. Contentémos con una referencia a la reciente campaña de denuncia en contra de la droga en donde se pudo comprobar que los diarios en abierta rebelión en contra del moralismo burgués son en realidad los diarios más moralistas. Las soluciones que conllevó el tratamiento de las informaciones participaban de un marco de valores autoritarios y dicotómicos donde la fuerza y la virilidad de una juventud sana y robusta se ensalzaban en desmedro de la debilidad y de la falta de hombría de los drogadictos. Los comics norteamericanos traen el mismo enfoque y la misma solución represiva. Quizá sea el moralismo el mejor aliado que tiene la burguesía para encerrarnos definitivamente en su racionalidad de dominación y esterilizar la propuesta revolucionaria. Esta racionalidad es la que nos impide sustituir la noción estrecha de realidad estática, unilineal y repetitiva, cristalizada en productos acabados, por el concepto revolucionario de realidad en movimiento, en proyecto, en modificación. Una realidad que activa la imaginación y la razón del receptor y lo encamina hacia la transformación de la sociedad cambiando el mundo como un conjunto de procesos.

²⁶ Sobre este punto preciso leamos extractos de un editorial del diario *El Mercurio*. "Es evidente que los intelectuales han de tener su sensibilidad abierta ante los movimientos sociales: no obstante hacer vehículo sus producciones de lemas políticos, como sucede a menudo, no es otra cosa que desvirtuar la esencia misma del arte. . . Una vez más quedó en evidencia que las híbridas canciones de protesta canalizan consignas doctrinarias y por consiguiente distantes del arte verdadero" (10-2-71).

El Pseudoarte o la Cultura de Masas

Definimos al pseudoarte como aquél que ofrece una versión distorsionante de la realidad y que por su estructura formal apunta a provocar en el receptor nada más que un efecto.

¿Qué entendemos por versión distorsionante? En primer lugar, retomemos las consideraciones acerca de la cotidianidad. En una actitud primariamente cotidiana enfrentamos los objetos a los otros seres y aún a nosotros mismos en una casi total superficialidad. Nos relacionamos en todos esos casos periféricamente, poco sabemos por ejemplo, de la clase social en la que estamos inmersos, del por qué de los objetos que nos rodean, de los reales motivos de nuestra propia conducta. Es en esa relación periférica en la que insiste directamente el pseudoarte, precisamente para reforzarla. Si en nuestra cotidianidad protagonizamos actitudes rígidas, esquemáticas (por ejemplo catalogar a miles de seres con el término "naco", participar de esquemas raciales, políticos) en los mensajes las mismas figurarán de una manera sutil pero constante.

Pero ya hemos introducido la palabra mensaje. Aclaremos que el pseudoarte se manifiesta a través de los mensajes de la comunicación colectiva y de las formas que se da a los objetos producidos en serie. Tanto mensajes como objetos tienen un añadido, un plus de belleza que intenta hacerlos atractivos para el consumidor. Pero esto lo analizaremos después, cuando abordemos la estructura formal de tales mensajes.

Volvamos a la relación con la realidad. Habíamos visto con Lukács que el arte tiene la función de expresar los momentos esenciales de una determinada realidad histórica social. Y los momentos esenciales encarnados en individualidades concretas en las que se concentre de alguna manera lo fundamental de una existencia humana.

El pseudoarte seguirá exactamente el camino contrario. Seleccionará los momentos más superficiales, más triviales de una realidad y los presentará con la pretensión de que ellos son los verdaderamente importantes. Podríamos elegir, para ejemplificar, géneros tan conocidos como la fotonovela y el teleteatro, pero sin duda surgirán de inmediato objeciones en el sentido de que de antemano, tales géneros no constituyen ninguna manifestación artística.

Seleccionaremos entonces una película que circula por latinoamérica desde hace un par de años, *Los aristogatos*. Es sabido, y lo escuchamos a diario en mensajes publicitarios, que el universo de Walt Disney se presenta como un mundo de arte y belleza. Veamos qué relaciones establece con la realidad la película en cuestión:

"Una gata con sus hijitos viven en el centro de Londres en una casa señorial cuya dueña los ha nombrado herederos. El mayordomo decide eliminar a los felinos para quedarse con la fortuna y los arroja dentro de una canasta en los suburbios de la ciudad. Aparece un gato bohemio, un verdadero "gentleman" que salva a la familia y la lleva a una bohardilla de lo más pintoresca donde se toca el jazz. Al final, sobreviene el amor entre mamá gata y el bohemio, el mayordomo recibe su merecido y todos, incluidos los gatos músicos de la bohardilla, pasan a vivir a la mansión."

La película tiene un doble movimiento: el alejamiento del paraíso (la mansión) hacia el infierno (las afueras de la ciudad) y el regreso al paraíso con la incorporación de personajes que habitan en el infierno. Pero este infierno es muy especial: no hace falta ser muy agudo para conocer la realidad de los suburbios de las grandes ciudades, en las cuales inexorablemente figuran la suciedad, la miseria, las pésimas condiciones habitacionales. Nada de eso aparece en la película. Se nos ofrece un infierno pintoresco, la realidad es tomada lateralmente, anecdóticamente, superficialmente: detrás de un pobre, de un hambriento, bien se puede ocultar un bohemio, un buen músico que para colmo toca jazz, un galante caballero que incluso puede convertirse en un correcto habitante del centro de la ciudad.

Esto es absolutamente válido para el resto de los mensajes: los publicitarios, por ejemplo, en que con algunas gotas de pretendida belleza aparecen personajes inmersos siempre en un mundo feliz, carente de contradicciones, en unas eternas y soleadas vacaciones. Los de la historieta, en que los héroes viven empecinados en perseguir a ladrones de segunda categoría y nunca orillan, ni siquiera mencionan una real problemática social. Los de la fotonovela, en que el milagro de un amor propio del siglo pasado permite superar mágicamente clases sociales, tremendos desniveles económicos, diferencias totales de cultura.

—Esta vez sí que nos hemos excedido. Se nos presenta una película de entretenimiento como motivo de arte y luego se sigue con otras formas en que la

* Daniel Prieto. "El pseudo arte o la cultura de masas", en: *Estética* México, ANUIES, 1977. pp. 35-55

pretensión artística por parte del comunicador es nula. Se está cayendo en una confusión realmente grande.

Aceptemos que el objetivo de tales mensajes no es preponderantemente estético, pero son los únicos que se ofrecen cotidianamente a la gran mayoría de la población. Mediante algunos pocos elementos pretendidamente estéticos se está colmando toda posibilidad de acceder a reales obras de arte en el sentido en que las hemos definido más arriba. Estos "géneros menores", que con tanto desprecio miran no pocos intelectuales, suplantando totalmente el arte en el papel que éste tiene en la vida humana. Y lo hacen, en la relación con la realidad, introduciendo permanentemente esquemas de interpretación de la misma. Ya no aparecen seres en la plenitud de la vida y en las contradicciones que ella conlleva. Aparecen clisés de seres, estereotipos que pretenden reducir la riqueza de una realidad a dos o tres notas marginales. Así como la pobreza es convertida en pintoresquismo, en anécdotas, así como se pretende que el único problema que puede tener una mujer es de índole amoroso, o que el hombre sólo tiene conflictos surgidos del dinero, o que el mal se limita al robo y a crímenes basados en el robo, o que la felicidad se da en lugares paradisíacos demasiado característicos de una clase social, o que la belleza femenina nunca pasa por un rostro mestizo y menos si es de raza india.

Definimos al esquema como un concepto rígido que en lugar de permitir el acceso a la realidad se superpone a ella. En una sociedad racista el esquema mental que se maneje respecto de quien tiene un color distinto de piel llevará no sólo a problemas de concepción de la realidad sino a acciones determinadas. Lo que fundamentalmente hay que comprender es que si nos alimentamos a diario de esquemas corremos el riesgo de protagonizar acciones también esquemáticas. Un gran conocedor de estos temas clasificó perfectamente mensajes plenos de esquemas que provocaron una respuesta muy directa por parte de miles de seres. Nos referimos a Adolfo Hitler.

Este empobrecimiento de la realidad en los mensajes constituye un intento de fortalecer lo fragmentario, lo disperso, lo superficial de la cotidianidad. Es una insistencia en trivializar la vida del hombre, en reducirla a problemas minúsculos o a minúsculas interpretaciones. Si el arte es tensión hacia la totalidad, el pseudoarte es un proceso de destotalización, un proceso de fragmentación.

La clave fundamental de los esquemas está en su repetición. Hace más de tres décadas que se reitera el esquema de Superman: hombre todopoderoso que

hace el bien (por supuesto que hay que preguntarse qué tipo de bien hace y qué tipo de mal combate, como lo hace Umberto Eco en su libro *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*). El esquema permanece invariable, es la clase de estos mensajes. Lo que van cambiando son los argumentos: el héroe persigue, es perseguido, pasa por tal peligro, varía el rostro de su enemigo, etc.

Detrás de la inocencia de los mensajes correspondientes a la cultura masiva se oculta siempre un esquema: sea el del mito del enemigo común (como en el caso del nazismo), sea el de La Cenicienta (muchacha pobre se casa con el hijo del patrón), sea el del héroe invencible (Superman, Batman, entre otros).

En todos los casos los mensajes cierran el camino al enriquecimiento de la cotidianidad. No hay nada asombroso en estos personajes, episodio a episodio, enmarcados en el esquema, van repitiendo idénticos gestos, idénticas acciones. Una realidad empobrecida no puede dar lugar al asombro. Todo resulta familiar a través de los mensajes, desde los viajes interplanetarios hasta el crimen y la más brutal violencia, todo se va incorporando a una cotidianidad sobresaturada de golpes de efecto.

Y en esto reside parte de la clave del consumo de estos mensajes: como no dan un reflejo de los momentos esenciales de la realidad, como apenas si van cambiando un tanto de rostro los mismos temas, como en definitiva ofrecen una mínima cantidad de información y un máximo de efectismo, terminan por ser consumidos de una vez. De allí que sea preciso buscar otro y otro y así sucesivamente.

Si pensamos estos temas desde nuestro país en particular y desde latinoamérica en general, podemos acceder a una problemática bastante seria: no sólo estamos bombardeados por esquemas sino que éstos no tienen nada que ver con nuestra realidad, son fragmentos de una realidad ajena.

En efecto, la mayor parte de los mensajes que recibimos especialmente por televisión, cine y revistas, provienen del extranjero. Ellos, en los países de origen, ya constituyen un modo de fragmentación, de versión distorsionante de aquella realidad. En la relación que se establece con nosotros el hecho es doblemente riesgoso: fragmentación de la realidad, alejamiento de la misma, pero a la vez total desconexión con nuestro pasado, con nuestros problemas histórico-sociales. Asistimos así a un doble proceso de desinformación, a un doble modo de frenar la autoconciencia. Empezamos a concebir nuestra realidad a partir de esquemas ajenos, lo que

El Pseudoarte o la Cultura de Masas

Definimos al pseudoarte como aquél que ofrece una versión distorsionante de la realidad y que por su estructura formal apunta a provocar en el receptor nada más que un efecto.

¿Qué entendemos por versión distorsionante? En primer lugar, retomemos las consideraciones acerca de la cotidianidad. En una actitud primariamente cotidiana enfrentamos los objetos a los otros seres y aún a nosotros mismos en una casi total superficialidad. Nos relacionamos en todos esos casos periféricamente, poco sabemos por ejemplo, de la clase social en la que estamos inmersos, del por qué de los objetos que nos rodean, de los reales motivos de nuestra propia conducta. Es en esa relación periférica en la que insiste directamente el pseudoarte, precisamente para reforzarla. Si en nuestra cotidianidad protagonizamos actitudes rígidas, esquemáticas (por ejemplo catalogar a miles de seres con el término "naco", participar de esquemas raciales, políticos) en los mensajes las mismas figurarán de una manera sutil pero constante.

Pero ya hemos introducido la palabra mensaje. Aclaremos que el pseudoarte se manifiesta a través de los mensajes de la comunicación colectiva y de las formas que se da a los objetos producidos en serie. Tanto mensajes como objetos tienen un añadido, un plus de belleza que intenta hacerlos atractivos para el consumidor. Pero esto lo analizaremos después, cuando abordemos la estructura formal de tales mensajes.

Volvamos a la relación con la realidad. Habíamos visto con Lukács que el arte tiene la función de expresar los momentos esenciales de una determinada realidad histórica social. Y los momentos esenciales encarnados en individualidades concretas en las que se concentre de alguna manera lo fundamental de una existencia humana.

El pseudoarte seguirá exactamente el camino contrario. Seleccionará los momentos más superficiales, más triviales de una realidad y los presentará con la pretensión de que ellos son los verdaderamente importantes. Podríamos elegir, para ejemplificar, géneros tan conocidos como la fotonovela y el teleteatro, pero sin duda surgirán de inmediato objeciones en el sentido de que de antemano, tales géneros no constituyen ninguna manifestación artística.

Seleccionaremos entonces una película que circula por latinoamérica desde hace un par de años, *Los aristogatos*. Es sabido, y lo escuchamos a diario en mensajes publicitarios, que el universo de Walt Disney se presenta como un mundo de arte y belleza. Veamos qué relaciones establece con la realidad la película en cuestión:

"Una gata con sus hijitos viven en el centro de Londres en una casa señorial cuya dueña los ha nombrado herederos. El mayordomo decide eliminar a los felinos para quedarse con la fortuna y los arroja dentro de una canasta en los suburbios de la ciudad. Aparece un gato bohemio, un verdadero "gentleman" que salva a la familia y la lleva a una bohardilla de lo más pintoresca donde se toca el jazz. Al final, sobreviene el amor entre mamá gata y el bohemio, el mayordomo recibe su merecido y todos, incluidos los gatos músicos de la bohardilla, pasan a vivir a la mansión."

La película tiene un doble movimiento: el alejamiento del paraíso (la mansión) hacia el infierno (las afueras de la ciudad) y el regreso al paraíso con la incorporación de personajes que habitan en el infierno. Pero este infierno es muy especial: no hace falta ser muy agudo para conocer la realidad de los suburbios de las grandes ciudades, en las cuales inexorablemente figuran la suciedad, la miseria, las pésimas condiciones habitacionales. Nada de eso aparece en la película. Se nos ofrece un infierno pintoresco, la realidad es tomada lateralmente, anecdóticamente, superficialmente: detrás de un pobre, de un hambriento, bien se puede ocultar un bohemio, un buen músico que para colmo toca jazz, un galante caballero que incluso puede convertirse en un correcto habitante del centro de la ciudad.

Esto es absolutamente válido para el resto de los mensajes: los publicitarios, por ejemplo, en que con algunas gotas de pretendida belleza aparecen personajes inmersos siempre en un mundo feliz, carente de contradicciones, en unas eternas y soleadas vacaciones. Los de la historieta, en que los héroes viven empecinados en perseguir a ladrones de segunda categoría y nunca orillan, ni siquiera mencionan una real problemática social. Los de la fotonovela, en que el milagro de un amor propio del siglo pasado permite superar mágicamente clases sociales, tremendos desniveles económicos, diferencias totales de cultura.

—Esta vez sí que nos hemos excedido. Se nos presenta una película de entretenimiento como motivo de arte y luego se sigue con otras formas en que la

* Daniel Prieto. "El pseudo arte o la cultura de masas", en: *Estética* México, ANUIES, 1977. pp. 35-55

constituye, sin duda, una manera de no concebirla, de ignorarla cada vez más.

Vamos asistiendo así a una verdadera colonización de la conciencia que, nos guste o no, lo sepamos o no, influye directamente en nuestra conducta. Este proceso de colonización comienza en la niñez, mediante el contacto con los personajes de las historietas, de las caricaturas, de la televisión en general. Junto con la máscara del "sano entretenimiento" se va filtrando un esquema tras otro que en definitiva terminan por influenciar la conducta del niño.

Pero el cierre del camino hacia la realidad no se hace solamente desde el punto de vista del contenido de los mensajes. También se cumple, y fundamentalmente mediante la forma que van adoptando dichos mensajes. "Toda forma lo es de un determinado contenido", dijo con toda razón Hegel. Si el contenido es fragmentario, esquemático, la forma lo acompañará textualmente. Si el contenido es ajeno la forma también lo es. Afirmamos esto último porque intentaremos el ataque de una de las concepciones más difundidas en el terreno del arte: la validez universal de las formas, la pretensión de que los hallazgos de una determinada cultura valen textualmente para todas.

Contra la Universalidad de las Formas

"Toda forma lo es de un determinado contenido". Y ese contenido, lo hemos visto, pertenece a una realidad. Las formas se originan en un contexto histórico social y adquieren valor dentro del mismo. Fuera de él, dicho valor se torna relativo porque cada cultura se expresa de diferente manera. Sin embargo, se pretende que hay pueblos privilegiados que han dado con las formas que resultan necesariamente patrimonio de la humanidad, formas junto a las cuales las de otros pueblos son sólo muestras primitivas.

En esto Hegel es terminante: todo el arte de la humanidad es sólo una preparación para la culminación en el arte de la Grecia clásica. Las formas anteriores al "milagro griego" resultan inexorablemente torpes, son apenas balbuceos de seres que no aciertan a lograr la expresión perfecta.¹

Hegel no hace más que expresar el fundamento de la cultura dominante europea, y el de su heredera directa, la estadounidense: existe un arte, una ciencia, una

cultura en definitiva que es la única válida, que es la que debe imponerse al resto de la humanidad. Las demás manifestaciones de la creatividad de otros pueblos son sólo huellas primitivas, caminos erróneos que resultará preciso superar. Con ese criterio fueron destruidas sistemáticamente las manifestaciones propias de pueblos de África, de Asia, de Latinoamérica. Y en su lugar fueron impuestas, por la fuerza en otros tiempos por la persuasión vía medios de comunicación colectiva en la actualidad, formas que remiten a contenidos ajenos. La universalización del Pato Donald (como lo ha demostrado claramente Armando Mattelart en su libro *Para leer al Pato Donald*), la universalización del cowboy, del mundo feliz de la Coca-Cola, no son productos de una idéntica manera de ser de todos los pueblos de la tierra. Son producto de una directa dominación.

Los tres ejemplos que citamos pueden resultar coherentes para la cultura que les dio origen, pero enviados masivamente a otras no hacen más que suplantar las posibilidades de creatividad de quienes los reciben. En una palabra: la colonización empieza siempre por la conciencia. Pero la descolonización también, como veremos más adelante.

Dado que nos estamos ocupando del pseudoarte, abordaremos luego la influencia que han tenido y tienen las formas pretendidamente artísticas elaboradas por los países centrales sobre los artistas de los países periféricos.

Ahora nos ocuparemos de la manera en que las formas que nos llegan a través de la comunicación masiva constituyen en sí mismas un cierre del camino hacia la realidad, una distorsión de ésta.

El tratamiento de los personajes

Los dibujos para historietas, caricaturas y una buena porción de los publicitarios, en sus esquemas de contenido, son repetidos fielmente a nivel de la forma. Desde el punto de vista perceptual es cosa conocida la atracción que ejercen las líneas curvas. Estas son, en el lenguaje de los psicólogos, "buenas". Por el contrario, las líneas quebradas tienden a irritar al receptor, a molestarlo. Con muy pocas excepciones los héroes de gran parte de los mensajes masivos (como los citados anteriormente) son diseñados a partir de líneas curvas, en tanto que a sus enemigos les corresponden inexorablemente las líneas quebradas.

El esquema infalible en esto es el siguiente: los buenos son necesariamente bellos, los malos necesariamente feos.

¹ Hegel, Op. cit., vol. II (Cap. dedicado al arte simbólico).

Walt Disney ha respetado fielmente tal esquema. Basta recordar la contraposición que se establece entre los rostros angelicales (y blancos, por supuesto) de su Blanca Nieves, de su Cenicienta, y el de las malvadas brujas de líneas angulosas de uñas como agujas.

Cuando no resulta tan evidente la contraposición entre líneas curvas y quebradas se apela a algún tipo de deformación en el personaje que tiene la tarea de cargar con la maldad. En el cine y la televisión ello es por demás evidente sea en el peinado, en la vestimenta, en la mirada, en los gestos, el malo no sólo debe ser malo sino también parecerlo. No hace falta ir muy lejos: pensemos en el modo en que aparecen los mexicanos en las películas norteamericanas del lejano oeste.

La belleza del protagonista adquiere características insoportables en la publicidad. Quienes aparecen en tales mensajes provienen de una muy determinada clase social: niños muy bien nutridos, felices; madres de piel blanca con un rostro al que nunca se ha acercado una arruga, adolescentes de la bella silueta. . .

Si se nos ofrecen datos de los realidad a través de esquemas, éstos también adquieren características formales: tenemos la madre, el niño, el héroe, el villano, la sirvienta, el religioso, el poeta, por dar algunos ejemplos, cada uno diseñado según reglas fijas.

El pseudoarte no maneja seres reales sino caricaturas de los mismos. En la publicidad no se aparece un ser real que espontáneamente nos ofrezca tal o cual producto. Aparece una caricatura, un clisé de ser humano, un estereotipo que nada tiene que ver con un ser real ni mucho menos con una situación real. Se nos aparece una realidad empobrecida, pintada, sonriente. en una palabra: un fantasma en el sentido en que lo comprendió Platón.

Distorsión de la realidad pues, por tipificación de los personajes, por esquematización.

La ambientación de los personajes

También se procede a la esquematización de los sitios en que se desenvuelven los personajes y de los objetos con que se rodean. A esta altura debemos introducir una distinción que nos parece fundamental: la de los niveles de denotación y de connotación de los mensajes. Llamamos denotación a la significación más inmediata, más textual de un mensaje. Si alguien me dice la palabra "árbol", comprendo simplemente eso: árbol. Si veo un automóvil en la pantalla, comprendo nada más que eso: automóvil. La denota-

ción es el primer nivel de información de los mensajes. Sin embargo, éstos pueden estar diseñados con el fin de provocar un segundo nivel de información. Si me presentan un dibujo de una anciana, lo primero que comprendo es eso: anciana. Pero si ese dibujo lleva una serie de detalles: cejas que terminan en ángulos, un mentón puntiagudo, uñas larguísimas, cabellos desordenados, negra vestimenta, junto con aquella primera información (la denotativa) recibo otra que me dice a la vez: maldad, brujería. Este otro nivel es el de la connotación.

Quien hace un uso permanente de esto es la publicidad. En un cartel de Coca-cola se nos denota simplemente eso: una bebida llamada Coca-cola. Pero por la inflexión que adquieren los personajes, por los sitios y los objetos que aparecen junto con la denotación se connota felicidad, salud, belleza.

En pocas palabras: los mensajes correspondientes al pseudoarte conllevan siempre un nivel connotativo destinado a reforzar esquemas. La connotación mediante los sitios ha adquirido una rigidez notable: en la fotonovela si los personajes aparecen rodeados de la naturaleza se pretende connotar amor puro, si por el contrario, están en un departamento, amor impuro; un aparato telefónico connota status; una mujer con el peinado excesivamente prolijo connota superficialidad, maldad incluso. Podríamos multiplicar los ejemplos: mediante sitios y objetos se van provocando en el receptor respuestas ya excesivamente previstas por quienes elaboran los mensajes.

Tales técnicas de connotación se convierten en un arma muy eficaz cuando se intenta directamente la distorsión de la realidad, la proposición de una versión que en definitiva es una mentira. Volvamos al ejemplo de *Los Aristogatos*: los suburbios de la ciudad son reducidos a puro pintoresquismo, la pobreza de alguien es indicada apenas por un simpático remiendo o un más simpático agujero en un zapato. Se nos ofrece una pobreza, dicha de tal manera, connotada de tal forma que en definitiva no es una pobreza, sólo su caricatura, su esquema, su estereotipo.

Igual ocurre cuando la línea argumental nos asegura que un personaje vive en una ciudad perdida mientras que los objetos que lo rodean (la recámara, la sala, por ejemplo) corresponden directamente a integrante de la clase media.

Mientras que se pretende denotar una situación pobreza se procede a connotarla de manera tal que la versión en cuestión nunca se acerca a la realidad, bien, se acerca para distorsionarla, mentirla.

—Todas las consideraciones precedentes se nos ocurre que pueden resultar útiles para el análisis de mensajes. Pero nos parece que usted exagera en sus afirmaciones, ve usted fantasmas por todas partes. No podrá negar que los medios masivos difunden también buenos mensajes, como tampoco podrá rechazar esta afirmación: los mensajes comprendidos en lo que usted llama pseudoarte cumplen una función, vienen a satisfacer la necesidad de belleza que tienen las masas. Aunque en mínima proporción éstas van recibiendo algo de belleza.

El autor está dispuesto a reconocer que ha exagerado un tanto y que es cierto que algunos mensajes de calidad circulan a nivel masivo, pero quiere dejar muy en claro que son sólo algunos, unos pocos.

En lo que no hay ninguna posibilidad de acuerdo es en la segunda afirmación, la cual parte de la pretensión de que existe un arte para quien sabe qué elegidos de Dios y otro para una suerte de nebulosa de seres a la que se denomina masas. Por otra parte la expresión "necesidad de belleza" es totalmente ambigua. Es en todo caso una coartada que utilizan sistemáticamente quienes mediante una belleza artificial, friamente calculada, bombardean al grueso de los integrantes de nuestros pueblos con estereotipos de belleza que no tienen la función de alimentar la tal necesidad sino de agilizar la venta de mensajes y de objetos. Esta belleza es un añadido a las mercaderías para hacerlas circular, para hacerlas más tentadoras. Y nada más, absolutamente nada más. Una belleza standard que sirve de ropaje a productos, a edificios, a mensajes para obtener un creciente consumo. Es una belleza para el consumo y como tal no se basa en una verdadera relación con la realidad, en una genuina búsqueda de formas que signifiquen un aporte a la sensibilidad del receptor. Se orienta directamente a provocar efectos, a impactar para quitar toda posibilidad de rechazo del mensaje o del producto.

Esto lo saben muy bien quienes se dedican a diseñar cascarnes formales a los objetos a fin de hacerlos deseables. Hasta un medicamento debe aparecer "bellamente" diseñado, mediante formas y colores que lo hagan apetecible. No nos engañemos, no existe la "necesidad de belleza", existe una manipulación para lograr una apetencia de belleza, un apetito de formas y colores que resultan una suerte de comercio barato con la sensibilidad. Esa tarea de reducción de la realidad a esquemas, de presentación de formas estrictamente esquemáticas, no es nada inocente. Se trata de mantener a los receptores inmersos en un incesante parque de diversiones, incesante y eterno, con toda la riqueza de estímulos de un supermercado

a fin de convertirlos no en contempladores de belleza sino en simples consumidores de productos y de mensajes. El pseudoarte se resuelve en las reglas del mercado, esto es por la oferta y la demanda. El pseudoarte es un modo de vestir la oferta para generar la demanda.

Arte en función del efecto, pues, y no de la realidad ni tampoco del enriquecimiento del receptor. Arte que establece una muy especial relación con el receptor.

Los Buscadores de Sensaciones

"Quien en el arte se limita a buscar solamente esferas de belleza, crea sensaciones, no arte".¹

En el pseudoarte se pretende precisamente eso: buscar sensaciones, provocarlas en el receptor, y, por supuesto, sensaciones agradables. La primera regla, la regla de oro del pseudoarte es la siguiente: no molestar al receptor. Halagarlo mediante obras agradables, provocarle emociones minúsculas que nunca lo lleven a conmover en los cimientos de su ser. Divertirlo, distraerlo, ofrecerle una suerte de fuga de la cotidianidad, una suerte de ruptura con el quehacer de todos los días. Fuga, rupturas falsas porque en definitiva no son más que un refuerzo de lo esencial de la cotidianidad, su limitada subjetividad, su aislamiento, su mínima comprensión de la realidad como totalidad.

Hay una dosificación de esas sensaciones provocadas desde afuera. La más difundida, la de menor intensidad (no nos referimos a los resultados en la conducta, en la manera de pensar, sino a lo que el receptor siente en el contacto con el mensaje) es la causada mediante el diario, soporífero contacto con el aparato de televisión. Por la repetición de esquemas, por la reiteración de los comerciales, la sensación se toma monótona. Una risa de cuando en cuando, una sonrisa apenas, un mínimo de tensión ante un film de suspense interrumpido de inmediato por otro comercial.

Igual sensación a la que se manifiesta en la lectura de una fotonovela o de una revista de historietas. A partir de ellas, existe una gradación hasta llegar a las publicaciones pornográficas, a las que alternan sexo y violencia o sexo y terror, tan difundidas en nuestro medio.

En todos los casos, desde la televisión hasta estos últimos mensajes, se intentan nada más que efectos: conmover al receptor, pero superficialmente, moverlo de un sitio a otro, fascinarlo. El receptor fascinado no

¹ Herman Broch. *Kitsch, vanguardia y Arte por el arte*, pág. 26.

busca nada más, queda atrapado por unos pocos golpes de efecto, de formas pretendidamente bellas.

Y una vez que nuestro receptor ha sido formado dentro de ese tipo de mensajes, una vez que se lo ha alimentado prácticamente desde su niñez queda casi condenado a buscar una conmoción que podemos denominar periférica. A cualquier precio hay que buscar estas conmociones que van desde lo más cursi, desde el más pobre sentimentalismo (sobre todo en fotonovelas), hasta el más rebuscado sensacionalismo.

Nos interesa aquí la palabra "cursi" ya que se ha difundido bastante dentro de estudios relacionados con nuestros temas. Por de pronto es preciso rechazar el uso en sentido peyorativo: cursi sería una gente incapaz de conducirse en determinado ambiente social, alguien absolutamente negado a nivel de buen gusto. Este uso enmarcado en un modo de censura social no nos interesa.

Nos importa el significado que se refiere a los estados de ánimo inauténticos, provocados desde afuera. Los estados cursi son aquellos que no nacen espontáneamente sino que vienen programados del exterior, o en todo caso el receptor busca determinados estímulos para provocar tal estado. El hombre cursi quiere de la realidad nada más que eso: estímulos que le provoquen sensaciones. Esto se ve claramente en la relación con el mensaje pornográfico, pero también está presente en la relación con otros mensajes que ya hemos mencionado. El estado cursi es siempre una invitación a la pasividad; dejarse habitar por algo que otros han elaborado, y dejarse habitar en el sentido de que alguien entre en nuestro ser, se enseñoree en nuestra conciencia.

Respecto de este tipo de mensajes dice Lukács:

"... en sus efectos duraderos no rebasará nunca el mero aferrar al lector, el mero distraerle, o el proporcionarle un interés casual nunca satisfecho; muchas veces tiene efectos agradables, porque confirma experiencias ya presentes en el receptor, o porque acaso las amplía cuantitativamente mediante la novedad temático-material, pero nunca produce verdadera ampliación y profundización del círculo visual humano que podemos observar en la vivencia catártica".²

Esa insatisfacción a la que alude el filósofo es característica del estado cursi: como se trata sólo de una conmoción periférica, como en definitiva es sólo un consumo de mensaje, consumo similar al de una bebida o al de un alimento, siempre queda sed o hambre de algo. Así se continúa en una cadena infini-

ta: un mensaje no satisface y nos remite a otro y éste a otro y así sucesivamente. En la búsqueda de efectos agradables o de sensacionalismo que no hace más que confirmar estados de ánimo anteriores, estados cursi que vienen a ser permanentemente reforzados.

La toma de distancia aquí se hace imposible: el mensaje, el objeto bellamente diseñado, prácticamente se adhieren al receptor. En este sentido dice Ludwig Giesz (*Fenomenología del Kitsch*) que se produce una suerte de mezcla entre el sujeto y el objeto, una viscosidad con todo lo que esta palabra implica: el objeto queda como pegado al sujeto, y éste también al objeto. Lo mismo vale para los mensajes: una adherencia que impide ver claro, un estado de ánimo que se resuelve sólo en eso: un estado de ánimo que no permite ni buscar nada de la realidad mediante el mensaje ni tampoco deja libertad para aspirar a otro tipo de estados de ánimo.

Una vez que se ha implantado (recordemos el término en Platón) en el receptor tal modo de consumir los mensajes y los objetos, se produce una nivelación de todos los mensajes. De otra manera: el hombre cursi, el colonizado, el conquistado por los efectos, intentará reducir todo a efectos, a sensaciones agradables. Frente a una obra de arte, por ejemplo un drama, seleccionará aquellos momentos en que se halaguen sus sensaciones y rechazará los que tratan de llevarle a un enfrentamiento con la realidad. Será capaz de comprar una reproducción de alguna obra de Picasso o de Siqueiros con el propósito de adornar su sala, por ello, incluso buscará que los colores de la obra en cuestión hagan juego con las cortinas.

El hombre cursi reemplaza la experiencia estética por una actitud pseudoestética, por un simple sensualismo. Frente a la obra se comporta simplemente como un buscador de placer y no como alguien que intenta confrontar sus experiencias con las que el artista ha puesto frente a él.

Ningún "juicio en profundidad", como lo quería Hegel: sensaciones, sólo sensaciones.

—¿Cuál es el camino para impedir esto? Sin duda las cosas ocurren de ese modo, pero no se ve claro el modo de transformarlas. Desde su niñez, el hombre es programado por esos mensajes, y no recibe educación alguna que lo pueda orientar hacia el arte, hacia la valoración de las obras. Y ni siquiera el hombre, ciertos hombres, la gran mayoría. Porque sigue existiendo una minoría que se puede dar el lujo de acceder al arte, de quedar fuera del efectismo.

² Lukács, Georg. Op. cit., VOL. II, pág. 519.

Eso es lo que cree la tan minoría: por un lado está la estética en función del consumo, las creaciones cursis para seres ídem, y por otro, refinados hallazgos a nivel de arte a los que tienen acceso sólo ellas. Y decimos "lo que cree" porque está definitivamente en un error. En todo caso se está ante dos niveles de consumo, pero el fenómeno es exactamente el mismo: seres en función de los efectos.

Volvamos a un ejemplo que citamos anteriormente unos seis años atrás, las tales minorías se vieron conmovidas por la irrupción del arte cinético. En la Bienal de Venecia se otorgó el gran premio al argentino Julio Le Parc, los críticos se lanzaron a encomiar ese nuevo camino y los artistas cinéticos comenzaron a inundar el mercado con sus creaciones. ¿En qué consisten éstas? Luces: proyección de luces sobre pantallas en blanco, juegos de colores, impactos, efectos.

Le Parc le decía (por el año 1971) al autor que le había llamado mucho la atención lo que hacían ciertos jóvenes con algunas de sus obras: metían la cabeza adentro del torrente de luz y soportaban lo más posible para salir luego prácticamente drogados. He aquí, a nuestras minorías lanzadas también lo sepan o no, en el torrente de los efectos, en la búsqueda de sensaciones agradables o de aquellas que tengan la intensidad que le encuentran a la droga (de paso, la droga es eso: búsqueda de efectos, incapacidad de crear por sí mismos estados de ánimo los suficientes reales e intensos, colonización de la conciencia, en suma, pasividad).

Niveles de efectos, pues, unos más burdos, otros más refinados, unos con título, otros "para las masas", pero, en lo esencial, ninguna diferencia. Mientras que para las minorías se trata de sumar a la vida un toque de "buen gusto" de detalles claramente reducidos a lo decorativo, para las mayorías se proyectan efectos más ruidosos, más desenfadados. En esto último son reveladoras las palabras de Grace Slick, integrante del grupo musical "Jefferson Airplane": "nuestra eterna meta en la vida es llegar a ser más ruidosos".³

Estrépitos auditivos, estrépitos visuales (un universo cada vez más cerrado de imágenes, una iconósfera en el sentido de un medio ambiente plagado de iconos, imágenes), estrépito de objetos, de formas. Y en función de todos los niveles de ingresos: para quien ha logrado un alto poder adquisitivo se destinan las creaciones más sofisticadas; para los de menores y aún mínimos ingresos están desde los adornos a las calcomanías, hasta las versiones más pobres de manuales pornográficos.

³ Marcuse. *Contra-revolución y revuelta*, pág. 127.

El efectismo campea a lo largo y a lo ancho de todas las clases sociales de nuestro sistema de vida.

Y esto es, para retomar una palabra lanzada en la objeción anterior, una verdadera programación de la sensibilidad, de la conciencia, de la conducta. Se está inmerso en los efectos, se está a merced de ellos porque se carece de las más elementales armas para intentar siquiera una defensa. Esas armas las da sólo la educación: una educación para el arte y por el arte que es en definitiva una educación para y por la realidad. Arte y educación vienen a jugar un papel fundamental en la descolonización de la conciencia. Arte y educación en función de eliminar programaciones rígidas de nuestros actos, de nuestros juicios, de nuestros niveles de relación con la realidad. Alguien programado rígidamente no ve en la realidad más que esquemas de seres, no busca otra cosa que sensaciones agradables, no tiene la suficiente libertad como para dejar en libertad a los otros seres y a los objetos a fin de tomarlos en tanto ellos son en esencia. Prisionero pretende aprisionar, lo sepa o no.

Dimos anteriormente el ejemplo de *Los Aristogatos*. Abordémoslo ahora otra vez para mostrar uno de los métodos más comunes de la provocación de efectos: la sinestesia. Mediante este término se intenta decir el modo en que se acercan sensaciones correspondientes a distintos órganos de los sentidos. Así, un color amarillo puede ser "estridente", esto es, puede semejarse a un grito. En el pseudoarte se trata de lograr siempre tales fenómenos, mediante la combinación de elementos visuales y auditivos: la música que acompañe a un momento de alegría a nivel visual será también ligera, intentará sugerir dicha alegría. Los momentos de tensión acompañados por una música plena de suspenso. En el caso de la película que hemos mencionado (y todas las de Walt Disney, en especial *Fantasia* donde la sinestesia alcanza límites verdaderamente insostenibles), existen verdaderas situaciones "en amarillo" o "en rojo", por ejemplo. En este último color, se trata todas las escenas correspondientes a la bohardilla donde los gatos tocan un furibundo jazz con acordes que intentan ser tan intensos como el color. En pocas palabras el receptor contemporáneo, sobre todo el de las grandes ciudades, vive prisionero de una red audiovisual destinada a provocarle una sinestesia cada vez más total que busca sumirlo en un mundo lo suficientemente opaco como para sustituir al real. Prisionero, pues, lo sepa o no.

—Exagera usted otra vez. Habla como si toda la sociedad estuviera inexorablemente prisionera y eso no es cierto. A nivel de creación existen verdaderos artistas, como también obras que pueden ser apre-

ciadas y en las que no es evidente el tan efectismo. Por ejemplo, en México tenemos el muralismo que ha marcado toda una época en nuestra pintura. ¿Se atreve usted a aplicar las categorías enunciadas anteriormente a creaciones como las de Orozco, o las de Siqueiros? Si generalizamos la cuestión del efectismo nada estaría a salvo, ni siquiera el arte al modo en que usted lo enunció más arriba.

Si... pero se ha buscado justamente el ejemplo que está a salvo de las críticas que hemos enunciado. Permítasele al autor hacer ahora una pregunta: ¿Es el muralismo el modo más difundido del arte en México? ¿los creadores jóvenes continúan con esa magnífica tradición?

—No, de ninguna manera. Quienes lo hacen son la excepción. La gran mayoría se ha lanzado por los caminos del arte abstracto, del cinético, del pop.

Entonces continuemos el análisis del arte en función del efecto para luego retomar el ejemplo del muralismo. Habíamos dicho con Hegel que toda forma lo es de un determinado contenido, lo que equivale a afirmar que las formas se originan en muy determinadas circunstancias histórico-sociales. En una sociedad que está prácticamente ahogada por el efectismo es muy posible que surja, como algo coherente casi inevitable, un arte que intente también conmover al recep-

tor en el sentido en que lo hemos explicado. Es muy coherente con una sociedad altamente industrializada un arte que continúe lo que ocurre a diario al receptor: impactos, efectos, nada más.

No es casual, pues, que las "grandes" innovaciones en el terreno formal se hayan dado en los países centrales. No es por azar que el arte cinético triunfe en Europa y Estados Unidos, así como el pop (la palabra viene de "popular", significa "arte popular", y consiste en la incorporación a las obras de motivos tomados de la industria de objetos y de mensajes: una botella de Coca-cola; un personaje de la historieta), el op (de "óptico", la búsqueda de ampliación de las experiencias puramente visuales, la novedad en las formas en definitiva). Estas "escuelas" pueden funcionar y crecer en los países centrales, allí resultan coherentes, son parte del modo de vida que han elegido los habitantes de aquellas regiones. Mediante una creación de ese tipo se puede inferir algo del modo de vida de esas gentes, aun cuando sus autores se empeñen en afirmar que el arte no tiene nada que decir que no existe mensaje alguno. Es más, un arte semejante responde a las mayorías ya que éstas participan en la corriente de consumo que circula por todos los países.

La cuestión está cuando dichas formas son imitadas ciegamente y servilmente en nuestros países.

Comunicación y procesos educativos

Algunas consideraciones sobre los diversos lenguajes que interactúan en el salón de clases, los modelos de comunicación implícitos en las diversas metodologías de aprendizaje y las relaciones de comunicación entre la escuela, la familia, la comunidad y los medios de comunicación.

Mercedes Charles Creel

Hablar de comunicación y educación significa insertarnos en dos campos complejos cuyo objeto de estudio muchas veces resulta un tanto pantanoso por su falta de delimitación. Aquí trataremos de aportar algunos elementos que permitan enriquecer la práctica docente.

La correlación los fenómenos educativos con la comunicación toma fuerza en la década de los años 60, aunque sus inicios no son nada cercanos, se remontan a la época de los griegos con Sócrates. Pero no es sino hasta la segunda mitad de este siglo cuando se sistematiza su estudio y se les empieza a concebir como campos íntimamente relacionados, con capacidad de enriquecimiento mutuo.

Correlacionar la educación con la comunicación ha ayudado a obtener una comprensión más amplia de los

Ponencia presentada por la autora en el encuentro "Educación y medios de comunicación: una relación conflictiva", realizada en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica de Santiago de Chile, en enero de 1991.

El encuentro se desarrolló en el marco de la primera escuela de temporada para la actualización docente organizada por esta institución, donde el ILCE colaboró con la impartición de diversos cursos y la intervención de la maestra Mercedes Charles.

Original publicado originalmente en la revista Tecnología y Comunicación Educativa No. 17, marzo 1991, pp. 17-23.

procesos educativos; esto se debe a que la comunicación constituye un campo de estudio interdisciplinario que aporta una perspectiva diferente y novedosa de algunos elementos que intervienen en los procesos educativos.

En educación intervienen multitud de prácticas que pueden ser abordadas desde el punto de vista de la comunicación. En esta plática solamente vamos a considerar las siguientes:

- La comunicación en el aula.
- La comunicación en las metodologías de enseñanza-aprendizaje.
- La comunicación entre la escuela y el entorno social.

La comunicación en el aula

El espacio natural en el que se llevan a cabo los procesos de educación formal es el salón de clases. En ese espacio se presentan procesos que se definen, entre otras cosas, por una multiplicidad de acciones comunicativas entre los protagonistas, es decir, entre el maestro y los alumnos.

En el salón de clases se llevan a cabo prácticas y procesos de comunicación que, ciertamente, rebasan el simple intercambio de palabras. Esto se debe a que en el lenguaje que utilizan y en los contenidos que elaboran se ponen en juego las condiciones concretas de maestros y alumnos; su formación y su trayectoria académica, sus historias sociales y personales, sus recursos materiales e intelectuales, su identidad, sus expectativas y sus utopías como sujetos y como miembros de una comunidad educativa.

Asimismo, las prácticas y procesos de comunicación suponen un proceso de interacción que provee a los interlocutores de una posición dentro de la relación educativa. Este posicionamiento generalmente es desventajoso para los alumnos y que, como veremos más adelante, es el maestro quien establece los límites, las posibilidades y las reglas de juego en la relación educativa.

En el salón de clases confluyen, por lo menos, cuatro universos lingüísticos, que poseen su propia lógica y racionalidad:

1. El lenguaje escolar
2. El lenguaje magisterial
3. El lenguaje de los alumnos.
4. El lenguaje de los textos y materiales auxiliares.

En cada uno de estos lenguajes se manifiestan los elementos y las contradicciones fundamentales de la sociedad y de la cultura, los cuales dejan su huella en la relación educativa que suponen.

El lenguaje escolar

Entre los elementos que integran lo que aquí denominamos el *lenguaje escolar* podemos encontrar una vasta red de microlenguajes que interactúan a diversos niveles y cuyos efec-

* Mercedes Charles C. "Comunicación y procesos educativos", en: *Revista Tecnología y comunicación educativas*.

los se dejan sentir al interior del salón de clases. Estos lenguajes se caracterizan por su oficialidad y abarcan desde aquellos que están contenidos en los discursos, en las disposiciones y los comunicados que provienen de las instancias que establecen las políticas educativas nacionales, hasta las características físicas del edificio escolar que, en sí mismo constituye un lenguaje material que delimita el uso de los espacios donde se lleva a cabo el aprendizaje, establece los límites materiales del comportamiento de los alumnos y de las acciones que pueden ser realizadas en su interior.

En el salón de clases confluyen diversos universos lingüísticos que manifiestan los elementos y contradicciones fundamentales de la sociedad y la cultura y dejan su huella en la relación educativa que suponen.

También en el lenguaje escolar encontramos los comunicados y disposiciones de la dirección y aquellos lenguajes que se encuentran contenidos en la estructura curricular y en el plan de estudios oficiales.

La especialización y características físicas de los espacios, el significado de la campana o el timbre, el tamaño y la disposición de los objetos al interior del salón de clases, tales como el pizarrón y la tarima, los pupitres y los cuadros, el color de las paredes, el tamaño de las ventanas, son elementos materiales que implican un lenguaje que corresponde a la concepción de aprendizaje y del sistema de relaciones que se tiene dentro del sistema escolar.

Estos elementos materiales constituyen el entorno físico de la educación y se interrelacionan con el cumplimiento (o incumplimiento) de las políticas

educativas y del curriculum oficial. El curriculum oficial obligatorio implica la selección de aquella parte de la cultura que se considera importante transmitir en cada ciclo escolar, los conocimientos y habilidades que deben tener los educandos, en un intento de homogeneización de los saberes.

El lenguaje magisterial

El lenguaje magisterial es aquel que utiliza el docente en la relación pedagógica que establece tanto con los alumnos como con el objeto del conocimiento. No sólo implica el uso de la palabra, sino que también la entonación, el lenguaje no verbal (la mirada, el uso de las manos, la expresión de la cara, etc.). El lenguaje es el principal instrumento del docente ya que la enseñanza es narración, monólogo, intercambio, discusión, explicación, descripción, así como transmisión de contenidos.

Por lo general, el lenguaje magisterial es el lenguaje de la autoridad. Es el profesor quien ejerce el control conversacional en el salón de clases; es él o ella quien determina el tema, establece la agenda de discusión, pregunta, corrige y controla el diálogo (Stubbs, 1984:105). El maestro establece las reglas del comportamiento lingüístico de los alumnos: el uso correcto del lenguaje las condiciones de su participación, la modulación de la voz, la obligación de responder a las preguntas que emite, etcétera.

El profesor es quien fija los límites y las posibilidades del diálogo, la cantidad y calidad de las participaciones de los alumnos; es quien enmarca el uso del lenguaje y, a través de todo esto, crea la pauta de las relaciones que tiene con sus alumnos. Algunas investigaciones han demostrado que, en promedio, los profesores tienden a hablar el setenta por ciento del tiempo de clase (Stubbs, 1984:13), pero hay un vacío de conocimientos entorno a cómo hablan, de qué hablan, de qué manera interpelan a los alumnos y al objeto del

conocimiento, cómo utilizamos los diversos lenguajes especiales según el área del conocimiento de que se trate, cómo realizan el tránsito de una materia a la otra.

También existe un vacío en cuanto a la manera como los docentes estructuran e interrelacionan los diversos lenguajes, cuál es la competencia lingüística, cómo refleja el lenguaje de su clase y grupo social, cómo utilizan e interrelacionan los diversos códigos lingüísticos (propios adquiridos, escolares, específicos de cada asignatura particular, los que poseen los alumnos, etc.) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El lenguaje de los alumnos

En el lenguaje de los alumnos está implícito el capital y la competencia lingüística que poseen y que ponen en escena en el proceso educativo. Esta puesta en escena se presenta en forma diferencial si se toma como referencia el salón de clases o cuando se encuentran interactuando con el grupo de iguales. El lenguaje de los alumnos toma su verdadera riqueza y dimensión en este circuito no formal. Es un lenguaje espontáneo e informal.

El uso del lenguaje de los alumnos manifiesta su historia personal y social y materializa su posición en la estructura social y cultural. Muchas veces en el proceso de aprendizaje se presentan fuertes contradicciones entre el lenguaje de los alumnos y aquel contenido en el curriculum oficial.

Al interior del universo escolar, los alumnos aprenden el tipo de comportamiento lingüístico que de ellos se espera, comportamiento que, muchas veces, presenta serias diferencias con aquel que fue aprendido en el grupo social del educando. En el proceso educativo, las más de las veces, los alumnos siguen la discusión que sugiere el maestro, responden a las interrogantes que plantea, pero, muy pocas veces, tienen la posibilidad de

iniciar y conducir lo que se dice, de decir libremente lo que piensan y de decirlo a su manera.

Aún existen grandes huecos en el conocimiento del lenguaje natural de los alumnos, las contradicciones entre éste y el lenguaje escolar, magisterial y disciplinario, las deficiencias lingüísticas que tienen y que actúan como obstáculo para la apropiación del conocimiento y los diversos lenguajes que utilizan según las diversas situaciones en las que están insertos.

Tampoco existe mucha información acerca del papel que juega la educación formal tanto para que los alumnos se constituyan en receptores capaces de apropiarse de los objetos del conocimiento, como para constituirse en emisores competentes, no sólo para reproducir el saber adquirido sino que también para presentar sus propios puntos de vista y conclusiones.

El lenguaje de los textos

Es aquel que utilizan los diversos textos escolares y que tienen relación tanto con los contenidos que se establecen en el currículum escolar como con la disciplina a la que corresponden. Muchas veces, los textos definen lo que el maestro tiene que enseñar y lo que el alumno tiene que aprender. Siempre implican una interpretación de la realidad física, social y personal, por tanto conllevan una ideología implícita.

El análisis de los textos puede ser abordado desde múltiples perspectivas: el análisis netamente lingüístico o ideológico de sus contenidos y de las imágenes e ilustraciones que contiene, el uso que hacen de códigos y lenguajes diversos y su correspondencia con el lenguaje de los alumnos, la relación que existe entre el lenguaje y los contenidos de

los textos con la realidad y la vida cotidiana de los alumnos.

Hace falta investigar sobre el uso de los textos en el proceso de enseñanza aprendizaje. ¿Qué visión del mundo transmiten a través de sus contenidos? ¿Cómo utilizan el lenguaje? ¿Cómo se manifiesta el lenguaje de cada una de las disciplinas? ¿Qué papel juegan la imagen y las ilustraciones que contienen? ¿Qué importancia tienen los textos en lo que el alumno aprende? ¿Cuál es la interrelación que se establece entre maestro-alumno-texto-objeto de conocimiento?

Como hemos visto, en el salón de clases confluyen, por lo menos, cuatro universos lingüísticos, los cuales pueden ser estudiados en forma aislada, pero es en el interjuego de los mismo donde realmente se produce el proceso educativo. Además, en este proceso relacional se transforman los lenguajes, adquiriendo nuevas funciones y significados.

La comunicación en las metodologías de enseñanza

El modelo tradicional

La mayoría de las veces, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se utiliza



la metodología, vista desde el punto de vista de la comunicación, tiene por resultado lo siguiente: el emisor (maestro, transmite un mensaje) (contenidos de aprendizaje) con determinada intención (cumplimiento de objetivos educativos) a un grupo de receptores (alumnos) para lograr ciertos fines (aprendizaje) al interior de un contexto institucional (escuela).

Esta metodología supone la transferencia de información del emisor-maestro a los receptores-alumnos para lograr que estos introyecten determinados contenidos, considerados valiosos para su formación.

Una educación basada en el diálogo requiere de un proceso de apropiación del lenguaje por parte de los interlocutores.

Este modelo tradicional toma como base la transmisión unidireccional de contenidos. El aspecto central de este proceso lo constituyen el maestro emisor y los contenidos que transmite; los alumnos tienen un papel pasivo y marginal.

La metodología tradicional conlleva un modelo de comunicación vertical y autoritario, en el cual los roles del emisor y del receptor están perfectamente ubicados. No existe posibilidad alguna de intercambio de roles.

La metodología activa

En el polo opuesto del modelo tradicional se encuentra la metodología activa que busca propiciar que el flujo de información también circule del receptor (alumnos) al emisor (maestro), para lograr mayor participación y retroalimentación por parte de los alumnos.

Buscar la participación del alumno en el proceso educativo responde a un modelo que enfatiza el proceso de interacción entre las personas. Co-

responde a un modelo de comunicación horizontal y dialógico, donde tanto el emisor como el receptor adquieren flexibilidad en los roles. La participación no sólo implica, como muchas veces se le ha interpretado, intercambio de información o propiciar que el alumno hable; se logra cuando la acción pedagógica toma como base el diálogo, definido por Paulo Freire como exigencia existencial, como un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado.

El diálogo no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple intercambio de opiniones e ideas. Es algo más profundo y más complejo. El diálogo, por tanto, deberá ser entendido como un procedimiento de intercambio ordenado y sistematizado que permita la transmisión del sentido común —no crítico ni reflexivo—, a un conocimiento que implique reflexión, crítica y construcción del conocimiento (Charles, 1988).

Una educación basada en el diálogo, requiere de un proceso de apropiación del lenguaje por parte de los interlocutores. Proceso que no significa solamente recuperar la voz, sino poder utilizarla con la suficiente coherencia como para poder hablar de uno mismo, de la sociedad y del mundo, para pensar y expresar la situación personal y social y, así, sentar las bases de su transformación.

La metodología activa no puede llevarse a cabo en ambientes autoritarios en los que no se respeta al niño como sujeto. Implica un modelo que tiene como base *relaciones democráticas*. Relaciones que promuevan el desarrollo de las capacidades comunicacionales de los educandos, de sus capacidades creativas y reflexivas, y que provoquen el cuestionamiento, la curiosidad y la imaginación.

Con la metodología activa se busca propiciar la participación activa de

los educandos en su propio proceso educativo y formativo. Esto implica diseñar y construir situaciones de enseñanza-aprendizaje que contengan un alto grado de autoaprendizaje por parte del alumno, para que el niño logre constituirse en participante activo del proceso y no esté simplemente sujeto a la acción de tal proceso. Esto significa que es importante no sólo enseñar contenidos sino también generar procesos y destrezas (estrategias cognoscitivas) para el autoaprendizaje (Chadwick, 1983:95).

Esta metodología implica, también, la valoración del niño como sujeto individual, social y cultural. Esto significa la comprensión y entendimiento de los alumnos como sujetos individuales y sociales con intereses y necesidades biológicas, psicológicas y sociales.

Por último, esta metodología deberá ayudar a propiciar el desarrollo de las capacidades creativas y expresivas de los alumnos. Esto se logra mediante el respeto, la valoración y el impulso a las formas de expresión propias de los niños, tratando de que no solamente reproduzcan lo ya existente, sino que principalmente, se facilite la producción cultural.

La comunicación entre la escuela y el entorno social

El estudio de la comunicación no sólo ha presentado aportaciones en lo que se refiere a los procesos netamente educativos, también ha mostrado la importancia de las relaciones que se establecen entre la escuela y el entorno social.

Esto se debe a que la escuela no es una institución que actúe en forma aislada en la formación de los niños; sino que forma parte de una red de instituciones que, en mayor o menor medida, están implicadas en la educación. Vamos a considerar a la educación como un proceso a través del cual los individuos se constituyen como su-

jetos sociales, adquieren los elementos necesarios para entender su entorno e interiorizan las herramientas (emotivas y cognoscitivas) para interactuar socialmente.

Entendida así, la educación nunca ha sido un proceso social a cargo exclusivo de una sola institución, sino que es resultado de la interrelación de varias que se entrelazan y reticulan en un complejo entramado. Estas instituciones crean, reproducen y difunden conocimientos, habilidades, valores, normas, actitudes y conductas que buscan afectar a los destinatarios de su acción.

De esta forma, las labores y funciones de la familia, de la escuela, del grupo de amigos, de la comunidad y de los medios de comunicación, entre otros, se entretajan —algunas veces en estado de armonía y otras en estado de franca confrontación— para conformar a los sujetos sociales, en su conocimiento del mundo y de la sociedad, así como en la construcción de su identidad.

Aquí solamente vamos a hablar de la familia, de la comunidad y de los medios de comunicación masiva.

La escuela y la familia

El niño antes de ser alumno es hijo de familia y esto no puede ser ignorado por la institución escolar. Es al interior de la familia donde el niño tiene el primer contacto con el mundo y donde, en un proceso paulatino, interioriza un universo cultural y valoral que va a constituirse como matriz primaria para la comprensión del mundo que lo rodea.

Cuando el niño llega a la escuela ya trae consigo valores, actitudes, conductas, formas de ver el mundo y de concebirse a sí mismo, que fueron interiorizadas en el universo familiar. Para comprender la problemática de los alumnos, así como su manera de ver el mundo y de actuar en él, resulta fundamental que la escuela mantenga relaciones estrechas con la familia.

Por otra parte, es importante mantener relaciones estrechas entre la escuela y la familia para evitar, en la medida de lo posible, fuertes contradicciones entre ambas instituciones en lo que se refiere a la formación de los niños y a los valores fundamentales que transmiten. La existencia de discursos contradictorios entre la escuela y la familia confunde mucho a los niños y les genera problemas al tener que actuar en forma simultánea en ambos espacios sociales.

La comunidad

Por otra parte, es importante considerar que la escuela es una institución inserta en una comunidad determinada, con la cual establece relaciones recíprocas. Su desarrollo depende de la comunidad en la que se inserta, a la vez que la escuela puede ser promotora del desarrollo de la propia comunidad.

Cualquier comunidad contiene una historia, tradiciones, cultura y valores particulares, por tanto, resulta de fundamental importancia que la escuela conozca y respete las normas y valores de la comunidad a la que pertenece, pero que, a la vez, se constituya en agente de cambio y de desarrollo de la misma.

Una relación estrecha con la comunidad permitirá a la escuela constituirse en una fuente de satisfactores comunitarios que servirán como elementos de desarrollo para la comunidad donde está inserta.

Una escuela bien integrada con la comunidad tendrá resultados más exitosos en cuanto a su impacto en la formación de los niños y en cuanto a su compromiso de desarrollo comunitario.

Los medios masivos de comunicación

Hoy en día no se puede ignorar a los medios de comunicación como uno de los agentes socializadores infantiles más importantes. Los medios

masivos están presentes en la vida de los alumnos; tienen contacto con ellos cotidianamente y les proporcionan referentes para interpretar el mundo que los rodea, para conformar su universo valoral y para construir una identidad compartida.

El cine, la televisión, el radio, las historietas, son parte del entorno cotidiano de los niños, forman parte de sus vidas. La mayoría de las veces consideramos que su influencia es francamente negativa para la formación de los niños, ya que contradicen gran número de postulados y de valores importantes dentro del ámbito educativo. Ante la poca posibilidad que tenemos de modificar el contenido de los medios de comunicación ¿no sería posible aprovecharlos en el proceso educativo?

Utilizar el material proveniente de los diversos medios de comunicación en la escuela significa aprovechar la exposición que tienen los educandos hacia algunos productos de los medios como punto de arranque para la generación de los aprendizajes más diversos. Por ejemplo, un espectáculo musical, un programa policiaco o una noticia sobre algún acontecimiento de actualidad, pueden ser pretexto para analizar las más diversas temáticas.

Al utilizar los medios como fuentes de información complementaria, se propicia en los alumnos la idea de que el conocimiento no es algo acabado y estático.

La estrategia para el aprovechamiento del potencial de los medios y



del material audiovisual en la educación puede tomar las más diversas formas. A continuación plantearemos algunas de ellas:

La utilización de la información que generan como fuentes para la construcción del conocimiento.

Los medios de comunicación utilizan material fresco y actualizado proveniente de las diversas áreas de la vida social y proveen cotidianamente a la sociedad de informaciones relevantes que, la mayor parte de las veces, son desaprovechadas en el proceso educativo. Estas informaciones circulan diariamente en la sociedad y constituyen una fuente de datos valiosa para la actualización de los contenidos de la enseñanza.

Por ejemplo, existen técnicas diversas para convertir a la prensa en libros de texto complementarios: Además de actualizar los conocimientos de los niños, ha servido para fomentar una actitud de indagación, búsqueda y selección de información.

Al usar a los medios como fuentes de información complementaria a aquella proporcionada por los textos propicia en los alumnos la idea de que el conocimiento no es algo acabado y estático sino que se encuentra en proceso de construcción continua.

El uso de determinados contenidos provenientes de los medios de comunicación como núcleos generadores de nuevos aprendizajes. Una caricatura, un programa de aventuras o policiaco, una película o una noticia particular tienen el potencial de constituirse en un punto de partida para la investigación, para la profundización de algunos temas y para promover las más diversas actividades educativas.

El uso de los medios de comunicación comerciales en el proceso de educación formal permitiría al educando establecer una distancia en la recepción de mensajes a los que está expuesto diariamente. Las grabadoras y las videocaseteras permiten llevar al salón de clases programas de radio, de televisión y películas que pueden ser analizadas, discutidas y criticadas en un proceso colectivo de elaboración de significados, a la vez que pueden constituir un punto de partida para el logro del aprendizaje.

No todo material proveniente de los medios de comunicación es en sí mismo educativo, si no que esta característica depende del uso que se hace de dicho material y del proceso en el cual se inserte. La elección del material que actuaría como núcleo generador dependerá tanto de la materia que imparte el docente como de los intereses y necesidades de los educandos y del nivel educativo en el cual se encuentran. Una de las ventajas que presentan estas prácticas de aprendizaje es que logra proporcionar a los educandos un conocimiento más amplio, analítico y crítico del mundo en que viven y de la realidad que los rodea.

La utilización de técnicas para fomentar la recepción crítica en los educandos. Aprovechar los medios en el proceso educativo requiere de un entrenamiento tanto por parte del maestro como del grupo, ya que los diversos medios de comunicación han modelado, en su público, la percepción y lectura de los mensajes. Estamos acostumbrados a consumir información de manera acrítica y sin cuestionamiento alguno sobre la veracidad o so-

bre la manera como se han construido los mensajes. El acercamiento crítico a los medios de comunicación se convierte en una premisa básica, tanto para utilizar a los medios de comunicación en el salón de clases, para producir material audiovisual, como para ser un receptor analítico y reflexivo de mensajes.

De todo esto, que el uso de los medios requiera necesariamente de programas de educación para la recepción, que brinden, tanto al maestro como a los alumnos, las herramientas necesarias para tener un enfrentamiento crítico con los mensajes. Enfrentamiento que no sólo implica crítica e impugnación, sino que principalmente anuncio y creación. Elementos que parten del análisis y la reflexión de la propia práctica como receptores de medios y que implican un conocimiento básico de su estructura de funcionamiento, tanto desde el punto de vista formal como ideológico.

A manera de conclusión

La perspectiva que brinda la comunicación para abordar los procesos educativos aporta una visión complementaria que muestra la complejidad del problema. Aquí sólo hemos mencionado algunos aspectos que muestran lo anterior. Hablamos sobre los diversos lenguajes que interactúan en el salón de clases, sobre los modelos de comunicación implícitos en las diversas metodologías de aprendizaje y sobre las relaciones de comunicación entre la escuela y familia, la comunidad y los medios de comunicación.

Sin embargo, acercamos un poco a estos aspectos puede contribuir al enriquecimiento de la labor educativa del maestro, entendiendo ésta como su contribución a la formación integral de los educandos. Esta formación puede ayudar a que los educandos se desarrollen como hombres y mujeres libres, como seres humanos dinámicos, críticos y participativos en la construcción del mundo que les rodea, así como responsable de su proceso educativo.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en *La nueva sociología de la educación*. Ed. SEP-El Caballito, México, 1986.
- Chadwick, Clifton, "Tecnología educativa. Promesas no cumplidas y posibilidades para la democratización de la educación", en *Medio: educación y comunicación*, No. 4, CEMEC, Buenos Aires, 1983.
- Charles, Mercedes, "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en *Perfiles educativos*, No. 39, CISE-UNAM, México, enero-mar de 1988.
- Charles, Mercedes, "La escuela y los medios de comunicación social: la relatividad del proceso hegemónico", en *Perfiles educativos*, No. 34 oct.-dic. 1986, CISE-UNAM, México.
- Diego, Eliseo, "Los cuentos y la imaginación infantil", en *Puntos y líneas*, Nos. 4-5, IBBY, México, 1988.
- Escudero, Ma. Teresa, *La comunicación en la enseñanza*, Ed. Trillas. (Col. Cursos básicos para formación de profesores), México, 1983.
- Fadul, Ana María, "Medios de comunicación y educación. Reflexiones a partir de la situación contemporánea en Brasil", en *Medios, educación y comunicación*, No. 4, Buenos Aires, 1983.
- Fernández, Pablo, "Planteamientos metodológicos de la tecnología educativa", en *Tecnología educativa*, COSNET, México, 1985.
- ILCE, "Proyecto Multinacional de tecnología educativa", en *Revista de Tecnología y comunicación educativas*, feb.-abril 1986.
- Martín Barbero, Jesús, *Comunicación educativa y didáctica audiovisual*, Central didáctica, Cali, Colombia, s/f.
- Prieto, Daniel, *La fiesta del lenguaje*, Ed. UAM-X, México, 1986.
- Rodríguez Illera, J. L., "Por un análisis semiótico del currículum", en *Educación y comunicación*, Ed. Paidós, España, 1988.
- Rodríguez Rojo, Elsa, "Lenguaje y educación", en *Perfiles educativos*, No. 34, CISE-UNAM, México, oct.-dic. 1986.
- Stubbs, Michael, *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Ed. Kapelus, Madrid, 1984.

S E G U N D A

U N I D A D

COMUNICACION Y EDUCACION ESTETICA

PRESENTACION

La segunda unidad del curso "Comunicación y educación estética", tiene como finalidad que el profesoralumno formule los propósitos e identifique los conceptos y lineamientos metodológicos que fundamentan el desarrollo de estrategias de educación estética. El interés está dirigido a que participe en situaciones estéticas y en experiencias con diferentes manifestaciones de la creación artística. Asimismo, se pretende que proponga actividades para la participación de los alumnos en algunas esferas del universo estético.

Para lograr lo anterior, se han seleccionado, como apoyo, diversas lecturas. Para el primer tema que trata sobre diferentes explicaciones acerca de lo estético, se eligieron los textos: "El objeto de la estética", "La situación estética. El objeto" y "La situación estética. El sujeto" de Adolfo Sánchez Vázquez.

El primer texto analiza que es la estética, se examinan sus concepciones básicas y la importancia de las condiciones históricas, sociales y culturales en que se da.

En el segundo texto se estudia a la estética como relación entre un sujeto individual (receptor, lector, espectador), y un objeto concreto singular (paisaje, producto industrial). Se hace referencia a la experiencia vivida por un sujeto en un momento dado y al objeto como correlato necesario de la estética. Se señala que el objeto estético necesita de la relación que contrae con un sujeto, cuya intervención se hace necesaria para que dicho objeto pase de su existencia virtual o potencial a su existencia real.

En cuanto al tercer texto, se analiza el papel específico y prominente que en la situación estética desempeña la percepción del objeto por el sujeto. Se caracterizan dos tipos de percepción por el sujeto, la percepción ordinaria y la percepción estética. Igualmente se plantea la idea de interés o desinterés en la percepción de la situación estética así como la fusión o distanciamiento de la misma.

Para el segundo tema, se presenta otro texto de Adolfo Sánchez Vázquez "Prolegómenos a una teoría de la educación estética". Este texto es fundamental para el conocimiento del universo estético y de sus implicaciones en la educación. El autor señala que lo estético puede darse en las más diversas actividades humanas y distingue cuatro esferas o regiones fundamentales: en el arte, en la naturaleza, en lo técnico y en la vida cotidiana. La lectura presta más atención a esta última, ya que forma parte del mundo en que se desarrolla día tras día la mayor parte de

de esta resistencia. En la vez es la que mayores obstáculos encuentra en su desarrollo por razones económicas y sociales. Por lo que se confirma que los problemas de educación estética y artística no son problemas técnicos sino sociales.

En tanto más. Para este tema es el de Daniel Prieto "Imagen y Educación". El autor hace una crítica a la escuela primaria por no permitir el desarrollo de la imaginación creadora, entendida esta como la capacidad de elaborar el propio mundo interior sin recurrir a estímulos dados por la sociedad; es la capacidad de animar el propio ser y de orientarse en la realidad. Afirma que las imágenes masivas apuntan mucho a la fantasía, pero poco y/o nada a la imaginación creadora.

Para el desarrollo de la imaginación creadora, en el texto se determinan tres pasos: ejercitación de la percepción, creación de imágenes y confrontación con el referente. Se enfatiza que la educación no debe dejar de lado la imaginación creadora y que se debe intentar desarrollar todas las potencialidades del educando, principalmente en nuestra escuela primaria.

Estos dos últimos textos aportan elementos centrales que le permitirán realizar con sus alumnos actividades de apreciación estética de los contenidos presentes en los medios de comunicación masiva.

Para el último tema de esta unidad, que se refiere a la expresión artística en relación con la práctica docente y con una educación basada en el desarrollo de las capacidades creadoras, se presentan cinco textos.

El primero es el de Ernest Fischer "El contenido y la norma". El autor presenta puntos de vista sobre diversos aspectos de la expresión estética: temas, normas, contenidos y significados en el arte. Su posición es que estos se encuentran en una interacción dialéctica. Plantea que, el contenido y la norma constituyen un problema vital en el arte; en la sociedad capitalista la norma pasa a ser el elemento esencial en el arte y el contenido el elemento secundario. Esto se plantea tanto en la naturaleza orgánica e inorgánica del arte como en el ámbito de las relaciones sociales. El autor critica esta posición señalando que es una reacción de la clase dominante cuando su posición se ve amenazada.

El autor da numerosos ejemplos en la pintura, la poesía y la música para sustentar sus tesis.

Los siguientes cuatro textos son de Adolfo Sánchez Vázquez: "El dilema arte de minorías, o arte de masas", "El arte verdaderamente popular", "Arte culto, individual y profesional, y arte colectivo popular" y, por último, "La división social del trabajo artístico y el desenvolvimiento de la personalidad".

El primer texto plantea las relaciones entre el arte y las masas. Señala como en la sociedad capitalista actual, la producción y el consumo de obras artísticas se traducen en un divorcio entre el arte y amplios sectores sociales. Es decir, el arte verdadero no llega a todos, sólo a una minoría. El artista se divorcia de la masa porque cree que no puede descender a ella y, a su vez, esta no puede acceder al arte. El autor enfatiza que este dilema, "arte de minorías o arte de masas" que el capitalismo pugna por mantener es un dilema falso, desde el punto de vista estético y humano, ya que este problema responde a condiciones histórico-sociales e intereses de clase.

El segundo texto intenta restablecer el verdadero significado de "arte popular", ya que se identifica a este con lo masivo así como al "arte verdadero" se le asocia con lo antipopular. A través de diversos ejemplos, el autor llega a establecer que el arte popular es el arte universal de todos los tiempos.

En estrecha relación con los dos textos que se acaban de describir, se presenta el tercer texto. En éste se caracteriza, con mayor profundidad, lo que significa el arte culto, individual y profesional, y arte colectivo y popular.

El cuarto y último texto de la unidad señala que la actividad artística no escapa tampoco a esta ley histórica de la división del trabajo. Si bien, bajo el capitalismo, la división del trabajo aísla al hombre en una actividad limitada, imprimiéndole a su personalidad una dirección unilateral, lejos de desarrollarse universalmente; en la división del trabajo artístico, se encuentra por un lado el "arte culto" y por el otro el "arte popular". El primero tiende a concentrar sólo a unos cuantos sujetos como excepcionalmente dotados y a eliminar a los demás sujetos por no ser dotados, carentes de talento. Esta situación limita la capacidad de creación del hombre, aplasta las aptitudes creativas de millones de individuos. El autor, en la última parte de su texto, da una propuesta alternativa para que las cosas cambien, ya que concibe al trabajo mismo como la expresión de la naturaleza creadora del hombre.

Se espera que después del análisis de cada una de estas lecturas y de la realización de las actividades que se proponen en la guía del estudiante, se puedan lograr los propósitos planteados en esta unidad.

El objeto de la Estética

La primera tarea que se plantea a cualquier rama del saber es la de precisar su objeto de estudio. Para la Estética, como puede deducirse del capítulo anterior, se trata de una tarea escabrosa. Y seguirá siéndolo mientras no se esclarezca el significado de términos fundamentales como los de "bello", "estético" y "arte" que entran reiteradamente, a lo largo de su historia, en su definición. Ahora bien, aunque a dicho esclarecimiento dedicaremos gran parte de nuestro trabajo, no podríamos ni siquiera iniciar éste si no paratiéramos, como en cierto modo hemos partido ya, de un uso de dichos términos con un significado provisional. Ciertamente, este significado se halla sujeto a las conclusiones definitivas a que lleguemos en nuestra investigación.

Reafirmando sin embargo lo ya expuesto, aunque en forma preliminar y provisional, podemos reconocer que existe un mundo específico de relaciones humanas con la realidad y, por tanto, un tipo de objetos, procesos o actos humanos, que reclaman justamente por su especificidad un estudio particular: el que corresponde llevar a cabo, precisamente, a la Estética.

Aunque en el pensamiento occidental encontramos reflexiones estéticas desde hace ya veinticinco siglos, esta disciplina — como saber autónomo y sistemático — apenas tiene dos siglos y medio de existencia, si consideramos como acta de nacimiento la publicación de la *Aesthetica* de Baumgarten en los años 1750-1758. Sin embargo, desde los albores de la filosofía en la antigua Grecia hasta nuestros días, rara es la doctrina filosófica que no consagre cierto espacio a los problemas estéticos. Y en nuestra época, aunque la Estética se concibe predominantemente como una disciplina filosófica, se abre paso el empeño de hacer de ella una ciencia, ya sea como teoría general del arte o como una ciencia particular, empírica. Pues bien, a la vista de este diverso y rico caudal teórico que se ha ido acumulando desde la Antigüedad griega, ¿por qué no interrogar a la historia del pensamiento estético, de inspiración filosófica o

* Adolfo Sánchez Vázquez. "El objeto de la estética", en: *Invitación a la estética*. México, Ed. Grijalbo, 1992. pp. 47-57

científica, a fin de delimitar el objeto de estudio de la Estética? Esto es precisamente lo que haremos a continuación, examinando las concepciones básicas de la Estética, que afloran históricamente, para poder llegar así a una conclusión acerca de su objeto.

La Estética como filosofía de lo bello

La concepción más venerable de la Estética filosófica en este punto es la que pone a lo bello en el centro de sus reflexiones. Pero como ya reconocía Platón (en *Hippias mayor*) "lo bello es difícil", y lo es sobre todo si se pregunta, como hace él, no "qué cosa es bella, sino qué es lo bello". Así pues, al definir la Estética como filosofía o ciencia de lo bello, la dificultad consiste precisamente en definir el concepto que entra en esa definición. Para Platón, lo bello es lo bello en sí, perfecto, absoluto e intemporal. Esta concepción no es sino la aplicación de su doctrina metafísica de las ideas. La belleza es sólo una idea y como tal existe, con una realidad suprasensible, independiente de las cosas bellas, empíricas, sensibles, que sólo son bellas en cuanto que participan de la idea. La belleza, dice también Platón en *El banquete*, "existe por sí misma, uniforme siempre y tal que las demás cosas bellas lo son porque participan de su belleza, y aunque ellas nazcan o perezcan, ella nada gana ni pierde ni se inmuta". En cuanto al contenido de lo bello, Platón insiste sobre todo en un rasgo que toma de los pitagóricos, cuando dice (en *El sofista*): "Nada que sea bello lo es sin proporción." A la tesis platónica de la belleza en sí, ideal y suprasensible, gracias a la cual las cosas empíricas, sensibles, son bellas, Aristóteles contraponen la tesis de lo bello en las cosas empíricas, pero siguiendo a su maestro, distingue entre los componentes reales de la belleza la proporción de las partes. A estos componentes agrega los de simetría y extensión, y en relación con ellos, los de orden y límite. De Platón y Aristóteles deriva la teoría general de la belleza, en que se centran las concepciones estéticas posteriores y que con diferentes modulaciones se extenderán hasta el siglo XVIII. La Estética cristiana y medieval (con San Agustín, Hugo de San Víctor, Alberto Magno, Tomás de Aquino) insistirá en que la belleza es medida y forma, orden y proporción. Y el Renacimiento (con Alberti y Lomazzo) hará suyo asimismo el concepto clásico de belleza al definirla como "consonancia e integración mutua de las partes". Todavía en los siglos XVII y parte del XVIII, seguirá imperando esta teoría clásica de lo bello, comparando asimismo el objetivismo que la caracteriza desde un principio: lo

bello como cualidad de las cosas, de la realidad (ideal o empírica), independientemente de la relación que los hombres mantengan con aquéllas.

En los tiempos modernos, particularmente desde el siglo XVIII, la determinación de lo bello como eje de la reflexión estética se desplaza del objeto al sujeto. A lo largo del siglo XVIII, los ingleses Hutcheson, Hume, Burke y Adam Smith acentúan la dimensión subjetiva de lo bello. La belleza, afirma Hutcheson, no es una cualidad objetiva de las cosas sino una percepción de la mente. Hume sostiene que la belleza sólo existe en la mente del que la contempla. Posteriormente, encontramos el elemento subjetivo de lo bello como atributo de la "naturaleza humana" en la Estética de la Ilustración, o como producto de la conciencia del hombre, ya sea en el sentido idealista trascendental de Kant, ya sea en el psicologista de los teóricos alemanes de la *Einfihrung* ("empatía" o "proyección sentimental"). Lo bello en todas estas concepciones no estaría en el objeto, como una cualidad suya, sino en la actitud del sujeto hacia el objeto, que sólo por ella y no por sí mismo se consideraría bello. Las posiciones objetivistas y subjetivistas llenan la historia del pensamiento estético —particularmente la primera—, casi a lo largo de veintidós siglos. Se ha pretendido superarlas en diversos momentos de esa historia, y especialmente en nuestra época, como una relación peculiar entre sujeto y objeto. Tal es la posición que nosotros sustentamos, pero referida no sólo a lo bello, sino a todo lo estético.

Pero, volviendo al punto que en este momento nos interesa, vemos que en todas las doctrinas señaladas y, cualquiera que sea el modo como se concibe —en un sentido ideal o real, objetivo o subjetivo, al margen del hombre o en su relación peculiar con la realidad— lo bello está en el centro de las reflexiones estéticas. Y puesto que los objetos o la relación con ellos sólo interesa estéticamente por la belleza inherente, o por el sentido de lo bello que despiertan en los sujetos que los contemplan, la Estética, que estudia esos objetos o las actitudes hacia ellos, se define como ciencia de lo bello. Y en cuanto que se ocupa del arte, éste es para ella el arte bello, o la actividad humana productora de belleza.

Tenemos, pues, la Estética como ciencia de lo bello. Las dificultades de esta definición derivan precisamente del lugar central que en ella ocupa lo bello. Fuera de él queda lo que no se encuentra en las cosas bellas: no sólo su antítesis —lo feo—, sino también lo trágico, lo cómico, lo grotesco, lo monstruoso, lo gracioso, etcétera; es decir, todo lo que, sin ser bello, no deja de ser estético. Es evidente

que podemos entrar en una relación estétien con los objetos en que se dan esos rasgos, aunque éstos no sean los propios de lo bello; y es evidente asimismo que, con respecto a ellos, adoptamos un comportamiento específico en cada caso, que no se identifica con el que mostramos ante los objetos bellos. Por otro lado, si fijamos la atención en lo bello tal como lo encontramos en el templo el *Partenón*, o en la escultura *La victoria de Samotracia*, en la *Gioconda* de Leonardo, en un retrato de David, en un cuarteto de Vivaldi o en una sinfonía de Mozart, en un soneto de Garcilaso o en un poema de Juan Ramón Jiménez, es decir, lo bello en sentido clásico o clasicista, no podríamos hacer entrar en este concepto la escultura prehispánica *Coatlícue*, el cuadro de Goya *Saturno devorando a sus hijos*, el de Rembrandt *El buey desollado*, o la obra musical de Schönberg *Los supervivientes de Varsovia*.

Y si extendemos el concepto, en el primer caso, hasta abarcar todas las modalidades de lo estético (lo trágico, lo cómico, lo sublime, etcétera) o, en el segundo, todas sus manifestaciones artísticas, lo bello acabará por perder su contenido propio. Y lo perderá respectivamente por exceso, al convertirse en todo lo estético; o por defecto, como modalidad clásica, o al excluir del arte las formas no clásicas de lo bello.

Ahora bien, si cabe afirmar que todo lo bello es estético, no todo lo estético es bello. La esfera de lo estético, como hemos señalado y como mostraremos más detenidamente al ocuparnos de las categorías estéticas, es más amplia que la de lo bello. A su vez, en el arte no puede reducirse a su versión clásica o clasicista, aunque ésta haya dominado la escena artística en Occidente durante más de veinte siglos. Pero si esto es así, lo bello no puede constituir el concepto central en la definición de la Estética, ya que ésta resultaría limitada, al excluir de su objeto de estudio lo estético no bello; o insuficiente, al considerar lo bello en una sola forma histórica, determinada de arte: el clásico o clasicista. Por otra parte, cuando se concibe lo bello al modo idealista, metafísico, esto obliga a cargar con las premisas correspondientes: el reino de las ideas en Platón, lo absoluto en Schelling o la idea absoluta en Hegel. Pero entonces la Estética se convierte en un apéndice o ilustración de la metafísica. De modo semejante, cuando se hace de lo bello un producto de nuestra conciencia, ya sea en el sentido trascendental de Kant, o el psicológico de la teoría de la *Empfindung* ("empatía" o "proyección sentimental"), la Estética pasa a ser una rama de la filosofía idealista subjetiva o un capítulo de la psicología.

Finalmente, a las dificultades que presenta —como acabamos de ver— la introducción de lo bello como concepto central en la definición de la Estética, hay que agregar las que plantea la práctica artística misma. Si bien es cierto —como ya hemos subrayado— que durante siglos la belleza ha presidido la creación artística, no siempre ha sido así a lo largo de la historia del arte. Y no lo es, sobre todo, en la época contemporánea. ¿Dónde está la belleza en *El grito* de Edvard Munch en el que la figura humana se deforma hasta hacerse expresión insospechada de un terror sin límites? Pero los artistas de vanguardia no sólo la dejan a un lado en sus obras, sino que la desacreditan y combaten abiertamente. "La belleza ha muerto", proclama el dadaísta Tristan Tzara en 1918, reafirmando la sentencia que el poeta Apollinaire había dictado en 1913: "La belleza, ese monstruo, no es eterno." Pero si no hay un arte bello, y los propios artistas se disponen a enterrar la belleza, ¿cómo podría la Estética convertirla en objeto central de su reflexión? En suma, si la Estética no puede dejar de tener presente la historia real, y si otros valores estéticos desplazan al de lo bello, no puede hacer de éste su objeto central. En consecuencia hoy menos que nunca, cuando el arte y los artistas lo arrojan por la borda después de haberle rendido culto durante siglos, la Estética no puede definirse como la ciencia de lo bello.

La Estética como filosofía del arte

Las dificultades anteriores se eluden, al parecer, al desplazar de la belleza al arte el concepto central de su definición. La Estética se convierte entonces en la filosofía del arte. Lo estético o lo bello deja de interesar como problema especial o exclusivo, y la atención se concentra allí donde uno y otro se dan: en el arte. En la época contemporánea, Hanslick, Fiedler, Semper, Worringger, Croce, Roger Fry, Clive Bell, Veléry, Souriau, Ingarden o Susanne Langer reflexionan fundamentalmente no sobre la esencia de lo bello, sino sobre el arte. La Estética es, para ellos, ante todo, una filosofía o teoría del arte. En favor de esta concepción milita el papel privilegiado que, desde el Renacimiento, se atribuye al arte en el universo estético. En verdad, sólo desde entonces, comienza a ser considerado por su significado propiamente estético. Es decir, como una región propia, autosuficiente, y no por sus servicios a los poderes del cielo o la tierra. En otros tiempos las estatuas góticas, por ejemplo, se veían ante todo como medios para invocar a una divini-

dad; no se las veía como "obras de arte". Ahora bien, para que el arte fuera reconocido como una actividad humana autónoma, era preciso que al hombre se le reconociera la capacidad creadora que antes sólo se atribuía a Dios. Y esto es lo que sucede en el Renacimiento, en la sociedad burguesa que comienza a tomar forma en las repúblicas italianas del siglo XV, como la de Florencia.

El artista con su personalidad propia, original y creadora empieza a adquirir, desde entonces, verdadera carta de ciudadanía y a distinguirse del artesano. Todo ello es inseparable del humanismo burgués, renacentista, que afirma la autonomía del hombre ante Dios y la naturaleza. El artista conquistista, a la vez, su autonomía —especialmente en la pintura— en la medida en que ésta obtiene su reconocimiento entre las artes liberales y se distingue de las artes mecánicas, manuales o serviles. Los artistas afirman así su distinción respecto de los artesanos. Y para subrayarla hacen hincapié —como hace Leonardo— en que "la pintura es cosa mental"; o sea, una actividad intelectual no física y, además, creadora. Ciertamente hasta el siglo XVIII la autonomía del arte no será reconocida explícitamente. Justamente en el año 1762 aparece la palabra "arte" en el Diccionario de la Academia Francesa con un significado diferente al de los oficios. Y el arte al que se le da este significado propio es el que se asocia a la belleza. Por ello, al fundarse la Academia Francesa de las Bellas Artes, se recurrirá justamente a esta expresión "bellas" para calificar a las artes.

Y precisamente en el mismo siglo en que se reconoce la autonomía del arte, como arte bello, y en que se le distingue como tal de la artesanía, de los oficios, nace también a mediados del siglo XVIII, con Baumgarten, la Estética como disciplina filosófica autónoma. Y, en concordancia con todo ello, en la medida en que se eleva no sólo su autonomía sino su preeminencia en el universo estético, el arte pasa a ocupar el lugar central en las disquisiciones estéticas. Difícilmente podía haberlo ocupado antes, cuando sólo existía con una doble condición servil: a) como medio o instrumento de una finalidad ajena, al servicio de los hombres o los dioses, y b) como una actividad propia de artesanos o siervos y, por tanto, con un estatus ideológico y social inferior para los artistas.

Pero al cambiar la posición social y cultural del arte, y adquirir cada vez más —desde el Renacimiento hasta nuestra época— una posición central, y a veces exclusiva en el universo estético, se afirma también la tendencia a hacer de la Estética una filosofía o teoría que pone al arte en el centro de su reflexión.

No podemos dejar de reconocer que este enfoque teórico de la Estética resulta más fecundo que el de las tradicionales filosofías de lo bello, que relegaban el arte a un lugar inferior. Así, para Platón la belleza artística estaba por debajo de la belleza suprema, ideal. Las obras de los pintores y escultores eran para él imitaciones de imitaciones (de las cosas reales que, a su vez, eran copias de las ideas). Para San Agustín hay un arte supremo: el divino, del que es obra la naturaleza; el humano sólo opera con las formas cuyo modelo toma de Dios. Por otro lado, continuando la tradición griega que será impugnada en el Renacimiento, subraya el carácter servil del arte humano por servirse —como el trabajo físico— de la materia.

La aportación de la filosofía del arte está en haber centrado su atención en él, respondiendo al papel privilegiado que desde el Renacimiento tiene en Occidente. Ahora bien, aunque para la Estética el arte es un objeto de estudio fundamental, éste no puede ser exclusivo. Por importante que sea para ella, es sólo un modo del comportamiento estético del hombre. La preeminencia que alcanza el arte en la relación estética del hombre con el mundo, es un fenómeno histórico: surge y se desarrolla en Occidente desde los tiempos modernos. Pero la relación estética, como modo específico de apropiación humana del mundo, no sólo se da en el arte y en la recepción de sus productos, sino también en la contemplación de la naturaleza, así como en el comportamiento humano con objetos producidos con una finalidad práctico-utilitaria.

La definición de la Estética como filosofía del arte es, pues, doblemente limitativa: no sólo restringe el campo de lo estético a lo artístico, sino también el del arte a su lado estético. Fuera de su atención quedan los nexos del arte con otras actividades humanas (moral, filosofía, política, economía, etcétera), así como la vinculación de todo el campo artístico (no sólo su producción, sino también su distribución y consumo) con la sociedad en que se da y con las diversas relaciones sociales que lo condicionan. En esta concepción, el arte aparece dotado de una esencia estética que corresponde, a su vez, a una esencia abstracta e inmutable del hombre. Por otro lado, esa esencia estética suele identificarse con lo bello, entendido por añadidura como lo bello clásico. De este modo, los productos artísticos de otras sociedades, no occidentales y no sujetos a los cánones clasicistas, difícilmente pueden llamar la atención de dicha filosofía del arte. En suma, se trata de una teoría estrecha ante la amplitud del universo estético, y unilateral, dada la complejidad e historicidad del arte.

Estética y Ciencia del arte

Manteniendo el arte como objeto de sus reflexiones, pero tratando de hacer frente a su complejidad e historicidad, se han elaborado, en el presente siglo, diversas teorías que se agrupan bajo la denominación común de "Ciencia general del arte", o más escuetamente "Ciencia del arte". Entre sus exponentes más destacados figuran los estetas alemanes Emil Ullitz y Max Dessoir. Lo que diferencia a esta teoría de la filosofía del arte no es tanto su objeto, ya que es el mismo —el arte—, sino el modo de concebirlo. Ya no se tiende a verlo por un solo lado, el estético, sino en todos sus aspectos y relaciones.

La clave de bóveda de esta concepción es la distinción de lo estético y lo artístico. Estético es lo que puede suscitar una percepción desinteresada; lo artístico comprende los valores diversos que se revelan en la obra de arte, comprendido también el valor estético. Gracias a esta distinción, que es de origen kantiano, la Ciencia del arte puede considerar una obra artística determinada, o el arte de diferentes épocas o pueblos, tomando en cuenta sus valores no propiamente estéticos: religiosos, morales, nacionales o sociales. Se libera así al arte de su sujeción a la belleza y, más precisamente, de la belleza clásica. Con ello, la Ciencia del arte se aleja, al parecer, de las estéticas tradicionales que, como dice Worringer, se reducen a estéticas del arte clásico. Al mismo tiempo, las investigaciones impulsadas por esta ciencia pueden extenderse —como hace el propio Worringer con el arte gótico y el arte egipcio— a manifestaciones artísticas alejadas del ideal clásico.

La distinción de lo estético y lo artístico da lugar a dos disciplinas independientes que se reparten uno y otro ámbito de estudio: la Estética y la Ciencia del arte. Con base en esta distinción, la Ciencia del arte considera la obra artística no sólo por su lado estético, sino como un todo que incluye valores extraestéticos. Esto constituye una contribución importante con respecto a las estéticas tradicionales y, en particular, las de cuño clasicista, interesadas exclusivamente en el momento estético. A diferencia de ellas, la Ciencia del arte toma en cuenta las manifestaciones artísticas de otros pueblos y de otros tiempos, ignoradas por dichas estéticas.

Pero, junto a esta aportación innegable, la distinción de lo estético y lo artístico —pieza fundamental de la Ciencia del arte— plantea dos tipos de cuestiones: una, sobre la naturaleza de los términos puestos en relación, y otra, sobre la relación misma. Lo estético lo conciben en definitiva como lo bello, y este concepto, a su vez, lo

definen a la manera clásica, con lo cual caen en el mismo error que las doctrinas tradicionales que critican. Por ello, al ser inaplicable su concepto de lo estético a las manifestaciones artísticas no clásicas, separan el arte de la belleza o de lo estético en sentido estrecho. En cuanto a la relación entre lo estético y lo extraestético, aunque la Ciencia del arte llama legítimamente la atención sobre los valores extraestéticos incorporados a la obra artística, no acierta a establecer una relación intrínseca entre ambos aspectos. Como subraya Morpurgo-Tagliabue, en *La Estética contemporánea*, lo estético y lo extraestético se presentan más bien como externos, o en yuxtaposición. Estos teóricos —particularmente Ullitz—, no llegan a ver que, de la misma manera que no existe lo estético "químicamente puro" sino lo estético "impuro", es decir, ligado indisolublemente a lo extraestético incorporado a la obra de arte, tampoco existen en ésta, plenamente puros, los valores nacionales, morales, religiosos o políticos; estos valores se dan fundidos en el todo estético en que se integran. Lo que significa, asimismo, que los valores extraestéticos por el hecho de darse como parte indisoluble de ese todo que es la obra de arte, sólo se dan *estéticamente*.

Esta vinculación, así como la existente entre lo estético y lo artístico, no excluye su distinción, puesto que lo estético no se agota en el arte: también se da en la naturaleza, en los objetos técnicos y los productos utilitarios. Por consiguiente, el arte no se agota en lo estético ya que tiene que contar con lo que de extraestético se incorpora a él. La necesidad de distinguir lo estético de lo artístico no justifica, pues, la distinción radical de Estética y Ciencia del arte, ya que lo artístico no puede prescindir del valor estético. La función estética es siempre indispensable en el arte, incluso aunque éste pueda asumir otros valores y cumplir otras funciones.

Una apropiación específica de la realidad como objeto de la Estética

De las dificultades que presentan las definiciones de la Estética que hemos examinado, se desprende la necesidad de buscar una nueva definición que tenga presente:

1. La distinción (no su separación radical) de lo estético y lo artístico; pero sin olvidar que, dado su carácter histórico, esa distinción es relativa.
2. La idea de lo estético destacando en primer plano su significado

originario de sensible (*aisthesis*) como un componente esencial de todo lo que consideramos estético: objetos, percepciones, valores, etcétera. (No es casual que, al fundarse esta ciencia en el siglo XVIII como conocimiento sensitivo, se le diera precisamente el nombre de *Estética*. Como no lo es tampoco que, en nuestros días, Xavier Rubert de Ventós la llame *Teoría de la sensibilidad*, rescatando así su significado originario.)

3. La extensión del concepto de estético a todos los objetos, procesos o actos que en condiciones determinadas muestran cualidades estéticas, trátase de aquellos que existen en la naturaleza al margen de la praxis humana o de los productos de su actividad práctica: en la artesanía, el arte, la técnica o la industria.

4. El estudio especial del arte en cuanto que, dentro del universo estético, ocupa para la cultura occidental desde los tiempos modernos un lugar preminente y privilegiado.

5. La atención en el arte no sólo por la esteticidad que comparte con las diversas regiones de objetos del universo estético, sino también por el complejo entramado de relaciones, que en él se dan, de lo estético y lo extraestético.

6. En concordancia con todo lo anterior: a) la consideración de lo estético sin reducirlo a lo artístico (lo que obliga a la Estética a salir del arte o ir más allá de él), y b) el estudio de lo artístico sin reducirlo a lo estético (lo que exige a la Estética ocuparse no sólo de lo estético sino también de lo extraestético en el arte; o, más exactamente, a ocuparse del modo como se interrelacionan ambos aspectos y, por tanto, de cómo se integra *estéticamente* lo extraestético en ese todo complejo y unitario que es la obra artística).

Dando a lo estético su significado originario de cualidad sensible, aunque sin reducirlo a ella, y utilizando el término para designar un universo con múltiples regiones al que pertenece el arte, la Estética caracteriza asimismo, con ese concepto, un comportamiento humano específico con la realidad. Ciertamente, los objetos de esa relación, así como el comportamiento hacia ellos, presentan unos rasgos específicos que los distinguen de otros objetos y comportamientos humanos.

Dentro de la Estética, como teoría general de todo aquello que calificamos de estético, tenemos un área especial de conocimiento —la teoría del arte— que se justifica por la preminencia —ya señalada— de su objeto en el universo estético. Pero el arte no es considerado aquí exclusivamente —como suelen hacer las filoso-

fías del arte— por su lado estético, identificado tradicionalmente con lo bello, ni tampoco por lo artístico escindido de lo estético —como propugna la ciencia del arte—, sino que se ocupa de él en toda su complejidad, anclada ésta en un modo peculiar de interrelacionarse lo estético y lo extraestético. La Estética se ocupa también de lo estético no artístico, es decir de una amplia esfera de objetos elaborados por el hombre —productos artesanales, artefactos mecánicos o técnicos, artículos industriales o usuales en la vida cotidiana— que, si bien responden a una finalidad extraestética, tienen también su lado estético.

Con base en todo lo anterior, y partiendo de supuestos que habrán de desarrollarse y fundamentarse a lo largo de nuestro trabajo, proponemos una definición de la Estética que incluya los dos conceptos fundamentales de lo estético y lo artístico; pero también —como acabamos de subrayar— lo estético no artístico. Y nuestra definición es ésta: *la Estética es la ciencia de un modo específico de apropiación de la realidad, vinculado con otros modos de apropiación humana del mundo y con las condiciones históricas, sociales y culturales en que se da.*

La situación estética El objeto

Hasta ahora hemos considerado la relación estética como una forma específica del comportamiento humano, que surge y se desarrolla en determinadas condiciones históricas y sociales hasta alcanzar una autonomía relativa en los tiempos modernos. En este capítulo la examinaremos como relación entre un sujeto individual (espectador, oyente, lector) y un objeto concreto, singular (paisaje natural, producto artesanal, artefacto técnico o industrial, artículo usual u obra de arte). Nos referiremos, pues, a la experiencia vivida por un sujeto en un momento dado y al objeto que es correlato necesario de ella. Tal es la experiencia o relación en que se encuentra el espectador que contempla el *Autorretrato* de Tiziano en una sala del Museo del Prado de Madrid, o la del oyente que escucha la sinfonía *Júpiter* de Mozart en el Palacio de Bellas Artes de México.

Sujeto y objeto en la situación estética

Los dos términos de esta relación concreta, singular, constituyen una totalidad o estructura peculiar que llamaremos *situación estética*. Como en toda estructura, sus elementos, así como la totalidad de que forman parte, sólo existen en su unidad y dependencia mutuas. En ella, y durante ella, un sujeto y un objeto determinados se comportan estéticamente. Pero si uno y otro sólo se comportan así como elementos de una relación (con el todo, y entre sí) —es decir, en una situación dada, siempre concreta y singular, y por tanto, temporal—, esto supone que el sujeto no se comporta en todo momento estéticamente, y que el objeto no cumple siempre una función estética. El espectador que contempla en cierta parte de su jornada el *Autorretrato* de Tiziano en el museo, en otras partes de ella trabaja, descansa en su casa, visita a un amigo, participa en una reunión festiva o política, y duerme. Es decir, puede mostrar

* Adolfo Sánchez Vázquez. "La situación estética. El objeto", en: *Invitación a la estética*. México, Ed. Grijalbo 1992. pp. 102-126

otras formas de comportamiento: teórico, práctico, moral, político, lúdico o religioso, en los que no se comporta estéticamente. El objeto, el cuadro de Tiziano, al cerrarse por la tarde el museo, deja de ser contemplado, y deja de cumplir también una función estética. Por otro lado, como ya vimos en el capítulo anterior, ciertos objetos estéticos actuales han cumplido en otros tiempos funciones extraestéticas (como las pinturas rupestres de Altamira, o la *Coatlícue* azteca), o pueden cumplir también en la actualidad una función ajena (ritual católica en el ejemplo de la pila bautismal belga) a la función estética. En todos estos casos, el sujeto fuera del museo o en el acto ritual del bautismo, y el objeto —el cuadro— en las horas en que no es contemplado, o en que es sólo —como la pila bautismal— un instrumento ritual, uno y otro —sujeto y objeto— se hallan fuera de una situación estética.

Para que un objeto exista estéticamente, es preciso que se relacione con un sujeto concreto, singular, que lo usa, consume o contempla de acuerdo con su naturaleza propia; estética. Por consiguiente, mientras no es consumido o contemplado, sólo es estético potencialmente. El sujeto, a su vez, sólo se comporta estéticamente cuando entra en la relación adecuada con su objeto. En suma, sujeto y objeto de por sí, al margen de su relación mutua, no tienen real, efectivamente, una existencia estética. El objeto necesita del sujeto para existir, de la misma manera que el sujeto necesita del objeto para encontrarse en un estado estético. De esto se desprende que en el sujeto no se da algo así como una actitud estética, previa a esa relación, como sostienen algunos tratadistas contemporáneos, entre otros Jerome Stolnitz (en su *Aesthetics and Philosophy of Art Criticism*). Lo que existe, en verdad, es la experiencia estética que provoca el objeto, o el estado o actitud que se engendra en (y no antes de) la relación concreta, singular, con ese objeto.

Condicionantes de la situación estética

La situación estética se halla condicionada por diversos factores. Sin ellos, el sujeto en unos casos, o el objeto en otros, no pueden encontrarse en esa situación. Estos factores indispensables, o condiciones necesarias, son de diverso orden, pero basta la ausencia de cualquiera de ellos para que el encuentro sujeto-objeto no se produzca. Podemos hablar de factores objetivos cuando han de darse necesariamente en el objeto para que el sujeto pueda entablar una relación estética con él, y de factores subjetivos cuando

constituyen condiciones necesarias para que el sujeto pueda entrar en esa relación con el objeto correspondiente.

Veamos los factores objetivos, aclarando primero que por objetivo entendemos aquí lo que es independiente del acto concreto, singular de percibir, o de relacionarse con el objeto; por tanto, se trata de factores o condiciones que se dan en el objeto, aunque no sea percibido o contemplado. Entre ellos figuran ciertos factores físicos sin cuya presencia no podría mostrarse a los sentidos del sujeto el objeto estético. La luz que ilumina, por ejemplo, la superficie de un cuadro, una escultura o un paisaje natural, son absolutamente necesarios para que un espectador pueda percibir visualmente esos objetos. Una iluminación insuficiente o inadecuada debilita, o incluso anula, la posibilidad de entrar en la relación estética, contemplativa correspondiente, con las obras pictóricas expuestas en un museo o una galería artística. Un factor físico importante es igualmente la condición acústica de la sala de conciertos en la que una orquesta ejecuta determinada obra musical, como lo es también la calidad del sonido emitido por los instrumentos con que es ejecutada. Tanto en un caso como en otro, si no se cumplen las condiciones requeridas, la percepción de la obra musical —que a diferencia de las obras plásticas necesita de la mediación de la ejecución orquestal—, no se dará, o se dará en forma defectuosa, inadecuada. Así pues, la relación estética con el objeto de nuestros ejemplos —obra plástica, paisaje natural u obra musical—, se halla condicionada necesariamente por factores físicos; es decir, sin ciertas condiciones físicas, de luz o sonido, esa relación se volverá imposible para el sujeto.

Entre los factores objetivos, hay que destacar también ciertas características o propiedades específicas, que no se dan en todo tipo de objetos, y que hacen posible que el sujeto pueda entrar en ellos en la relación peculiar —distinta de la que mantiene con otros objetos— que llamamos estética. Estas características, que un poco más adelante señalaremos, así como el modo de darse, se encuentran —no obstante su diversidad concreta, singular—, como invariantes en todo objeto estético. Pertenecen a él con independencia de los actos subjetivos, individuales, de su percepción o contemplación. Son características o propiedades objetivas, en cuanto que no se dejan reducir a las que muestra el objeto al aparecer en cada situación estética; es decir, en cuanto que su ser estético no se agota en ninguna de sus percepciones por adecuadas que sean. Son objetivas, asimismo, porque se dan en el objeto, aunque no se le perciba,

o sea mal percibido. Sin estas características propias del objeto, al igual que sin los factores objetivos antes señalados y sin los cuales no podría darse su aparición, el sujeto no puede entrar en determinada situación estética. Conviene subrayar, sin embargo, que estas características del objeto, que se consideran propias de él e independientes, por tanto, de cada percepción concreta, singular, no deben considerarse en sí mismas; es decir, al margen del contexto histórico, social y cultural en el que determinado sistema de convenciones o código permite considerar ese objeto como estético y, por tanto, mantener con él la relación estética que se reconoce como tal. Para la conciencia estética moderna y contemporánea todo objeto estético es —como veremos, aunque no únicamente— un objeto sensible. Sin la presencia sensible, no puede mantenerse con él una relación propiamente estética. Sin embargo, en la Edad Media, en la que la materia sensible es despreciada o arrojada al mundo del no ser, o de las tinieblas (principio del *contemptus mundi*), la relación estética se da ante todo con un objeto (Dios, el hombre como ser espiritual) suprasensible o inmaterial. No es que se niegue la cualidad sensible del objeto bello, pero la belleza de éste es más asunto del alma que del ojo, más belleza interior, espiritual, que belleza física o sensible. Por el contrario, para nuestra conciencia estética esta característica del objeto, su presencia sensible, así como los factores objetivos —sonido, luz— que permiten destacar su aparición, son necesarios para que pueda darse una relación estética con cierto objeto.

Veamos ahora los factores subjetivos, igualmente necesarios para que el sujeto (un individuo concreto en una circunstancia dada) pueda entrar y encontrarse en una situación estética. Son de diverso género. Señalemos, en primer lugar, los de carácter psíquico.

Cierto interés por el objeto o atención a él son indispensables. El desinterés total o la indiferencia plena ante la existencia del objeto, cierra las vías de acceso a su contemplación estética. Este interés o esa atención pueden ser provocados directamente, antes de entrar en relación con él, o indirectamente por las sugerencias de conocedores o críticos que ya han mantenido con el objeto una relación estética. O también pueden ser suscitados por experiencias estéticas anteriores del sujeto con respecto a otros objetos —en el caso del arte— del mismo creador o de la misma tendencia, aunque el interés o la atención a la obra pueden ser despertados, al contrario, por la ruptura que anuncia con el sistema de convenciones estéticas o código artístico conocidos. En suma, la relación estética con el objeto sólo

se da si el sujeto se interesa por el objeto y está atento a él. Se trata, en ambos casos, de una condición psíquica necesaria para que se produzca la relación adecuada a su naturaleza estética. Lo que quiere decir también que no basta que el sujeto se interese o esté atento al objeto; tiene que tratarse de un interés o atención motivados por el objeto estético en cuanto tal. Si ese interés o atención están provocados por una situación personal, y tanto más si se trata de una situación personal vivida intensamente, bajo los efectos de una presión emocional, esta situación le cerrará el paso a la contemplación serena y gozosa del objeto, y le impedirá por tanto entrar en una situación propiamente estética. Es lo que sucede, por ejemplo, al celoso, —y tanto más cuanto más intensa o apasionadamente le arrastren los celos—, que se ve incapacitado para entrar en la relación estética apropiada, con un objeto estético, artístico, como el *Cielo* de Shakespeare. En el personaje que el actor interpreta, no ve al celoso ficticio, irreal, al que da vida en la escena Shakespeare, sino que se ve a sí mismo. Los sentimientos, recuerdos o pasiones que despiertan en el celoso real que se agita en su butaca, le impiden percibir las cualidades estéticas de lo que en el escenario se representa. No estamos aquí, en modo alguno, ante un desinterés o indiferencia del sujeto sino, por el contrario, ante un interés o atención tan intensos que lejos de concentrarse en la obra pasan por alto su naturaleza estética, y sólo se fijan en lo que en ella se relaciona con su situación personal o la experiencia que vive como hombre celoso.

Algo semejante sucede con el sujeto que percibe el objeto estético en función de las preocupaciones o móviles dominantes en su conducta, como historiador, comerciante, político o paria. Así, por ejemplo: "...el tratante en minerales sólo ve el valor mercantilista, pero no la belleza ni la naturaleza peculiar de los minerales con que trafica..." (Marx, *Manuscritos económico-filosóficos*). El historiador tiende a ver el cuadro de Velázquez, *La rendición de Breda*, como una lección de historia. El político tiende a confundir arte y propaganda política y, al fijar la atención en la eficacia política de la obra artística, se desinteresa por ello de las cualidades estéticas de la obra de arte. Cierta equilibrio emocional o liberación de las necesidades y preocupaciones inmediatas, se vuelven necesarios para que el sujeto no sea prisionero de ellas o se vea absorbido por el objeto de éstas, lo que en uno u otro caso, hace imposible la contemplación indispensable en la relación estética. Por ello: "El hombre angustiado y en la penuria no tiene el menor sentido para el más bello de los espectáculos" (Marx, *ibid.*).

Pero no terminan aquí los factores subjetivos que intervienen en la situación estética. Junto a los señalados, de orden psíquico, los hay de orden histórico, social o cultural que trascienden la individualidad del sujeto. No siempre el sujeto ha podido entrar en una situación estética, y no siempre se encuentra en ésta, o accede a ella, de la misma manera. Ya hemos visto que, en otros tiempos, el cazador prehistórico, el creyente medieval o el hombre azteca no podían encontrarse en una situación estética, ya que para ellos no existía propiamente lo trazado en el muro, lo fundido en bronce o lo esculpido en piedra, como objetos destinados exclusiva o predominantemente a ser contemplados. Estos objetos sólo existen estéticamente para los hombres de los siglos XIX y XX, con ciertas limitaciones para los del Renacimiento y, con más limitaciones aún, —dada su confusión de lo bello y lo bueno—, para los ciudadanos de la antigua Atenas. No bastaba, sin embargo, que la relación estética se constituyera como una forma propia y autónoma del comportamiento humano —lo que como sabemos sólo acontece en el siglo XVIII—, para que muchos objetos que hoy tenemos por estéticos se ganaran el derecho a entrar en esa relación. Fue necesario que la concepción de lo estético rebasara sus límites clasicistas, eudoréuticos, que en definitiva habían sido fijados por el código o sistema de principios y convenciones estéticos de una manifestación artística particular. Era preciso que se llegara a un universalismo estético que, tanto para el pasado como para el presente, reconociera la pluralidad de sistemas estéticos o códigos artísticos. Pero, en verdad, esto sólo ha tenido lugar en tiempos posteriores bajo la presión de las revoluciones artísticas del siglo pasado, y sobre todo de nuestro siglo. Sólo en el marco de ese pluralismo estético y del reconocimiento de la legitimidad de un arte no occidental, el molito azteca es hoy un objeto que permite, al ser contemplado, entablar la relación estética adecuada. Ciertamente, la *Coatlícue* ya no es la máquina mítico-religiosa de terror que impresionaba a los aztecas ni tampoco la encarnación diabólica que veían en ella los conquistadores en el siglo XVI, sino un objeto estético, en cuanto que puede provocar en el contemplador la experiencia estética correspondiente. Pero sólo el espectador que ya ha hecho suya esta ideología estética universalista y que, en el marco de ella, aplica un código o principio rector que no es ciertamente el clasicista o renacentista que hace de la belleza su categoría central, puede situarse estéticamente ante la *Coatlícue*. En suma, sólo a partir de una ideología estética, que asume lo estético y lo artístico como un valor

universal, dicha escultura deja de ser un instrumento mítico-religioso, una encarnación diabólica o simple testimonio de una cultura o una sociedad desaparecidas, para ser el objeto estético que llamamos obra de arte.

En conclusión, el encuentro concreto, singular, en que consiste la situación estética se halla condicionado necesariamente por los factores objetivos y subjetivos que hemos señalado. Sólo cuando se dan —y ello no sólo es asunto psíquico, individual sino, como hemos visto, histórico, social y cultural—, los dos términos que entran en esa situación se comportan estéticamente. Ahora bien, aunque las situaciones estéticas son múltiples, diversas e inagotables para un mismo objeto, y también para un mismo sujeto, podemos señalar algunos rasgos generales que, a modo de constantes o invariantes, se presentan en cada uno de los términos —sujeto y objeto— en relación, a través de las múltiples, diversas e inagotables situaciones estéticas. Veámoslos, refiriéndonos en primer lugar al objeto estético.

Potencialidad y efectividad del objeto estético

El objeto estético, como ya hemos señalado, es efectivamente tal en la situación estética. Antes o fuera de ella, sólo tiene una existencia virtual o potencial. El cuadro o la escultura no contemplados, la obra musical no ejecutada y, por tanto, no escuchada, el manuscrito de la novela que yace, sin lectores, en el cajón del escritorio de su autor, tienen una existencia muda, potencial, que preexiste ciertamente a su existencia efectiva, pero que aún no es estética. Esta sólo la adquiere cuando al entrar en relación con un sujeto (espectador, oyente o lector) constituye con él una situación estética. Lo cual significa, a su vez, que el objeto, sin la intervención correspondiente del sujeto, tampoco tiene propiamente una existencia estética. En suma, sólo es efectiva, realmente, objeto estético en cuanto que forma parte de una situación estética. Su función propia, estética, sólo se cumple en ella y por ella; es decir, en su contemplación, audición o lectura por un sujeto.

El objeto es consumido, pero no se consume en la situación estética. Nuevos encuentros sujeto-objeto son posibles y, por tanto, nuevas e inagotables relaciones estéticas entre uno y otro. *Las Afeninas*, el cuadro de Velázquez que hoy contempla un espectador en el Museo del Prado de Madrid, fue contemplado por los cortesanos

de Felipe IV hace tres siglos en el Palacio Real; miles de visitantes lo contemplan cada día en la sala del museo madrileño y miles, decenas de miles, lo percibirán en el futuro. De este modo, desde que fue pintado y expuesto en 1656, el cuadro realiza una y otra vez su potencialidad, o disponibilidad a ser contemplado, convirtiéndose siempre, en éste o aquel momento, en objeto estético. Pero hay momentos también en que el cuadro permanece en la sala, mudo y ensimismado, en espera de nuevas contemplaciones, de un consumo interminable que jamás significará su consumación.

Como fuente de ésta o aquella experiencia estética, su potencial o disponibilidad se realiza en cada situación estética, sin agotarse nunca en ninguna de ellas. Nuevos encuentros sujeto-objeto, nuevas percepciones vendrán a confirmar su potencialidad, sin que ésta se realice total o definitivamente en ningún encuentro singular. En este sentido, el objeto estético está siempre abierto y como tal es inagotable. Su capacidad de realizarse, de mostrarse o ser percibido rebasa siempre lo que realiza, muestra o se percibe en determinada situación estética. En este sentido se distingue del objeto científico (teoría, ley o teorema), que se cierra o agota una vez que el sujeto se relaciona en la forma adecuada a su naturaleza, es decir, comprendiendo su significado preciso y unívoco. En pocas palabras, sólo admite una lectura, o una interpretación. O dicho en términos de la Teoría de la Información: a diferencia de la información lógica o semántica que transmite el objeto científico, el objeto estético transmite una información peculiar que para cada receptor, y en cada relación con él [o situación estética] es distinta, nueva e inagotable (Abraham Moles, *Theorie de l'information et perception esthétique*).

Pues bien, trátese de una escultura o un cuadro, de una sinfonía o un ballet, de un film o una pieza dramática, de fuegos artificiales o de un surtidor de agua, de una fiesta popular o un *happening*, de un tapiz o un mueble, de una laca michoacana o de un rebozo, de un paisaje montañoso o un cielo estrellado, ¿cuáles son para nosotros los rasgos fundamentales de todos estos objetos, actos o procesos que consideramos estéticos?

La existencia física del objeto estético

El objeto estético tiene en primer lugar una existencia física; o sea, posee necesariamente cierto sustrato físico. Un poema sólo llega a un sujeto si es recitado o leído. En el primer caso, tienen que pro-

ducirse determinadas ondas sonoras; en el segundo, se requieren determinados signos gráficos que, gracias a la tinta empleada, destacan en el papel. Sin la presencia física del poema, garantizada por esos elementos sonoros o gráficos, es decir, sin su cuerpo físico, material, sensible, el poema no existiría en absoluto.

El objeto estético no puede prescindir de ese sustrato físico y desaparece como tal cuando desaparece físicamente. En la estatua de mármol que, al caer al suelo, salta hecha pedazos; en el cuadro devorado por un incendio o en el original perdido de un poema, la desaparición física del objeto lleva aparejada su desaparición estética. Si Max Brod, amigo y albacea literario del gran novelista checo Franz Kafka, hubiera entregado a las llamas todos sus originales para cumplir los últimos deseos de su amigo, el mundo novelesco, estético, kafkiano habría dejado de existir. Los monumentos de las viejas civilizaciones, perdidos o destruidos físicamente por conquistadores y colonizadores, se perdieron o destruyeron para siempre como objetos estéticos. Y ninguna reconstrucción por la palabra —verbal o escrita— de quienes alguna vez los contemplaron, puede reconstruir estéticamente con su descripción, impresión o valoración, lo que se perdió o fue destruido físicamente. Ninguna de las descripciones que se conocen puede recuperar estéticamente, por ejemplo, el retablo del sagrario sevillano de Jerónimo Baibás, destruido en 1824, y que —como explica Justino Fernández— fue el antecedente del Retablo de los Reyes del mismo artista en la catedral de México. El mural de Diego Rivera del Centro Rockefeller, en Radio City, Nueva York, fue víctima de la furia anticomunista del capitalismo norteamericano. Diego Rivera quiso pintarlo de nuevo en el Palacio de Bellas Artes de México, pero el resultado fue la creación de un nuevo mural, no la recuperación imposible del que había sido destruido físicamente.

La relación necesaria entre el objeto estético y su sustrato físico se manifiesta también en el hecho de que los cambios que sufre en su existencia física afectan, de un modo u otro, a su condición. estética. Es innegable, por ejemplo, que las alteraciones en la composición química o en la pigmentación de un cuadro afectan a sus propiedades estéticas. Si el color palidece o se oscurece bajo la acción del tiempo; si ciertas sombras azules se vuelven verdes o unos blancos se tornan grises, el cuadro podrá seguir siendo un cuadro, pero ya no será el mismo. Y si las alteraciones físicas se acumulan y el cuadro entra en un proceso de envejecimiento físico, éste puede conducir a su muerte como objeto estético. Ahora bien, si esto es

cierto no significa que toda alteración física sea siempre negativa desde el punto de vista estético. Así, por ejemplo, la mutilación de la *Venus de Milo* con su brazo derecho destruido, no anula su existencia estética. Ciertamente, la *Venus* que conocemos no es la misma, íntegra físicamente que la que le precedió y hoy inexistente. Pero, sin su brazo derecho, tiene para nosotros una existencia estética que es inseparable de su mutilación física. Y, finalmente, en favor de la idea de que no toda alteración física es nociva para el objeto estético, está el ejemplo de las ruinas que, no obstante las profundas destrucciones sufridas por el objeto originario, tienen para nosotros un valor estético.

Así pues, la destrucción, desaparición o alteración física del objeto en los ejemplos anteriores, se traducen respectivamente en la destrucción, desaparición o alteración de su existencia estética, razón por la cual cabe concluir que lo físico es condición necesaria de ella. Pero con esto no se afirma en modo alguno que el objeto físico sea de por sí estético, ni que todo lo que está físicamente en él forme parte de su ser estético. Esto nos lleva forzosamente a precisar aún más las relaciones entre lo físico y lo estético.

Lo físico sensible, perceptual

Aunque lo físico se da necesariamente en todo objeto estético ya que sin él, como hemos visto, no podría existir, su ser propiamente estético no se reduce a su existencia física. Es, pues, inseparable de lo físico y, a la vez, irreductible a él. Ahora bien, para comprender esta relación, hay que distinguir diferentes tipos de existencia física, ya que no todo lo físico es parte intrínseca del objeto estético en cuanto tal. Es indudable, por ejemplo, que los movimientos de los electrones o átomos forman parte del sustrato físico de un cuadro, pero no forman parte de él de la misma manera que los colores que percibimos en el cuadro, o los sonidos en la obra musical que escuchamos. Aunque es cierto que los electrones o átomos pertenecen al sustrato físico de un cuadro o una sinfonía, no son parte integrante de ellos, a diferencia de los colores o sonidos. Para que lo físico pueda elevarse al plano de lo estético tiene que ser accesible a los sentidos: la vista en las artes plásticas, el oído en la música, o uno y otro en la danza. Los sonidos de una sinfonía, los colores de un paisaje natural o un cuadro, el mármol de una estatua o el movimiento del cuerpo humano en la danza, no sólo tienen una existencia física sino también sensible, perceptual.

Es importante subrayar este carácter perceptual del objeto estético, ya que no todo lo que existe en él físicamente puede ser percibido por nuestros sentidos y, en consecuencia, existir estéticamente. La vista no percibe los átomos, electrones o protones, ni el oído capta las ondas sonoras de una longitud inferior o superior al umbral de la sensación correspondiente. En ambos casos, aunque lo físico existe efectivamente, al no ser percibido directamente por nuestros sentidos, no puede ser estetizado. Así, pues, el objeto estético es físico pero a la vez, y necesariamente, sensible, perceptual. Ahora bien, ¿qué alcance estético tiene esta presencia física, sensible?

Lo sensible no está en el objeto estético pura y simplemente como un sustrato necesario, a la manera como están otros elementos físicos ya citados. Está como parte intrínseca, indisoluble, suya. El mármol de la estatua no es sólo el sustrato físico que la hace posible, sino el material dotado de ciertas cualidades —color, grano, textura—, en virtud de las cuales al ser formado o trabajado por el escultor, se vuelve parte inseparable de la estatua como objeto estético. Lo físico, el mármol en este caso, ya transformado, no sólo es condición necesaria o medio de lo estético, sino que es —ya formado o trabajado— lo estético mismo.

Justamente porque lo físico, sensible, perceptual, es un aspecto indisoluble del objeto estético, y porque éste sólo existe para los sentidos, nuestra relación con él reclama forzosamente, y no como simple medio, su percepción sensible. Esta intervención de nuestros sentidos se diferencia de la que tienen en la percepción de un objeto destinado a ser utilizado o manipulado, cuyas cualidades sensibles interesan en cuanto son requeridas por su uso o manipulación. Es decir, el aspecto sensible del objeto, en este caso, sólo reclama la intervención de nuestros sentidos en la medida en que necesitamos captar su significación utilitaria o uso de acuerdo con su función práctica. El leñador percibe sobre todo el tronco del árbol en cuanto que ha de descargar en él su hacha. Su percepción aquí es sólo medio, o estación de paso, y no se prolonga más allá de las exigencias de su condición instrumental. En el objeto estético, la relación perceptual con lo sensible es necesaria e insustituible durante toda la situación estética, y sólo se suspende cuando deja de estar en esa situación. Por ello, lo sensible no es simple medio o estación de paso, sino un aspecto intrínseco e indisoluble del objeto estético que reclama como fin, y no como medio, la percepción correspondiente.

No hay, pues, nada en el objeto estético que no esté encarnado

en él sensiblemente. Por ello, sólo puede hablarse de idea en una obra de arte en cuanto que toma cuerpo y llama a nuestros sentidos por su existencia sensible. Esta concepción de lo estético es impugnada en nuestros días por el conceptualismo, al sostener que "el arte es idea" y que ésta, lejos de necesitar de lo sensible para encarnarse en él, lo suscita o provoca, invirtiéndose su relación —la de la idea— con él. Se desplaza así su espacio en ella: ya no es el lugar en que se manifiesta o encarna una idea, sino el efecto sensible de la aparición de ella. Ahora bien, queda por ver si ese desplazamiento de lo sensible no acarrea también un desplazamiento o la desaparición de lo estético. A nuestro modo de ver, el objeto estético es necesario, sin reducirse a ello, un objeto de los sentidos. Por tanto, si consideramos que la idea sólo existe estéticamente encarnada en una forma sensible, la reducción de lo sensible a simple efecto de la idea, atentaría contra la naturaleza misma del objeto estético que hemos venido propugnando. Esta reducción que podría invocar en su apoyo a concepciones platónicas, neoplatónicas o medievales, es a nuestro modo de ver difícil de aceptar para una conciencia estética contemporánea.

Forma y significado en el objeto estético

Aunque fuera de lo sensible no hay objeto estético, éste no puede reducirse a él. Un estímulo sensorial simple (un color, un sonido), puede suscitar una reacción estética elemental. Pero lo sensorial aislado —este estímulo cromático o sonoro— se integra en un conjunto de relaciones con otros estímulos sensoriales para constituir un todo. Dentro de él, un hecho sensible —el color rojo por ejemplo—, adquiere un significado ideológico o emocional más rico y profundo que el que tiene originariamente. Lo sensible así rebasa su significado elemental, su tono emocional originario, y asume un significado que no tiene de por sí. De este modo, el rojo o el verde en la paleta del pintor adquiere el significado que asume, por ejemplo, en el cuadro *El cajé nocturno* (1888) de Van Gogh. Vemos en él que, mediante cierto tratamiento del material dado, se ha convertido en cauce o trampolín de los más complejos significados. Los colores de la paleta de Van Gogh han pasado al cuadro no para estimular nuestro sentido visual, sino para expresar —una vez que ha recibido en la materia la forma adecuada— un profundo significado humano. "He tratado de expresar con el rojo y el verde las terribles

pasiones humanas", escribe el pintor a su hermano Theo en una de sus cartas.

En suma, el objeto no se reduce a lo inmediatamente percibido; es concreto-sensible pero a la vez significativo, y la forma con que se organiza lo sensible es la forma exigida por su significado. Por consiguiente, las cualidades del objeto no sólo son perceptibles sino significativas. Ahora bien, al igual que lo sensible, lo significativo no está en él de un modo instrumental o extrínseco, sino intrínseco y necesario. El significado emocional del cuadro antes citado de Van Gogh, la relación humana que expresa con el mundo, es inseparable de cierto tratamiento del rojo y del verde y, por ello, es immanente a lo sensible. El trabajo del pintor ha consistido precisamente en hacer de una idea o una emoción, exterior a lo sensible en cuanto preexistente al cuadro, algo immanente al rojo y al verde.

Así pues, lo sensible y lo significativo (el color y la pasión) son el objeto estético mismo y, por tanto, están en él en unidad indisoluble. Lo sensible es significativo y éste sólo es tal encarnado sensiblemente. Pero, a su vez, si lo sensible —piedra, color, sonido, palabra o movimiento del cuerpo— es significativo, lo es porque ha sido organizado, trabajado, en cierta forma, justamente la que le permite encarnar un significado y no otro. Por consiguiente, este último ya no existe de por sí, sino en cuanto que se ha vuelto immanente a la forma sensible en que se encarna. Lo sensible, pues, sólo es significativo cuando recibe la forma adecuada: la que mantiene la unidad del todo, de lo sensible y lo significativo. La forma ordena lo sensible —el color rojo o verde de Van Gogh— para producir determinado significado —una terrible pasión humana—, y esa estructuración es esencial para que el objeto revista la forma sensible que, a la vez, es significativa.

Pero, si lo sensible en el objeto estético —trátese de un paisaje natural, un cuadro, una sinfonía, un producto artesanal o un artefacto industrial— adquiere un significado que de por sí no tiene, ¿de dónde proviene lo que no posee en sí, directa o indirectamente? Sólo es significativo *por* y *para* el hombre; pero para un hombre concreto, el que se halla en un contexto histórico, social y cultural determinado. Como tal, el objeto estético es siempre —incluso el no producido por el hombre en el caso de un paisaje natural— un objeto humano o humanizado. Ni la materia sensible, ni la forma con que se presenta, ni el significado que leemos en ella, existen en sí y por sí, al margen de determinada relación humana. Lo que hay de sensible, formal y significativo en el objeto estético se da en su

unidad y sólo en la relación concreta, singular, que llamamos situación estética.

En conclusión, el objeto estético es *físico-perceptual*, y en él lo sensible se halla organizado en *una forma* que lo hace *significativo*. Pero sólo tiene esta triple e indisoluble existencia en la relación entre un sujeto y un objeto que se concreta o realiza en cada situación estética que, siendo siempre singular, se halla condicionada histórica, social y culturalmente.

La realidad estética

Hemos caracterizado el objeto estético como un objeto físico-perceptual que, por su forma, se vuelve significativo. Pero cabe preguntarse, pensando sobre todo en su existencia estética: ¿es real o irreal? Y si es real, ¿qué realidad es la suya? Tratemos de responder a estas cuestiones.

Por su físico, el objeto estético puede ser considerado como una cosa entre las cosas. El cuadro que cuelga en la sala de la casa ocupa cierto espacio de ella, y cabe tratarlo como cualquier enser físico. Así lo trata, por ejemplo, el cargador que lo descuelga y lleva al camión de la mudanza. Su mirada se detiene en su superficie el tiempo necesario para organizar su trabajo; para él sólo es una cosa que forma parte del mundo que le rodea y en el cual la maneja y la utiliza. En cuanto cosa, el cuadro se integra en la realidad efectiva, sujeta a las categorías de espacio, tiempo, causalidad, movimiento, reposo, etcétera. El cuadro de nuestro ejemplo puede ser descolgado y removido, medido y transportado, e incluso golpeado en la mudanza o destruido si un incendio devora antes la casa. Si el cuadro es consumido por las llamas, y se conservan de él fotografías o descripciones verbales o escritas, se podrá hablar del cuadro después de haber desaparecido físicamente, como se habla hoy por ejemplo del mural de Diego Rivera destruido en Detroit; pero al no poder ya ser percibido, el cuadro ya no existirá como objeto estético. Ahora bien, mientras el cuadro de nuestro ejemplo exista física y estéticamente, es irreductible a la realidad efectiva del enser que cuelga en la pared de la sala y que el cargador descuelga y transporta en la mudanza. Tiene, como objeto estético, una realidad propia que se manifiesta al ser percibido por el espectador, y que, si bien desaparece al desaparecer físicamente como cosa en el mundo de las cosas, no se agota en su ser físico, justamente porque su ser sensible y significativo lo rebasa.

Mientras existe como tal, el objeto estético se sustrae a las dimensiones del mundo real ya que se halla instalado en otro mundo con dimensiones propias. El marco del cuadro fija la frontera entre esos dos mundos. Veamos, por ejemplo, el cuadro de Van Gogh *El dormitorio del artista en Arlés*. Lo que está dentro del marco forma parte del mundo humano —el otro mundo— que el cuadro expresa. Lo que está fuera del marco, no forma parte de ese otro mundo: el representado y expresado por el cuadro. Este mundo tiene un espacio propio que no se identifica con el delimitado físicamente por el marco. Lo que encontramos en el cuadro: las paredes violetas, la cama y las sillas amarillas, la almohada verdosa, el suelo rojo, etcétera, no están en el espacio físico, real, que el marco delimita, sino en el espacio sin límites creado o inventado por el artista. En cuanto al tiempo, el cuadro se inscribe como todo objeto físico en un tiempo real, y por ello, puede envejecer y caducar físicamente. Pero el cuadro tiene un tiempo propio que no se deja reducir al tiempo físico, objetivo, que miden los relojes. El instante fijado por Goya en *Los fusilamientos del 3 de mayo* —a diferencia del terrible instante real que representa el cuadro—, no pasa nunca, no tiene comienzo ni fin. En el grupo escultórico *Laocoonte*, el esfuerzo dramático y desesperado del sacerdote y sus hijos por librarse de la serpiente que los estruja entre sus anillos, lo percibimos ciertamente en el mármol inerte, pero lo percibimos en movimiento.

En suma, al objeto estético en cuanto tal no le son aplicables las categorías de espacio, tiempo y movimiento reales. Y no le son porque —como hemos visto en los ejemplos anteriores: el cuadro de Van Gogh, la pintura de Goya y el grupo escultórico griego— tienen, respectivamente, un espacio, un tiempo y un movimiento propios. Así pues, si bien el objeto estético no puede prescindir de su ser físico, de su realidad efectiva, su ser propiamente estético no se identifica con él, aunque tampoco lo excluye. No puede excluirlo ya que lo físico, entendido como lo físico perceptual, entra necesariamente en el objeto estético. Ahora bien, si no se reduce a esa realidad efectiva y su modo de ser propio consiste en rebasarla, ¿cuál será entonces la realidad propia del objeto estético? ¿O será tal vez un objeto irreal o puramente psíquico? Veamos.

¿Objeto irreal?

Cuando se dice que el objeto estético es irreal o ilusorio puede entenderse en el sentido de que, al ser percibido, no nos da su reali-

dad efectiva sino la ilusión o ficción de algo inexistente. Así, por ejemplo, el grupo escultórico *Laocoonte* nos ofrece en la piedra, en su realidad inerte, una ilusión de dinamismo y vida. La cosa material, el mármol sin vida ni movimiento existe efectivamente; el movimiento y lo vivo en la piedra inerte, no. Para el contemplador existe estéticamente, pero podría pensarse que por estar fuera de lo real se trata de un objeto irreal. Ciertamente, el objeto estético nos hace cómplices de una ilusión o de un engaño al mostrarnos la piedra con una vida y un dinamismo que real, efectivamente, no tiene. Somos cómplices porque nos hemos prestado conscientemente a dejarnos ilusionar o engañar, lo cual implica cierto distanciamiento respecto de la realidad efectiva —la nuestra y la del objeto—; pero no tanto que lo ilusorio sea vivido por el sujeto como siendo efectivamente real, ni que el objeto sea mera ilusión o simple irrealidad.

El objeto estético tiene una realidad propia, una realidad *otra* (respecto de la efectiva de la cosa material) que, al ser percibida, requiere ser asumida como tal y no como puro engaño o ilusión. Cuando percibimos la vida, el dolor o el movimiento frenético en la piedra inerte del grupo escultórico *Laocoonte*, no estamos ante algo irreal sino ante un objeto peculiar que, en la piedra trabajada, formada, ha adquirido una realidad propia: la estética. No somos víctimas de una percepción engañosa sino que nos hallamos, justamente por la percepción adecuada del dolor o del movimiento hechos piedra, ante una realidad significativa gracias a su forma sensible. Si llamamos irreal al objeto estético porque como tal no se halla inscrito de por sí, y necesariamente, en la realidad física, material, de la piedra, o porque —como en el caso del *Laocoonte*— no podemos atribuir una existencia efectiva al retorcimiento de los cuerpos y a la expresión dolorosa de los rostros, ello no significa que en la piedra inerte misma, ya trabajada o formada, no se den esos cuerpos retorcidos y esos rostros marcados por el sufrimiento. Lo irreal en un sentido es real en otro. Si el Hamlet que habla y se mueve en escena no existe efectivamente como existe el actor que lo encarna, esto no significa que no exista con otra realidad que puede ser percibida siempre que se perciba en el actor al personaje chespirano que encarna en la escena, y no al actor en su vida efectiva, real. No estamos, pues, ante el dilema de realidad o irrealidad del objeto estético; o sea, ante la necesidad de situarlo fuera o dentro de lo real, sino ante la exigencia de situarse ante él —mediante la percepción estética— en la esfera de realidad que le es propia. En conclusión, si el objeto estético está fuera de la realidad efectiva

tiene, empero, una realidad propia que rebasa a aquélla: la realidad estética. Por tanto, no se trata de un objeto irreal.

Sería irreal si fuera —como sostiene Sartre en *Lo imaginario*— sólo lo que imagino cuando percibo. Lo que percibo sería, según él, la ocasión para que surja, por obra de la imaginación, este irreal que sería el objeto estético. Tendríamos así un dualismo insalvable entre lo real (la cosa física, perceptible) y lo irreal (el objeto estético), o entre el objeto percibido y el objeto imaginario con el que se identificaría el objeto estético. Pero tal dualismo es insostenible, pues lo que Sartre llama lo irreal no puede separarse de la materia sensible con la que se integra en un cuerpo indisoluble. Por otro lado, la percepción no es simple medio, pretexto u ocasión de lo estético (para Sartre lo imaginario), sino que es lo estético mismo. Así pues, el objeto estético es real no sólo porque se enraiza por su materia en lo real sino porque, al ser formada ésta, adquiere una nueva y propia realidad.

El objeto estético sólo es efectivamente tal al ser percibido, ya que su ser no es el de una forma abstracta ni el de un significado puro, sino el de un significado que se encarna en lo sensible gracias a la forma que recibe. Y, justamente, por esta forma sensible, la percepción es absolutamente necesaria. Solamente en esta relación concreta y singular con lo sensible en que consiste la percepción, podemos captar el significado que le es inmanente. Ahora bien, el objeto estético no se agota en ella. Se muestra de modo desigual en diferentes percepciones y existe, aunque sólo potencialmente, incluso cuando no es percibido. No puede ser reducido por ello a las múltiples y diversas percepciones singulares y, con respecto a ellas, es siempre uno y distinto. Uno, en cuanto que conserva su autonomía frente a esas diversas e inagotables percepciones; y distinto en cuanto que no puede separarse de ellas, puesto que sólo al ser percibido en diferentes situaciones muestra efectivamente su existencia estética.

¿Objeto psíquico?

El ser del objeto estético podría entenderse también, en un sentido idealista subjetivo, reducido no a la percepción individual del sujeto sino al efecto que suscita en él, al ser percibido o contemplado. En verdad, la percepción suscita determinado efecto o recepción en el espectador, y en el caso de la obra de arte ésta es producida para generar cierto efecto en quien la contempla. No se puede, por tanto,

ignorar el efecto o recepción que, en la situación estética, provoca en el sujeto. Pero, al tenerlo en cuenta, hay que precisar de qué efecto se trata. Cuando se reduce el objeto estético al efecto psicológico que produce, se piensa sobre todo en el efecto emocional que, por su intensidad o extensión, suscita en los espectadores, lectores u oyentes.

Ahora bien, si el objeto estético se define por el efecto emocional que produce, sin precisar el tipo de emoción que entraña, se puede argumentar que ciertos subproductos estéticos provocan fácilmente emociones elementales más intensa y extensamente que una obra de arte. El efecto emocional que suscitan ciertas obras dramáticas que transmite la televisión comercial es mucho más intenso y extenso que el que provoca una tragedia de Shakespeare. Si la existencia estética del objeto dependiera ante todo de su efecto emocional, resultaría que la obra televisiva sería superior estéticamente a la del trágico inglés. Como no puede aceptarse semejante conclusión, que deriva sin más de la caracterización del objeto estético por su efecto psicológico, emocional, se ha pretendido mantener dicha caracterización excluyendo semejante efecto elemental y dando a éste un sentido más complejo, rico y profundamente humano.

Así, para Tolstoy (en *¿Qué es el arte?*) la calidad estética de una obra artística se halla determinada emocionalmente o, con más exactitud, depende de su capacidad de contagiar a los espectadores o lectores emocionalmente. Este "contagio" dice — no es sólo seguro del arte, sino que también el grado en que contagia es la única medida de la excelencia artística. Sólo el objeto que contagia emocionalmente y hace vivir como propias las emociones que el artista transmite con él, puede considerarse propiamente estético. Pero, ciertamente — afirma también Tolstoy — no todo efecto emocional tiene este rango estético sino sólo aquel que, al fundir al artista y al espectador así como a éstos con todos los espectadores, permite al arte unir a todos los hombres. El efecto estético se tiñe, asimismo, de una coloración moral y religiosa que desvanece la especificidad de la obra de arte como objeto estético. En definitiva, el efecto que se busca o se aprecia en él es religioso o moral. Producir este efecto es para Tolstoy la función más alta del arte. Como vemos, la caracterización por su efecto emocional, o capacidad de contagiar emocionalmente, conduce a una caracterización extraestética del objeto estético.

Pero quizás se pudiera sostener la vinculación mencionada entre objeto estético y efecto emocional si se prescindiera de los efectos

más simples y elementales así como de los que — por su contenido religioso o moral preeminente — no fueran propiamente estéticos y se pensara sólo en aquellos que son auténticamente tales. Tendríamos entonces una caracterización del objeto estético por el efecto propio, específico (o sea: estético), que produce. Se salvan así las dificultades anteriores pero surgen otras no menos insalvables. Una catarata de cuestiones sale a nuestro encuentro. ¿Quién o quiénes — y con qué fundamento — determinarían la presencia del efecto estético? ¿Todo aquél que creyera vivirlo, experimentarlo, o sólo el círculo restringido de los expertos privilegiados o estetas refinados? ¿Y cuál sería el contenido de esa esteticidad? Si se rehuye por inverificable el criterio de la subjetividad individual y se atiende a ciertos datos comprobables objetivamente, podría pensarse en la duración de la capacidad del objeto para producir el efecto estético a través del tiempo, en contraste con los objetos cuya capacidad de perduración es baja o casi inexistente. Ahora bien, no puede absorberse la relación entre la duración del efecto estético, producido por cierto objeto, y su esteticidad. Hay efectos efímeros, no destinados a aparecer en nuevas situaciones estéticas, dada la existencia efímera del objeto que lo produce. Tal es el caso de los fuegos artificiales. Nadie negará el efecto estético que suscitan en los espectadores, pero éste se agota en su producción misma. Ciertamente, la historia del arte atiende sobre todo a las obras que sobreviven a su tiempo y perduran más allá de éste. Y los museos son el lugar en el que se reúnen, desconectadas del tiempo en que fueron creadas, las obras que perduran. El hecho mismo de formar parte del museo es en nuestro tiempo una garantía de perdurabilidad. Toda una ideología estética viene a sancionar la perdurabilidad o "eternidad" de la obra de arte como un atributo esencial de la esteticidad o de la "belleza" alcanzada. Y, sin embargo, en nuestra época se producen obras no destinadas a perdurar y cuyo efecto estético, como en el caso de los fuegos artificiales, es limitado en el tiempo o incluso efímero. La durabilidad o "eternidad" de ciertas obras vitales de nuestra época es más bien escasa o efímera. A título de ejemplo de los productos de esta práctica artística que aspira ciertamente a provocar un efecto estético efímero, están los *happenings* o conjunto de acciones realizadas, con una finalidad estética, por una o varias personas en forma improvisada, con la particularidad de que esas acciones no sólo llaman a la contemplación sino también a la participación en las mismas. El efecto en este caso, es limitado, breve, ya que no es producido por un objeto estético pro-

7

piamente dicho sino por un acontecimiento. Desde el punto de vista estético, se trata de un efecto legítimo, aunque no sea el perdurable y "eterno" de las obras que se alinean en los museos. Lo estético está aquí no en el producto de un proceso, destinado a sobrevivir al llegar este proceso a su término; sino que está en el proceso mismo y, por tanto, destinado a agotarse en él. A veces, en el arte contemporáneo la transitoriedad del efecto estético radica no en su vinculación con un acontecimiento o proceso, sino con el objeto; pero en un objeto que, por la fragilidad de sus materiales o por la intervención de elementos externos, está destinado a suscitar efectos estéticos limitados, cuando no efímeros. Así sucede con el llamado arte ecológico (*land art* o *earth works*) de nuestros días, cuyos productos consisten en espacios naturales al aire libre (montañas, desiertos, campos cultivados, ríos o mares) transformados por el artista. Los efectos estéticos que producen en los espectadores esos fragmentos de naturaleza, sujetos a la acción destructora del clima o del tiempo, acaban o acabarán por desaparecer, como lo atestiguan las realizaciones de Walter de Maria, Oppenheim y Mike Heizer en la década de los sesenta y setenta.

Ahora bien, frente a estos intentos contemporáneos de desfetichizar la obra de arte "eterna", cuyos efectos estéticos no se agotan nunca dada su "eternidad", está la idea de la relación intrínseca entre perdurabilidad y esteticidad como un componente esencial de la ideología estética dominante en nuestra época. Y justamente la existencia del museo viene a avalarla, ya que en él sólo entra lo que se considera estéticamente digno de perdurar. Ahora bien, como los criterios conforme a los cuales se establece esa perdurabilidad no dejan de ser relativos, históricos, nada garantiza esa perdurabilidad, aunque la entrada en el museo constituye ya una certificación de ella. En definitiva, sólo *a posteriori*, y tanto más cuanto más largo sea el período de su posterioridad, puede afirmarse que una obra artística muestra la capacidad de producir efectos estéticos renovados. La historia del arte ofrece abundantes ejemplos de obras, como las de los pintores "malditos", Van Gogh, Gauguin o Modigliani que, en su tiempo, no producían efectos estéticos, y que sólo más tarde los suscitaron intensa y extensamente. Y en el campo de la música es bien conocida la fría, e incluso hostil, acogida que recibieron en su tiempo las obras maestras de un Mozart, Beethoven o Stravinsky. Y, al revés, obras que en su época produjeron un efecto extenso y profundo en el público, han pasado inadvertidas posteriormente. Un ejemplo elocuente de esto es el de

7

los dramas del hoy olvidado y casi desconocido José de Echegaray aplaudido sin reservas por el público español de su tiempo, siglo XIX, y comparado por algún crítico de la época, que se hacía de sus admiradores, nada menos que con Shakespeare. A la vista de los efectos estéticos de una obra en cuanto a su profundidad, extensión y durabilidad, ¿quién podría hoy atreverse a vaticinar recepción que esa obra de nuestros días tendrá en el público mañana? ¿quién podría asegurar la perdurabilidad o el agotamiento de sus efectos, basándose en los que hoy producen en los espectadores, oyentes o lectores? Y este cuestionamiento podrá extenderse a las obras del pasado; aunque en este caso el tiempo transcurrido permite considerar, en cierta forma, cómo la obra resistido —si es que ha resistido— a la acción implacable del tiempo y, de este modo, atribuir como se atribuye a las obras clásicas cierta garantía de perdurabilidad por haber pasado la barrera del tiempo y de otros tiempos. Pero, no olvidemos que por firme que aparezca ante nuestros ojos el pasado, lo vemos siempre con los ojos del presente, lo que introduce ya forzosamente cierta relatividad en su aparente perdurabilidad. Relatividad que se trueca en incertidumbre cuando pretendemos adentrarnos en la experiencia estética del futuro. Tratar de preverla con clave estética del pasado, o del presente, sería tanto como pretender prefigurar su destino futuro pasando por alto las condiciones sociales y necesidades humanas que habrán de determinar, en forma que hoy no podemos sospechar, esa experiencia estética así como los criterios con los que habrá de ser definida y valorada.

Palabras finales sobre el objeto estético

Si el objeto estético sólo existe efectivamente en la relación concreta vivida, singular, que llamamos situación estética, no es un ser en y por sí, sino un ser cuyo destino se cumple al ser percibido en relación con un sujeto individual. Pero si sólo se realiza en ella, es no quiere decir que pueda reducirse a las percepciones que suscitan o a los efectos que produce. Si así fuera, tendríamos en el primer caso — el subjetivismo más radical ya que el sujeto produciría constituiría al objeto en cada situación estética; y, en el segundo, considerado sólo por sus efectos, su caracterización tendría que enfrentarse a las dificultades que plantea, como hemos visto, la relación entre esteticidad y duración del objeto. Ahora bien, si su s

no se reduce a las percepciones de un sujeto individual o a los efectos que provoca en él, ya que —tanto en un caso como en otro— resiste o subsiste, esto significa que muestra cierta objetividad. Pero ¿cuál? No ciertamente, como ya hemos subrayado, la física o natural de un ser en sí y por sí —como es la del bloque de mármol de la estatua antes de ser trabajado o formado por el escultor—; sino la objetividad humana, social, propia de un objeto (la estatua) que, sin dejar de ser físico (como bloque de mármol) es, gracias a la forma que ha recibido, sensible y significativo. Es la objetividad del ser *para otro* que sólo se da, por tanto, en su relación con un sujeto. Ciertamente, este sujeto no produce o crea el objeto en esa relación, al percibirlo; pero su intervención se hace necesaria —dado el tipo de objetividad que lo caracteriza—, para que cumpla su destino final, estético. Así pues, si no se reduce al sujeto, el objeto sólo existe real, efectivamente, en la situación estética; es decir, en la relación que en ella contrae con un sujeto, cuya intervención se hace necesaria para que el objeto estético pase de su existencia virtual o potencial —mientras no es percibido— a su existencia real, efectiva, al serlo.

La situación estética El sujeto

El sujeto en la situación estética

La relación en que consiste la situación estética se caracteriza por el papel específico y preeminente que en ella desempeña la percepción del objeto por el sujeto. Es indispensable, pues, señalar sus rasgos esenciales. Pero, antes de ello, veamos los propios de la percepción ordinaria, ya que en definitiva aquella tiene a ésta en su base.

La percepción ordinaria

La percepción ordinaria se caracteriza por seis rasgos esenciales que señalamos a continuación.

1. Percibir es entrar en una relación singular, sensible e inmediata con un objeto. *Singular*: el sujeto que percibe, como el objeto percibido, es singular. Se percibe un objeto determinado, concreto, individual (esta hoja de papel que cae al suelo), y no un objeto abstracto, general (la ley física que explica la caída de ese cuerpo, o el concepto de ese objeto). El sujeto que percibe es, a su vez y siempre, un individuo concreto, un "hombre de carne y hueso". Y aunque individuos distintos perciban el mismo objeto (la misma hoja que cae), sus percepciones son distintas, pues percibir es siempre un acto singular. *Sensible*: la percepción del objeto pone siempre en juego el órgano sensorial correspondiente del sujeto, pero éste sólo percibe lo que es accesible a sus sentidos. Ya señalamos que no puede percibir directamente todas las propiedades o elementos físicos del objeto; sino aquellos que percibe, inmediatamente, con sus órganos sensoriales, o indirectamente con los instrumentos que le permiten prolongar su capacidad sensorial. La percepción requiere, pues, la presencia sensible del objeto y la correspondiente capacidad sensorial del sujeto. *Inmediata*: la relación perceptiva es inmediata o

* Adolfo Sánchez Vázquez. "La situación estética. El Sujeto", en: *Invitación a la Estética*. México, Ed. Grijalbo, 1992 pp. 122-142

directa (en un sentido distinto del antes empleado) en cuanto que lo sensible se capta sin necesidad de recurrir a puentes, mediaciones o estaciones de paso (como son los argumentos o razonamientos).

2. La percepción no se reduce a una actividad sensorial, sino que constituye una experiencia psíquica más compleja. No puede haber percepción sin ese elemento sensorial, pero éste no existe aisladamente sino —como ha puesto de relieve la teoría de la *Gesalt*— formando parte de una totalidad o estructura global. (A eso equivale precisamente el término *Gesalt*, en alemán, que suele traducirse por las acepciones de estructura, configuración, forma de partes integradas o totalidad cohesionada que no se reduce a la suma de las partes que la integran.) En el proceso perceptivo, como proceso unitario y global, se reconocen objetos, se desencadenan recuerdos de vivencias pasadas, se elaboran imágenes y se despiertan ciertas reacciones afectivas. Percibir es, pues, un proceso complejo en el que no sólo se percibe sensiblemente, sino que a su vez se recuerda, se imagina, se siente y también se piensa. ("Todo acto de percibir es al mismo tiempo pensar", dice Rudolf Arnheim, uno de los psicólogos contemporáneos que han aplicado más consecuentemente los principios de la *Gesalt* al arte.) Y toda esta variedad de componentes perceptivos se da en la unidad indisoluble de una estructura global que no permite ser reducida a uno de ellos —la sensación—, por importante que sea su papel en ese proceso unitario y global. Así pues, aunque la percepción —como relación sensorial, directa e inmediata— requiere forzosamente de la intervención de los sentidos para captar un objeto concreto, sensible, singular, más que lo que ofrecen los datos sensibles. Así, por ejemplo, puedo percibir el lado opuesto de una puerta, aunque no lo veo, al movilizar para ello un saber previo o la imaginación empírica; experimento un sentimiento de placer al percibir una calle oscura, a la que asocio ciertas circunstancias personales felices, aunque la oscuridad de la calle que veo no sea de por sí placentera; percibo las nubes que se arremolinan y oscurecen en el horizonte como anuncio de una lluvia inminente, aunque este significado no está inscrito forzosamente en lo sensible. En suma, siendo como es una relación sensorial, la percepción contiene *más* que los datos sensibles que captan nuestros sentidos.

3. El sujeto que percibe un objeto es siempre un individuo concreto, y percibir es asimismo un acto individual, determinado en gran parte por experiencias de la vida personal. Pero, como el indi-

viduo es un ser social (Marx), tanto en su actividad teórica o consciente como en su actividad práctica, material, percibir es a la vez un acto individual y social. Se percibe dentro de un contexto social, cultural, que impone a la percepción individual ciertos hábitos, estructuras o esquemas perceptivos, que determinan el modo como el sujeto organiza los datos que le proporcionan sus sentidos. Estos determinantes de la percepción individual varían históricamente, de una sociedad a otra, de acuerdo con la cultura, concepción del mundo o ideología dominantes. Justamente por su carácter histórico y social, estos determinantes no son formas *a priori* de una sensoriedad humana en general. Y no sólo cambian los modos de organizar el material sensible, conforme a los hábitos, estructuras o esquemas perceptivos vigentes, sino que en el curso de la milenaria y compleja actividad práctica con la que el hombre transforma a la naturaleza y se transforma a sí mismo, cambian también los sentidos, no obstante la invariabilidad de su fundamento natural, biológico. Por ello ha podido decir Marx que "la formación de los cinco sentidos es la obra de toda la historia universal anterior" (*Manuscritos del 44*). En suma, la percepción como proceso global, unitario, en el que encuentran su lugar como partes indisolubles del todo datos sensibles, recuerdos, ideas, imágenes o sentimientos, es un proceso individual, pero siempre impregnado de cierta cualidad social. Se trata de un proceso vivido por un individuo concreto, pero condicionado por la sociedad en la que vive; o sea, en la que percibe, recuerda, imagina, siente y piensa.

4. La percepción es selectiva ya que no se hace cargo de todos los datos que proporcionan los sentidos. Esto se deduce de su carácter global: no todos los datos sensibles son percibidos sino sólo aquellos que son esenciales para identificar un objeto como tal. Estos datos esenciales, y no cualquier rasgo o detalle, constituyen "los datos primarios de la percepción" (R. Arnheim, *Arte y percepción visual*). Pero la esencialidad de estos componentes depende, asimismo, de la relación del hombre con el mundo, con las cosas, en la que la percepción se inserta como un elemento necesario de esa relación. Ello explica que, en un mismo objeto, varíen los componentes esenciales que se perciben, de acuerdo con la necesidad o finalidad a la que sirve la percepción. Veamos, por ejemplo, la percepción de un árbol en tres relaciones humanas distintas. En la relación teórico-cognoscitiva, nos acercamos a él con la intención de conocerlo y, por tanto, la observación se concentra en aquellos rasgos que permiten clasificarlo o verificar una explicación, dese-

chando los detalles que no contribuyen a ella. En la relación práctica, el leñador de un ejemplo anterior, ve el árbol como un objeto de su acción. Los rasgos esenciales que percibe son aquellos que convienen para lograr el resultado de la acción proyectada. El leñador, ciertamente, no deja de contemplar el árbol, pero sólo fija su mirada el tiempo necesario en los puntos de la corteza en que ha de descargar los hachazos correspondientes. Fuera de esos puntos que tienen relación directa con su trabajo, los detalles del árbol le son indiferentes. Finalmente, en la relación práctico-utilitaria de la vida cotidiana, la percepción se detiene sobre todo en los rasgos que permiten reconocerlo y utilizarlo.

La percepción es, pues, un proceso selectivo en virtud del cual unos datos sensibles —los esenciales— ocupan el primer plano en tanto que los restantes permanecen en segundo plano, o sencillamente se prescinde de ellos. En consecuencia, como proceso global, la percepción es más rica o contiene más que lo que ofrecen los sentidos; pero, por otro lado, al seleccionar los datos sensibles, es más pobre sensorialmente puesto que no carga con toda la riqueza concreto-sensible del objeto. Ahora bien, sin esta función selectiva, no habría propiamente percepción sensible, sino un caos o conglomerado informe de sensaciones.

5. Los hábitos, estructuras o esquemas perceptivos con los que, en una sociedad dada, se organizan los datos sensibles, tienden a convertirse en normas o reglas rutinarias que empobrecen la capacidad de enriquecer con nuevos significados los datos sensibles. La percepción en la vida cotidiana tiende a repetirse en esquemas invariables y, por tanto, a automatizarse. Los objetos percibidos y el acto mismo de percibirlos pierden su frescor y espontaneidad, su novedad y riqueza, y acaban por reducirse a los rasgos indispensables que permiten reconocerlos y usarlos, con la mínima intervención de la conciencia. La percepción se vuelve automática. Esta tendencia de la percepción ordinaria, fue agudamente señalada por los formalistas rusos, y especialmente por Sklovsky: "Si examinamos las leyes generales de la percepción, vemos que una vez que las acciones llegan a ser habituales se transforman en automáticas" (*El arte como procedimiento*). Así pues, en virtud de esta tendencia a la automatización, el objeto en la percepción ordinaria queda reducido a sus rasgos sensibles mínimos y a sus componentes significativos más pobres.

6. La percepción, con los cinco rasgos que acabamos de exponer, se presenta como un elemento indispensable del comporta-

miento del hombre en su relación con el mundo, cualquiera que sea el carácter y las modalidades de ella. Es indispensable en la relación teórico-cognoscitiva al investigar un fenómeno dado; el científico tiene que percibirlo u observarlo para comprenderlo o elevarse a un nivel más profundo y abstracto de la comprensión. Y cuando sus sentidos son insuficientes, recurre a la mediación de instrumentos o aparatos (microscopios, telescopios, pantallas electrónicas, etcétera) que permiten prolongar o ampliar la observación más allá de los límites con que tropieza la percepción ordinaria. También es indispensable percibir en la relación práctico-productiva, como hemos visto en el ejemplo del leñador que, a golpes de hacha, transforma el tronco del árbol en leña. Y, finalmente, es vital en el quehacer cotidiano, no obstante su tendencia a automatizarse, para moverse entre los objetos que nos rodean, reconocerlos y hacer uso apropiado de ellos.

La percepción estética

Teniendo presente los seis rasgos esenciales que acabamos de señalar, podemos precisar los que la percepción estética comparte con la percepción ordinaria y los que, dada su especificidad, la distingue de ésta. Veamos.

1. La percepción estética, en primer lugar, comporta el carácter concreto, sensible, singular e inmediato de toda percepción. Es relación con un objeto que se hace presente al sujeto en forma directa e inmediata a través de sus sentidos: la vista y el oído que son los sentidos propiamente estéticos, o ambos a la vez. Es dudoso que pueda hablarse de otros sentidos —como el gusto, el tacto o el olfato—

Si un sujeto individual no percibe sensorialmente un objeto, no puede darse una relación estética. Trátese de una flor, un colibrí, una obra de arte, un artefacto técnico, o un objeto industrial o usual, la relación estética con cualquiera de ellos sólo se da si se alzan ante nosotros con su presencia sensible, presencia que sólo se hace efectiva en la percepción. Tan preeminente e indispensable es lo sensible en la relación estética que la ciencia (la Estética), que estudia esta relación, así como su objeto, al nacer —con Baumgarten— recurre al término griego (*aísis/hesis*), que originariamente significa sensación. Y de ahí las reservas que suscita en nosotros al aplicar el término "estético" a nuestro comportamiento con respecto a la idea o el concepto que no tiene una encarnación sensible.

en el barroco y especialmente en el arte contemporáneo—, el espectador de un cuadro cubista que está formado en el esquema perceptivo, renacentista, no puede percibir estéticamente lo que en él se encuentra descentrado. Habitado su ojo a ver el cuadro como una representación de lo real, garantizada por la perspectiva, el espectador se pregunta desconcertado, al no abandonar ese esquema perceptivo, ¿qué representa el cuadro?; pregunta que pone de manifiesto la limitación estética que se impone al aferrarse a ese esquema. Ahora bien, lo que determina la ruptura que a comienzo del siglo llevan a cabo Cézanne, Braque y Picasso, o sea el descentramiento o desplazamiento del esquema perceptivo que tiene por eje la perspectiva, y que exige por tanto una nueva percepción estética, rebasa la esfera puramente individual, ya que como en el caso del esquema de la perspectiva renacentista, el nuevo tiene raíces sociales, culturales e ideológicas. Una nueva concepción del espacio forma parte siempre de una nueva concepción del hombre y del mundo, en unas condiciones históricas y sociales dadas.

4, 5 y 6. La función selectiva propia de toda percepción que, en la ordinaria, se ejerce de acuerdo con la finalidad o función a la que sirve, y que es por tanto instrumental, pierde este carácter en la percepción estética. Ciertamente, como ya señalamos, tanto en el caso del científico que entra en una relación teórico-cognoscitiva con los objetos que estudia, como en el del trabajador —el leñador de nuestro ejemplo— que mediante su trabajo transforma determinado material y, finalmente, en nuestro comportamiento cotidiano con las cosas usuales que nos rodean, la percepción es ante todo un medio al servicio de un fin. Se observa un fenómeno para conocerlo; se fija la mirada en una parte del árbol para actuar sobre él, y se mira un objeto de nuestra vida cotidiana para reconocerlo y usarlo. La imagen sensible del objeto se recorta, pues, de acuerdo con una exigencia instrumental y en esa imagen se destaca lo que satisface esa exigencia. Esto explica, asimismo, que la percepción no se presente siempre con la misma intensidad y que incluso pueda desaparecer a lo largo de la relación del sujeto con el objeto. Cuando se trata de conocerlo, es abandonada una vez que ha cumplido su función de medio; se pasa entonces a ciertas operaciones teóricas que tienen lugar sin necesidad de la presencia sensible de los objetos (fenómenos correspondientes. En la relación práctico-productiva siguiendo con el ejemplo del leñador, la percepción de la parte de objeto en el que ha de concentrarse la acción, y en la que ha de utilizarse el instrumento necesario, pierde su intensidad y preeminencia

2. En la percepción estética, como en la ordinaria, nos hallamos ante una actividad compleja, unitaria, que no se queda en la captación de la apariencia sensible del objeto. Al igual que la percepción ordinaria, pone en juego ideas, recuerdos, sentimientos, imágenes, determinados todos ellos por experiencias vividas, personales; pero también se hacen presentes concepciones, valores que derivan del bagaje cultural de que se dispone y del ideológico-estético en particular. La contemplación del templo maya-tolteca de los Guerreros, en Chichén Itzá, con la escultura de un Chac Mola su entrada, no se reduce al momento sensible, sino que se carga de los elementos significativos propios del arte religioso y profano a la vez, de un pueblo que trata de congraciarse con sus dioses y exaltar a sus jefes. Ahora bien, todo lo que captamos en el templo, se capta en él como un todo; por lo cual su significado se presenta en esta totalidad como inmanente a lo sensible. Por ello, hemos dicho antes que la escultura azteca *Coatlícue* es mito, pero mito hecho piedra. El significado mítico aquí no está fuera de lo sensible, como sucede en la percepción ordinaria, sino que está inscrita en lo sensible mismo. No está en forma abstracta, como idea, sino como mito trasmutado en piedra; sólo existe en su "petricidad".

3. Por lo que toca al rasgo de la percepción ordinaria que subraya la unidad de lo individual y lo social en la actividad perceptiva, esta unidad se mantiene aunque en ella se refuerza el papel de la experiencia propia, personal. Ello no excluye —como pretende una concepción individualista de la percepción— la importancia del elemento social en ella. Y este elemento se hace presente no sólo porque se percibe desde un contexto social que, hasta cierto punto, contribuye a limitar o enriquecer las posibilidades de percibir, sino también porque se percibe, como en la percepción ordinaria, con ciertos esquemas perceptivos que se imponen al individuo, aunque estos esquemas sean de distinta naturaleza de los que dominan en la percepción ordinaria. Desde Paolo Uccello en el Renacimiento, por ejemplo, la pintura se ha sujetado a una convención. Esta convención, que en otras épocas y otros países fue ignorada. Esta concepción del espacio se convirtió en un elemento esencial del esquema perceptivo durante siglos hasta que, con Cézanne, en el siglo XIX, es abandonado. En todo ese tiempo, no se podía percibir estéticamente lo que no se ajustaba a ese esquema. La perspectiva supone un privilegio en la visión del conjunto que corresponde al lugar privilegiado que el hombre tiene en la concepción renacentista (humanista) del mundo. Por ello, al abandonarse esa visión —como sucede ya

Critica del juicio, teniendo presente el interés sensible, utilitario, así como el interés moral, de naturaleza espiritual, ha sostenido que el sentimiento estético es totalmente desinteresado. Aunque por desinterés entiende Kant, en un caso, liberación de todo deseo y, en otro, la no sujeción a un fin exterior, incluso el moral, por elevado que sea; la tesis kantiana tiene que ser reconsiderada para que pueda admitirse que el interés, o cierto interés, tiene un lugar propio en la situación estética. Abordemos esta cuestión a partir de varios ejemplos.

Al contemplar un paisaje natural, se excluye ciertamente toda consideración de los beneficios contantes y sonantes que ese fragmento de naturaleza pudiera producir como objeto de una inversión turística. Es decir, se descarta todo interés económico, material. De manera análoga, no se contempla estéticamente, como hemos visto, el cuadro de Velázquez *La rendición de Breda* movido por un interés cognoscitivo para aprender o comprobar una verdad histórica. Tampoco cabe esa contemplación si el profesor de filosofía se acerca al cuadro de Rafael *La Escuela de Atenas*, para mostrar a sus alumnos, con las dos figuras que ocupan el primer plano, la oposición entre dos doctrinas filosóficas de la Antigüedad griega: el idealismo de Platón y el realismo de Aristóteles. Con respecto a los tres objetos señalados, la contemplación no puede darse si el interés (práctico, material, en el primer ejemplo, o teórico, en los segundos) guía la percepción. El interés perturba, mediatiza o anula la percepción estética, ya que ésta se ha convertido en simple medio de un fin exterior (invertir, conocer o enseñar). La percepción así moldeada, se reduce a la función instrumental exigida precisamente por su subordinación a un fin exterior. En este sentido, la contemplación estética requiere descartar semejante interés particular y es, por tanto, desinteresada.

Pero este carácter desinteresado, ¿significa que se deba admitir dentro de la situación estética una oposición absoluta, como sostiene Kant, entre contemplación e interés? Para responder a esta cuestión, hay que precisar de qué interés se trata y, por lo pronto, no reducirlo al sensible o moral que es el que tiene en mente Kant.

La contemplación estética despierta un interés propio, específico, no reducible al deseo o interés moral de que habla Kant ni a otros intereses particulares. Se trata de un interés tanto más intenso y profundo cuanto más intensa y profunda sea la experiencia estética. En esa relación contemplativa que se da en la situación estética, y no antes o fuera de ella, el sujeto se siente atraído, llamado o

aunque no desaparece— para ceder su sitio a la acción misma. Y, en el comportamiento cotidiano con las cosas que nos rodean y utilizamos, la reducción de los datos sensibles es tan grande —dada la automatización de la percepción— que casi desaparecen. O, como dice Sklovsky: "La gente que vive en la costa llega a acostumbrarse tanto al murmullo de las olas que ni siquiera las oye."

En todos estos casos la percepción se halla determinada por el fin correspondiente y, por ello, aunque es necesaria como medio, no ocupa, a lo largo de la relación correspondiente, un lugar esencial o central. Ciertamente, también puede percibirse así, es decir, con una función instrumental, un objeto estético; pero en este caso la relación sujeto-objeto no llegará a constituir una situación estética, ya que el sujeto no percibe estéticamente y el objeto estético no es percibido como tal. Así sucede, por ejemplo, cuando un estudioso de la historia de España se detiene, en el Museo del Prado, ante el cuadro de Velázquez *La rendición de Breda* (conocido popularmente como *El cuadro de las lanzas*) y fija su mirada en la figura de los generales que se entrevistan (Spinola, el vencedor, y Justino de Nassau, el vencido), y se concentra en la pintura para determinar si el acontecimiento representado por el pintor corresponde a la verdad histórica. Percibir, aquí, es reconocer: el rostro de los dos generales, su atuendo, el séquito que los acompaña, el campo de batalla al fondo. No se percibe la escala de los colores, el contraste entre los tonos cálidos y fríos, la ordenación de las líneas horizontales y verticales, la violación de la perspectiva en el paisaje del fondo, y todo ello para encarnar sensiblemente el significado, la idea de que la verdadera victoria no es militar sino humana; que no consiste en humillar al vencido, sino en reconocerle —u honrar— su humanidad, porque al hacerlo el vencedor se reconoce humanamente y se honra a sí mismo. Percibir estéticamente el cuadro es, por tanto, no hacer del acto perceptivo un medio o instrumento, sino un fin. Es estar todo el tiempo que dura ese acto prendido de lo sensible; o más exactamente de un entramado de líneas, colores y contrastes en el que se lee un significado. Por ello, la actividad del sujeto en la situación estética es esencialmente perceptiva.

Interés y desinterés en la situación estética

La idea de que la percepción estética no se subordina a un fin exterior implica que no se guía por un interés particular. Kant en su

estético surge y crece en cuanto que el objeto percibido despliega ante el sujeto toda su riqueza sensible, a la que es inherente —por su forma— un significado: el que el sujeto lee al percibir el objeto, y no antes o fuera de su actividad perceptiva. Dicho interés nace de la percepción misma y se mantiene vinculado a ella. En ese proceso perceptivo, el sujeto se ve afectado profunda e íntegramente ya que, en ese proceso, no sólo se relaciona sensiblemente con el objeto, sino que, por el significado que en éste encuentra, pone en juego todo lo que es como ser que siente, piensa y padece.

Cuando la contemplación se guía por un interés particular, el objeto se reduce en ella a una determinación unilateral, justamente la exigida por ese interés. Se recorta entonces a su medida toda la riqueza sensible y significativa del objeto. No se puede entrar propiamente en una situación estética, si la percepción —de un paisaje natural, o de un cuadro, como vimos en los ejemplos anteriores— se guía por un interés particular. El objeto estético que es, como hemos subrayado, un todo concreto-sensible, formado y significativo, se presenta entonces mutilado, abstracto (como parte separada del todo concreto en que se integra). Una mutilación o abstracción semejantes se dan también en el sujeto que lo contempla, movido e guiado por un interés particular. Pero, al comportarse unilateralmente —como sujeto inversionista, mercantil, cognoscente o político— y no entrar, por tanto, en una relación íntegra, con todo su ser, se priva de la posibilidad de percibir el objeto estético con la riqueza sensible y significativa que, gracias a su forma, se da en él como un todo concreto. Sujeto y objeto se relacionan en este caso unilateralmente, como entidades abstractas, mutiladas, lo que hace imposible que se produzca la situación estética.

En suma, el interés particular es incompatible con la contemplación estética, ya que sólo ofrece una imagen unilateral y mutilada del objeto. No lo es, en cambio, el interés que, lejos de guiar o preexistir a la percepción, surge de ella y se aviva en ella, ofreciendo así la imagen del objeto como un todo concreto-sensible al que, por su forma, le es inherente un significado. La contemplación estética —desinteresada con respecto a cierto interés particular— conlleva a su vez un interés profundo e intenso por el objeto percibido. E este sentido reafirmamos la idea de que se trata de un interés desinteresado.

interesado por el objeto. Semillante atracción, llamado o interés sólo surge en la relación con el objeto, brota de ella y, en consecuencia, no es algo que —como fin— exista previamente o pueda guiarla desde fuera. Surge, pues, en el acto perceptivo mismo y en unidad indisoluble con él; pero sólo cuando la percepción, liberada de afanes inmediatos o intereses particulares, deja de ser simple medio para convertirse en un fin en sí.

Ante este interés profundo e intrínseco, que surge y crece en el proceso perceptivo y que en él se cumple, todo interés particular, exterior, se torna inconciliable con él. Pero, ciertamente, entre uno y otro no hay muros insalvables. Se puede pasar de un interés (que podemos llamar estético) a otro (extraestético), y al revés. Así, por ejemplo, el interés material —previo a la contemplación del paisaje— puede convertirse con la contemplación misma en un interés estético. Y, a su vez, puede darse un movimiento de signo opuesto cuando, al contemplar la belleza de un paisaje, por ejemplo, se despierta en el inversionista que estaba soterrado en el espectador, un interés material como el de construir un centro turístico.

En suma, no contemplamos estéticamente un objeto movidos por un interés particular, que sólo vendría a perturbar o anular nuestra posición en la situación estética, y con ello la situación misma, ni estamos interesados estéticamente antes o fuera de la situación en que contemplamos. O dicho en otros términos: no contemplamos el objeto estético porque nos interesa sin más, sino que nos interesa porque lo contemplamos estéticamente; no como medio sino como fin.

La contemplación estética es, valga la expresión contradictoria, interesada y desinteresada a la vez. Con esto queremos subrayar que si hay oposición entre interés y contemplación, no se trata como hemos considerado —al calificar estéticamente ambos términos— de una oposición radical o de incompatibilidad absoluta. Si desinterés se entiende —como lo entiende Kant— en el sentido de no esperar nada de la existencia de un objeto y, por tanto, ser indiferente a su destino, esto será válido respecto de todo interés particular extraestético y *a priori*. Entendiéndolo en este sentido, la contemplación estética, al liberarse de él, es desinteresada. Pero si se tiene presente que la contemplación estética, suscitada por el objeto, aviva y eleva el interés por él, es interesada. Se trata asimismo de un doble movimiento, que lleva y trae de un término a otro. El interés surge y crece avivado por la percepción y ésta, a su vez, se intensifica y enriquece movida por el interés. Ahora bien, el interés

¿Fusión o distanciamiento?

El sujeto se halla movido, pues, por un interés profundo en el proceso perceptivo. ¿Significa esto que llega a fundirse con el objeto percibido y que, en esa fusión que lo llevaría a diluirse en él, radica la relación que vive en la situación estética? O, por el contrario: ¿el sujeto tiene que mantenerse a una distancia psíquica del objeto para poder contemplarlo estéticamente? O, tal vez: ¿la contemplación estética implica otra alternativa en la que se superarían ambos términos? Es lo que trataremos de ver a continuación.

Desde finales del siglo pasado existe una teoría cuyos máximos exponentes son los alemanes Theodor Lipps (1851-1916) y Johannes Volkelt (1848-1930), que pretende explicar la contemplación estética como un proceso de proyección del sujeto en el objeto. En virtud de ella, nuestro yo traslada a los objetos sus propios sentimientos. Lo que llamamos "bello" o "feo" —dice Volkelt— no es más que lo que yo vivo en la contemplación estética; no es más que mi propio sentimiento de afirmación o negación de la vida, respectivamente, "objetivado, sentido o vivido en un objeto" (*Fundamentos de la Estética*). Para Volkelt, en la percepción estética vinculamos nuestros propios sentimientos a objetos externos, los objetivamos en ellos. Tal es la teoría de la "proyección sentimental", "introyección", "empatía" o "endopatía", términos con los que suele traducirse en español el sustantivo alemán *Einfühlung*.

Vemos pues, que de acuerdo con esta teoría, la experiencia estética tiene por base la proyección de nuestros sentimientos en las cosas, merced a la cual se vuelven expresivos. La proyección sentimental no sería un fenómeno exclusivamente estético, sino que se daría al contemplar cualquier objeto. Hablamos, por ejemplo, del mar furioso, del valle triste o del cielo sereno, aun cuando nada de esto pertenece efectivamente a esos objetos externos y materiales. La furia, la tristeza o la serenidad se las prestamos nosotros al mar, al valle o al cielo, ya que en verdad sólo se dan en nuestra propia persona. Al introyectar o proyectar en esos objetos nuestros sentimientos, hacemos que aquéllos, al ser percibidos, se presenten furiosos, tristes o serenos. Pero, aunque parezcan desprenderse de ellos, esos sentimientos son nuestros.

Cierto es que no se trata de una proyección arbitraria. Para poder objetivar nuestros sentimientos en las cosas, es preciso que éstas ofrezcan cierta analogía con los sentimientos que reconocemos en ellas. No es casual que atribuyamos fuerza y vitalidad a un ár-

bol y no a un sencillito matorral; o que vinculemos la altivez o la soberbia con una roca imponente, y no con la piedrecilla del camino que apenas llama la atención a nuestro paso. Pero cualesquiera que sean las analogías que puedan establecerse entre el objeto percibido y el estado anímico correspondiente, lo determinante para esta teoría es el proceso de fusión o identificación de sujeto y objeto en virtud del cual este último adquiere, al ser contemplado, un tono afectivo. Lo objetivo se torna así subjetivo; el objeto percibido se convierte en simple expresión o atributo del sujeto.

Tal es la proyección sentimental que se da, en mayor o menor grado, en toda percepción. Ahora bien, en la percepción ordinaria esa proyección de nuestros sentimientos es incompleta o imperfecta, ya que se halla limitada por la influencia perturbadora de las circunstancias cotidianas: intereses prácticos, preocupaciones personales, recuerdos de experiencias vividas, conocimiento del objeto, etcétera. En cambio, en la percepción estética, liberada de todo elemento perturbador, el sujeto puede proyectar libre y plenamente sus sentimientos. Y el objeto percibido será tanto más valioso estéticamente cuanto más intensa y perfecta sea la *Einfühlung*. Se trata, pues, de una diferencia de grado; lo cual plantea la dificultad —que más de una vez se ha objetado a esta teoría— de determinar cuándo la proyección sentimental rebasa el nivel de la percepción ordinaria y alcanza la intensidad, plenitud y perfección propias de la percepción estética.

Por otro lado, como relación sujeto-objeto, la proyección sentimental significa el sacrificio del segundo en aras del primero. Ciertamente, el sujeto se proyecta tan plenamente en el objeto percibido que desaparece la distancia entre uno y otro: el objeto se disuelve en el sujeto individual. En suma, la contemplación estética del objeto se convierte en una autocontemplación. Lo que encuentra el sujeto en él es lo que ha puesto o proyectado de sí mismo. La consecuencia forzosa de esta teoría es, en conclusión, su subjetivismo radical.

Ahora bien, como hemos señalado anteriormente, el objeto estético tiene la realidad propia de un objeto sensible que, por su forma, significa. Es, por tanto, una realidad que no se reduce a la de su ser físico y cuya objetividad no se disuelve en las diferentes proyecciones psíquicas del contemplador, aunque necesita de sus percepciones individuales para que esa objetividad se muestre efectivamente. La fusión —no la unidad— de sujeto y objeto, al abolir toda distancia entre uno y otro, haría imposible la contemplación,

ya que al fundirse, y reducirse lo objetivo a lo subjetivo, no habría propiamente objeto que contemplar.

Contemplar estéticamente es, pues, contemplar un objeto que no es mera proyección subjetiva ni existe tampoco en sí y por sí. Sujeto y objeto sólo existen estéticamente en la relación peculiar, singular, o situación estética, en la cual uno y otro dejan de ser lo que eran antes o fuera de ella. Tienen que desvincularse, respectivamente, de una realidad anterior o externa para ganar otra, la propiamente estética. Ciertamente, el sujeto tiene que poner entre paréntesis sus preocupaciones personales, sus intereses particulares o sus afanes inmediatos para poner el pie en esa nueva realidad. El objeto a su vez tiene que desvincularse del contexto físico, usual, que le rodea, o rebasar el cuerpo físico, sensible, que lo sostiene para alcanzar o encarnar esa otra realidad. Así, por ejemplo, esa actriz que se mueve, gesticula y habla en el escenario es ciertamente una mujer de carne y hueso que tiene un nombre propio: Ofelia Medina; pero, para los espectadores, en el drama que se representa en escena es sólo la amante de Carlos, el hijo natural de Felipe II, una mujer que vive una vida que no es la que vive cada día la actriz que la representa. Una mujer que no es tampoco un personaje ilusorio o irreal, forjado por nosotros, los espectadores, al proyectar en escena nuestros sentimientos.

Por el contrario, sólo distanciándonos de nuestra propia realidad, de la que vivimos cotidianamente, y distanciando a su vez lo que contemplamos en escena (el personaje que se mueve, gesticula y habla) de la mujer de carne y hueso que la representa, podemos contemplar estéticamente la realidad estética, escénica, de la que el citado personaje femenino forma parte. De una realidad humana dada pasamos así a una nueva realidad, estética, no menos humana. Si se borra esa distancia y el sujeto no lleva a cabo ese doble movimiento de distanciamiento —con respecto a sí mismo y con respecto al objeto— no se dará esa nueva realidad, o más exactamente: no se dará en su especificidad, es decir, estéticamente, y sólo será para nosotros una prolongación de la realidad dada que no hemos abandonado. El sujeto identificado totalmente con un objeto que no separa de su propia realidad personal (como en el ejemplo ya expuesto del celoso que se identifica con el *Otelo* de la escena), perderá la conciencia ficcional de que está ante *otra* realidad, conciencia que es indispensable para poder contemplarla estéticamente.

Dialéctica de la identificación y el distanciamiento

La contemplación estética requiere, pues, cierta distancia psíquica entre sujeto y objeto, no sólo para que éste no se perciba disuelto en aquél sino también para que el objeto, al ser percibido, no se reduzca a la realidad vivida, cotidiana, del sujeto. Ortega y Gasset vio en ese desprendimiento de la "realidad vivida", que él identificó sin más con la "realidad humana", la prueba de la "deshumanización del arte", propia de "las grandes épocas del arte" y, en particular, del "arte nuevo". Por ello afirma en el mismo texto (*La deshumanización del arte*) que "la percepción de la realidad vivida y la percepción de la forma artística son, en principio, incompatibles. . ." Y agrega: "Todas las grandes épocas del arte han evitado que la obra tenga en lo humano su centro de gravedad." O sea: del hecho de que el arte no es expresión directa e inmediata de una realidad vivida por el artista, deduce sin poner límites a su generalización que el arte no expresa, objetiva o hace presente cierto mundo humano. Ahora bien, en el distanciamiento del arte de una realidad humana viva, lejos de mostrarse su "deshumanización" se muestra justamente lo contrario. En primer lugar, porque siendo la obra artística un producto humano, no puede dejar de tener siempre una significación humana. Pero, a su vez, al distanciarse de la realidad humana "vivida" por el artista antes o fuera del proceso creador, el arte expresa cierta realidad humana, o relación del hombre con el mundo, con mayor riqueza, plenitud y profundidad. Y este mundo que no es un mundo dado sino creado por el artista, y en el que se pasa de una realidad "vivida" a una realidad humana más profunda, es el que constituye el centro de gravedad del objeto que se ofrece a la contemplación estética. Contemplación que sólo se da, a su vez, si el sujeto que se sitúa ante el objeto, lejos de fundirse con él, convirtiéndolo en una proyección suya, se mantiene a cierta distancia.

Sujeto y objeto se separan de sí mismos, o más precisamente, de una parte de su ser, para poder encontrarse en la situación estética. El sujeto se separa de su realidad vivida; el objeto, de su realidad corpórea como cosa entre las cosas. Y justamente al comportarse así, el sujeto puede apropiarse el objeto en su riqueza estética, que es esencialmente humana, y no en la forma abstracta, mutilada, que —ésta sí— lo deshumaniza. Distanciándose así, el objeto al-

canza su dimensión estética y el sujeto puede contemplarlo de acuerdo con su naturaleza.

• Este distanciamiento es el que propugna Bertolt Brecht: no la identificación íntima del sujeto (el espectador o el actor) con el objeto (el personaje representado); "no llevar al público a identificar sus propios sentimientos con los del personaje" (*Pequeño órgano para el teatro*). En lugar de su proyección o identificación sentimental (*Verfremdung*), su distanciamiento o extrañamiento (*Verfremdung*). El sujeto se desplaza así de una realidad vivida, sentimental, a la realidad humana de la obra como obra de arte. Esto es también lo que habían buscado, decenios antes que Brecht, los formalistas rusos, al atribuir al arte la misión de elevar nuestra capacidad de sorpresa o extrañeza ante lo cotidiano, lo banal, lo evidente de suyo. El hombre se resiste así a dejarse integrar en esa realidad que se vive cada día y se afirma ante ella con el poder desautomatizador, crítico, que ejerce con el arte. También Brecht recomienda observar lo habitual de tal manera que parezca extraño, insólito. Al distanciarse de cierta realidad y "quitarle esa marca de familiaridad que hoy los mantiene al alcance de la mano", el sujeto recupera su libertad, su poder reflexivo y crítico, su capacidad de aceptar una nueva realidad. En conclusión, se encuentra en la percepción estética con una realidad más humana que la que le es familiar.

En suma, al contemplar el sujeto esa *otra* realidad que es propiamente la del objeto en la situación estética, lo humano como "centro de gravedad" se desplaza de la "realidad vivida" a otra, la estética, más plena y profundamente humana. Hay pues una dialéctica de la unión y la separación, de la identificación y el distanciamiento de sujeto y objeto que constituye la naturaleza misma de su relación en la situación estética.

PROLEGOMENOS A UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

Adolfo Sánchez Vázquez

Toda educación estética tiende a desarrollar la conciencia estética en general y artística en particular de los individuos en un contexto social determinado, tanto en lo que se refiere a su comprensión y valoración de los objetos estéticos como en la actividad que, especialmente en el terreno artístico, lleva a producirlos. Toda educación estética a su vez responde a exigencias y posibilidades inscritas en unas condiciones sociales y culturales determinadas y se lleva a cabo a través de las instituciones educativas correspondientes.

La educación debe conducir a un enriquecimiento de la sensibilidad estética de los individuos, a una ampliación del horizonte estético en que se mueven y a una elevación del papel que desempeña en su vida real el comportamiento estético.

Ahora bien, toda educación estética supone una serie de conocimientos acerca de este modo específico de relacionarse los hombres con la realidad, que es justamente la apropiación estética del mundo, y acerca del arte como forma fundamental de esa apropiación, consideradas una y otra como formas específicas de comportamiento humano que se desarrollan históricamente y se hallan condicionadas socialmente.

En el presente trabajo nos proponemos examinar algunos conceptos que permiten superar las limitaciones o reducciones en que tradicionalmente ha caído la educación estética. Nuestra atención se concentrará por ello en el universo estético en general y artístico en particular, en relación con el cual se trata de desarrollar —mediante el proceso educativo correspondiente— la conciencia y la actividad estética de los individuos. Se trata de considerar lo estético en su verdadera universalidad saliendo al paso de su reducción tradicional a lo bello y de éste a lo bello clásico, así como de la reducción de lo estético a lo artístico.

Nos proponemos por ello dar una visión amplia, no reductiva, de lo estético, dentro de la cual el arte sigue

ocupando, hoy día, una posición fundamental. Esta visión de lo estético en general y del arte en particular es fundamental para que la educación estética y artística pueda cumplir en la actualidad, su tarea primordial de contribuir a elevar la conciencia y la actividad estética de los individuos.

Las esferas de lo estético*

El campo de lo estético se halla constituido por el conjunto de objetos, fenómenos o procesos que cumplen una función estética, independientemente de que sea dominante (en el arte), coexista con otras funciones (artesanía, objetos de la vida cotidiana) o se subordine a la función práctico-utilitaria (arquitectura, arte industrial, estética técnica). Pero, más allá del arte, la vida cotidiana, la industria o la técnica, lo estético puede darse también en las más diversas actividades humanas: actos deportivos, desfiles, manifestaciones políticas, etc., aunque se trate de actividades que no se produzcan con la intención de provocar un efecto estético. En todos estos casos, se trata de objetos o procesos que entran —de un modo dominante, secundario, constante o transitorio— en el universo estético. Y entran en cuanto que se trata de objetos o procesos sensibles que por su forma se han vuelto significativos.

Sin embargo, el universo estético no es un universo finito o cerrado ni por el número de esferas o regiones —a las anteriores habría que agregar lo estético en la naturaleza— ni por los objetos o procesos que contienen cada una de ellas. Lo que puede formar parte de ese universo no puede establecerse *a priori*, de una vez y para siempre. Sus límites varían de acuerdo con los ideales, valores y convenciones estéticas en el contexto social y cultural correspondiente. Lo que ayer era antiestético se ha integrado con el tiempo en ese universo. Lo que hoy forma parte del universo estético (en el museo), ayer (en el templo) no era concebido estéticamente.

Teniendo presente las lecciones que nos brinda la historia real, no podemos fijar desde ahora cuáles serán los límites del universo estético de mañana, que transformaciones habrá de sufrir el que consideramos

* A continuación exponemos algunas ideas que habrán de desarrollarse más ampliamente en un trabajo nuestro en preparación sobre estética general y teoría del arte.

* Adolfo Sánchez Vázquez. "Prolegómenos a una teoría de la educación estética", en: *Revista educación*. Núm. 41. México: Consejo Nacional Técnico de Educación, Julio-Septiembre, 1982. pp. 22-35

hoy como tal, qué nuevas esferas podrán descubrirse, e incluso, dentro de una misma esfera —si subsiste— qué nuevos objetos podrán entrar en ella. Por esto, en el terreno de lo estético tenemos que operar con un concepto mínimo: el indispensable para distinguirlo de otras formas de comportamiento humano (teórico, moral, político, práctico-utilitario, etc.). No es a la teoría a la que toca establecer sus límites sino a la propia práctica estética. A la teoría le corresponde generalizar lo que la práctica y la ideología estética dominantes consideran —en el contexto actual— como estético.

Pues bien, desde el nivel alcanzado por la experiencia estética de nuestro tiempo, que no sólo ha extendido los límites del universo estético con respecto a épocas pasadas sino que los ha universalizado más allá de los límites fijados a ella en otros tiempos, y, asimismo, desde el nivel alcanzado por la teoría y la ideología estéticas que se enfrentan, sobre todo en nuestro siglo, a las estéticas tradicionales (normativas, eurocéntricas o clasicistas), podemos distinguir cuatro esferas o regiones fundamentales:

- 1) el arte;
- 2) lo estético en la naturaleza;
- 3) lo estético técnico, y
- 4) lo estético en la vida cotidiana.

Detengámonos brevemente en cada una de ellas, ya que —independientemente del interés que prevalezca en un momento determinado por cada una de estas esferas— todas deben ser tenidas en cuenta en un proyecto de educación estética.

El lugar del arte en el universo estético

¿Cuál es el lugar que ocupa el arte en la actualidad como esfera o región particular en el universo estético? Aunque ya Hegel había anunciado la muerte del arte en las primeras décadas del siglo pasado, y aunque en nuestra época —tomando en cuenta el inpetuoso progreso científico-técnico y los factores económicos y políticos hostiles a la creatividad artística— se suele hablar también de la "muerte del arte", lo cierto es que en nuestro siglo no ha dejado de mostrar su vitalidad. Pero no sólo muestra esta vitalidad sino que sigue ocupando la posición privilegiada, preeminente que, desde los albores de los tiempos modernos, mantiene en el universo estético.

Este lugar preeminente se explica porque, en el contexto de un sistema social en el que la creatividad se

ve limitada por la creciente enajenación en las más diversas actividades humanas, en él se satisface la necesidad humana de crear, de humanizar la realidad, sin que este signifique que el producto artístico —en cuando que se transforma en mercancía— no deje de estar influido también por el contexto económico-social, hostil, en general, a la creatividad.

El lugar preeminente del arte en el universo estético se explica asimismo porque es en él donde, hoy por hoy, predomina la función estética. Esto no quiere decir en modo alguno que el arte no cumpla otras funciones extraestéticas (ideológicas o sociales), pero la función estética es predominante en él en dos sentidos:

- a) en cuanto que la obra artística es creada ante todo para que suscite un efecto estético que se pone de manifiesto en la relación contemplativa con ella, y
- b) en cuanto que lo extraestético en la obra artística sólo puede cumplirse estéticamente (o sea: en cuanto que el elemento significativo que permite su uso o función ideológica o social sólo puede darse en un material sensible que, por el trabajo del creador, ha recibido cierta forma).

Que el arte tenga en nuestra época el monopolio de la función estética, es decir, que ocupe una posición privilegiada, dominante en el universo estético, es un hecho relativamente reciente, si se toma en cuenta que la historia real del arte abarca aproximadamente 40 000 años. No siempre tuvo ese papel privilegiado —sobre todo si éste se mide por su capacidad de suscitar una relación contemplativa. Y tal vez no lo tenga en el futuro.

En otros tiempos, el arte no podía gozar de esa preeminencia estética lisa y llanamente porque no era apreciada por su función estética, o sea, por la "belleza" que permitía cumplirla. Las obras no eran contempladas como tales, es decir, estéticamente. Esto sólo sucede a partir del siglo XVIII y alcanza su máxima expresión desde el siglo XIX en que la función estética se vuelve dominante en dos sentidos:

- 1) por su autonomía (no subordinación) respecto de una función ajena, y
- 2) por la integración en ella de toda función extraña, extra-estética.

El proceso histórico de reconocimiento del arte por su función estética y su concentración en él —entendido como arte para ser contemplado en los lugares ade-

cuados: museos, galerías o casas privadas— no ha hecho mas que extenderse desde el siglo XVIII hasta el siglo XX. Sin embargo, en nuestros días apunta.

- a) la tendencia a extender la función estética fuera del arte, lo que va acompañado a su vez de la tendencia,
- b) a la transformación del arte mismo en el sentido antes apuntado: como producción de objetos destinados primordial o exclusivamente a ser contemplados. A ambas tendencias hay que agregar una tercera,
- c) la tendencia a considerar la función estética no sólo en el producto sino en la actividad creadora que desemboca en él. Si en la estética tradicional la atención se pone ante todo en la obra (ya sea en su relación con el sujeto creador, ya sea con el producto), se trata ahora de fijarla en el acto mismo de la creación, viendo en él lo estético mismo.

Al desplazarse la atención del producto al acto del quehacer artístico y extenderse el ámbito de lo estético más allá del arte, éste pierde su papel preeminente, dominante en el universo estético. Pero estas tendencias se ven contrarrestadas no sólo por el arte que se sigue practicando hasta hoy, sino por las condiciones económicas, sociales y culturales que obstaculizan el desarrollo de esas tendencias. Ahora bien, ¿cuál es el verdadero peso de las tendencias antes apuntadas en las experiencias artísticas actuales?

- a) *Tendencia a extender la función estética más allá del arte.* Esta tendencia se pone de manifiesto en los intentos de llevar el arte a la calle, a los lugares de trabajo, a la industria, a la naturaleza (arte ecológico), o en los intentos de estetizar objetos técnicos, industriales o de la vida cotidiana que no tienen por función dominante la función estética.
- b) *Tendencia a transformar el arte como producción de objetos a contemplar en objetos que extienden a otros la creatividad.* Se trata de producir objetos que, lejos de cerrar el proceso creador, prolongan en ellos mismos este proceso creando nuevas posibilidades de crear. La obra de arte como "obra abierta" (Umberto Eco) no es sólo un objeto a contemplar sino fuente de una nueva creatividad. El espectador ya no es el ente pasivo tradicional sino un sujeto que encuentra en su relación con la obra (contemplativa hasta ahora) posibilidades para continuar el proceso de creación.
- c) *Tendencia a considerar la función estética en el acto y no en el producto.* En consecuencia: aspiración a

producir un arte efímero y no un arte supuestamente eterno.

Como vemos, la concepción del arte en sentido tradicional:

- 1) arte para el museo;
- 2) arte en función contemplativa, y
- 3) arte para la eternidad, está siendo minada en nuestros días. A su vez, se cuestiona su papel dominante en el universo estético al extenderse la función estética a otras esferas más allá del arte y al transformarse el arte mismo (como arte tecnológico, ecológico u "obra abierta") y volverse efímero (como arte en el que la función estética se busca en el acto y no en el producto).

Ahora bien, el papel privilegiado del arte en el universo estético con su dicotomía arte de minorías-arte de masas, o actividad excepcional del artista genial cuyos productos deben ser consumidos pasivamente por la masa y, a la vez, con su resistencia a extender la creatividad y función estéticas más allá del arte, se mantiene en cuanto que, en nuestra época, la sujeción económica impide su libre desarrollo en todas las esferas de la actividad humana.

Tenemos, pues, en resumen: una posición privilegiada y dominante del arte en el universo estético que es contrarrestada, sin desplazarla, por la tendencia a que lo estético rebase las fronteras artísticas.

Lo estético fuera del arte

Lo estético se da también en la naturaleza. Los objetos naturales tienen siempre cierta forma, pero sólo son estéticos cuando su forma natural es significativa o expresiva. La inserción de lo natural en lo humano, a través de su forma, hace de la naturaleza en sí una naturaleza humanizada. Pero el hombre no siempre ha estetizado la naturaleza; lo ha hecho en el curso de un largo proceso histórico-social que tiene por base su relación práctico-material, productiva con ella. Es así como la naturaleza estetizada aparece escrita con los signos de las pasiones, las esperanzas, la nobleza o la serenidad humanas.

En un mundo como el actual que se caracteriza por el impetuoso y creciente desarrollo de la técnica, en que máquinas y mecanismos nos rodean por doquier, esta relación tecnificada del hombre con el mundo no puede dejar de afectar a su comportamiento estético. Ahora bien, lo técnico y lo estético no se excluyen ni

se identifican. Sin renunciar a tecnicidad, el objeto técnico puede ser estético. A su vez, el objeto estético sin dejar de serlo puede ser usado técnicamente.

De aquí derivan dos relaciones entre un objeto y otro:

- 1) lo técnico puede ser usado para contribuir en cuanto tal a producir un efecto estético, y
- 2) lo técnico, sin dejar de cumplir sus exigencias propias —de eficiencia o funcionalidad—, cumple una nueva función: la estética. Lo técnico es así estetizado y entra entonces en el universo estético. Y entra con todo derecho, no como un simple añadido de lo técnico. Si bien es cierto que lo estético no es exigido por lo técnico, puesto que su funcionalidad es independiente de su capacidad de suscitar una experiencia estética, no es algo ajeno a ella ya que su esteticidad se halla determinada por la forma exigida, a su vez, por su función.

En este sentido, hay una belleza propia del objeto técnico. En suma, la estetización de lo técnico no es algo exterior a lo técnico, no proviene de una plus-forma añadida a la forma adecuada a su función, sino que se halla inscrita en lo técnico mismo, en la forma exigida por su funcionalidad. Por eso un objeto técnico —el *Concorde* en pleno vuelo— es bello, sobre todo cuando funciona.

También lo estético puede entrar en nuestra vida cotidiana, de la que forman parte la mayoría de nuestros actos y actividades. En ella utilizamos objetos diversos que satisfacen nuestras necesidades y por ello se caracterizan, ante todo, como objetos usuales cuyo valor reside primordialmente en su capacidad para satisfacer esas necesidades, o valor de uso. Nuestras actividades cotidianas se desarrollan a su vez en un lugar o marco adecuado casa-habitación, centro de trabajo, calles, plazas, parques o edificios públicos de la ciudad; en ellos se despliega cada día nuestra vida individual y colectiva.

En cuanto que los objetos usuales tienen ante todo un valor de uso, no son simples objetos o medios de contemplación. No cumplen de por sí, o no están destinados a cumplir una función estética. Su forma o estructura se adecua a su fin utilitario y constituye por ello una invitación al uso o acción correspondientes. De modo análogo, el medio o marco de la vida cotidiana —edificios, calles, fábricas, parques, estadios, etc.— cumple una función práctica en cuanto que contribuye a satisfacer una necesidad determinada. En este sentido, es también utilitario o instrumental.

Pero, como demuestra la historia de la humanidad desde los tiempos más primitivos, los hombres no se limitan a aceptar los objetos cotidianos y el marco o medio de su uso por su utilidad sino que en su presentación o aspecto introducen elementos formales que rebasan las exigencias práctico-utilitarias. Del objeto o marco se espera no sólo que sea útil, sino que por su forma o aspecto agrade al ser contemplado. Así, pues, al valor de uso se asocia este nuevo valor que llamamos estético. En virtud de esta conjunción de utilidad y belleza un objeto usual es bello sin dejar de ser útil. Cuando en un objeto usual —el cuchillo de plata, por ejemplo que contemplamos en una vitrina— disociamos su forma de su uso para volverse simple objeto de la percepción estética, ya no estamos propiamente ante un objeto usual sino ante una obra de arte.

Durante siglos —desde la sociedad medieval hasta la revolución industrial moderna— los objetos usuales procedían del trabajo artesanal. Durante este predominio de la producción artesanal, no existía propiamente la división entre arte y artesanía. Lo estético se integraba en algunos objetos usuales, particularmente en aquellos en que los artesanos ponían de manifiesto un dominio mayor sobre la materia y desplegaban más habilidad y creatividad. Lo estético se integraba así, a través de los objetos usuales, en la vida cotidiana.

La transformación de la producción artesanal, primero en producción fabril manufacturera y posteriormente, en producción maquinizada y, a la vez, la clara división entre arte y artesanía, así como la consolidación de una producción específica de obras de arte al margen de la producción de objetos usuales, conduce a la situación que llega hasta nuestros días y que podemos caracterizar en los siguientes términos:

La producción artesanal ha perdido el papel preeminente que cumplió en otros tiempos. Este lugar lo ocupa hoy la producción maquinizada y en serie de objetos con un costo muy inferior al de los objetos producidos por el trabajo artesanal. Esto determina que incluso en los medios rurales, los consumidores —los campesinos— recurran en gran parte a los productos industriales. Esto significa la desaparición o disminución considerable de gran parte de la producción artesanal en tanto que subsiste —como vemos claramente en México— la producción de objetos artesanales destinados por su originalidad, habilidad y creatividad a satisfacer el gusto estético de un sector limitado de consumidores, en gran parte turístico. En cuanto que dejan de cumplir la función práctica correspondiente y son ante todo objetos de contemplación y ad-

miración, su *status* no es ya propiamente el de un objeto usual sino el de una obra artística, aunque sujeta a las exigencias de la comercialización.

En verdad; la estetización de la vida cotidiana, que tradicionalmente se establecía a través de la producción artesanal, tiende a desaparecer cada vez más en cuanto que:

- a) La función estética se concentra en una rama especializada de la producción artesanal destinada a un consumo limitado, basada precisamente en la belleza del objeto y no en su utilidad;
- b) la función utilitaria que en otro tiempo cumplían los productos artesanales es cumplida hoy por los objetos industriales producidos en serie y destinados a ser consumidos masivamente.

Refiriéndonos ahora a la sociedad industrial capitalista y a sociedades en vías de desarrollo industrial —como la nuestra— en las que los consumidores se encuentran cada vez más asediados por los objetos que, con ayuda de una publicidad desenfrenada, prácticamente casi los asaltan, hay que reconocer también la existencia de una tendencia real a estetizar los objetos de consumo. Naturalmente, esta tendencia no puede ser separada de la estructura económica y social de las sociedades en que se da ni de los objetivos prioritarios que regulan en ellas la producción de esos objetos. Pero en cuanto que esta tendencia real existe, cabe hablar de una estética industrial que rompe con la estética tradicional basada en la disociación de lo estético y lo útil, de la forma y la función y, por tanto, de la exaltación de lo "puramente artístico" frente a la integración de lo estético en la vida cotidiana.

No obstante los obstáculos que encuentra, tanto en el orden económico-social como en el ideológico-estético, la tendencia a integrar lo estético en lo útil se afirma cada vez más en la producción industrial de nuestros días. Aunque gran parte de ella permanece indiferente todavía al mensaje estético, podemos comprobar que un sector de la producción industrial —por ejemplo, la representada por la firma Olivetti, en Italia— no sólo responde a las exigencias de su consumo utilitario sino también —aunque en menor escala— a las de su consumo estético que tiene que ver con la forma, aspecto o presentación del producto.

El objeto industrial estético podemos caracterizarlo por los siguientes rasgos:

- 1) Es ante todo un objeto destinado a ser usado; sin su valor de uso sería inconcebible. Su forma, el

material empleado y los procedimientos técnicos utilizados en su producción se hallan determinados por su uso o consumo adecuado.

- 2) Por su valor primordial de uso se distingue de la obra de arte u objeto destinado ante todo a ser contemplado; la estetización del objeto industrial lejos de excluir o subordinar su valor de uso a su valor estético mantiene siempre la utilidad como valor dominante.

- 3) El objeto industrial se distingue también radicalmente de la obra artística tradicional, única e irreplicable, por su carácter masivo, repetitivo o múltiple. La producción industrial realiza en serie, masivamente, un diseño. La cualidad estética del producto no es inherente a su solo objeto sino a todos los que realizan —y repiten— la forma trazada por el diseño.

- 4) El valor estético del objeto industrial reside en su "aspecto" o presentación, o sea en sus formas, colores, luz o materiales considerados armónicamente, pero no es concebible industrialmente un objeto cuyo "aspecto" entre en contradicción con su función utilitaria. La forma sigue aquí a la función en el sentido de que no puede transgredir los límites de esa función, pero dejando dentro de ellos un ancho campo a su estetización.

- 5) En la sociedad capitalista, el objeto industrial es una mercancía cuyo valor de uso —de acuerdo con la ley que rige en la producción capitalista— se transforma en valor de cambio. Esta condición de mercancía afecta al objeto en cuanto que su valor estético no sólo se halla condicionado por su valor de uso sino determinado en definitiva, y de un modo más rígido aún, por su valor de cambio. Esta condición de mercancía afecta al objeto en cuanto que su valor estético no sólo se halla condicionado por su valor de uso sino determinado en definitiva, y de un modo más rígido aún, por su valor de cambio. Como toda mercancía, el objeto industrial estético se halla sujeto a criterios de rentabilidad o ganancia y esto impone límites a su estetización que limitan a ésta a un marco aún más estrecho que el de su función utilitaria. El "aspecto" o presentación del objeto se justifica en última instancia por su capacidad para contribuir a que se venda más, lo que al subordinar el valor estético al valor de cambio limita la integración de lo estético en la producción industrial.

Finalmente, en la estetización de los objetos usuales producidos industrialmente, intervienen diversos factores, a saber:

- 1) *técnicos* (por ejemplo, la introducción de nuevos materiales, nuevas técnicas, nuevos instrumentos y nuevas habilidades influyen extraordinariamente en la fabricación del objeto industrial estético);
- 2) *económicos* (en cuanto que el valor estético se halla subordinado al valor económico y los criterios de rentabilidad son determinantes en la producción masiva, en serie);
- 3) *sociales* (en cuanto que las posibilidades y obstáculos de una verdadera estetización responden a los fines que cierta estructura social impone a la producción industrial; en la sociedad capitalista, las necesidades estéticas pueden ser inducidas artificialmente por los medios masivos de comunicación y convertirse en necesidades pseudoestéticas cuya satisfacción sirva al objetivo fundamental de la producción). En este sentido, no habrá una verdadera estética industrial mientras no se descarte el valor rector económico, y por tanto, la estructura social que lo engendra, y se conjuguen en los objetos de la vida cotidiana su valor de uso y su valor estético.

Conclusión

En cuanto que la educación estética se propone elevar y ampliar la conciencia y la actividad de los individuos en relación con este universo que llamamos estético, hemos procurado dar una idea de la amplitud, variedad y riqueza de ese universo. Esto nos ha llevado por un lado a no reducirlo —como suele hacerse— a la esfera del arte, aunque ello no excluye el reconocimiento del papel privilegiado que sigue ocupando en el universo estético.

Hemos prestado más atención a la estética de la vida cotidiana, a los objetos usuales producidos industrialmente, ya que forma parte del mundo en que se desarrolla día tras día la mayor parte de nuestra existencia, y a su vez porque esta región del universo estético, siendo vitalmente para todos nosotros la más necesaria, es la que más obstáculos encuentra en su desarrollo por las razones económicas y sociales apuntadas. Con lo cual se confirma que los problemas de la educación estética, y de la artística en particular, no son sólo problemas teóricos sino problemas reales, prácticos, sociales.

IMAGEN Y EDUCACION

En el Libro X de la República Platón llama a las imágenes "fantasmas de la realidad" y a sus creadores, en su tiempo los artistas, "hacedores de fantasmas". La descalificación dura siglos, tanto que aún hoy la escuela primaria latinoamericana, está inmersa en ella. Hay, lo sabemos, lo apreciamos a diario, una desconfianza, cuando no una ignorancia hacia todo lo que implica la imagen. Nuestra escuela no se caracteriza precisamente por una preocupación por el tema. A pesar de todo lo escrito últimamente, y no tan últimamente, los educandos reciben esquemas que bien pudieron resultar útiles durante el siglo pasado, pero que en los tiempos que corren no les sirven absolutamente para nada. Hay un lenguaje de la imagen que la escuela desconoce, es decir, que los maestros desconocen, lenguaje que tiene tantas posibilidades como la lengua materna; lenguaje que no aprendieron los educadores y que, por lo tanto, no pueden enseñar a sus alumnos, y así sucesivamente. Todo esto no es producto de un descuido, de un olvido, de una cierta negligencia. La cuestión arranca de una muy determinada visión del hombre y de una muy determinada concepción de la imagen. Preguntemos, pues, por estos dos temas y para ello volvamos a Platón.

Descalificación de los sentidos

Platón ataca a la imagen porque le interesa negar a los sentidos como capaces de dar un conocimiento cierto de la realidad. En tanto ligados a la corporalidad, al mundo cambiante de las cosas, al mundo lleno de contradicciones y de posibilidades de no ser, los sentidos participan, o mejor: son parte, de un universo que el filósofo intenta dejar de lado. Platón busca algo que no cambie. Su realidad griega se está desmoronando por todas partes. Se esfuerza por encontrar un ámbito de no-cambio para frenar desde allí ese desmoronamiento. Los sentidos, ligados a la realidad, no le ofrecen nada seguro. Los datos que proporcionen resultarán caóticos, llamarán a engaño, abrirán el camino a la incertidumbre, a la opinión, ese modo de conocer y de juzgar que ya Parménides había rechazado. Los sentidos son colocados al nivel de esclavos, de instrumentos del alma. Es esta última quien tiene el criterio de verdad, quien se dirige a los datos que aquéllos han recogido pasivamente y decide cuáles son verdaderos y cuáles falsos. Los instrumentos pasivos no tienen más remedio que registrar

estímulos externos para reunir datos que luego el alma utilizará.

Estas afirmaciones se fundan directamente en la desconfianza de la élite griega por todo lo que tenía que ver con el trabajo manual, con el esfuerzo del cuerpo para lograr la subsistencia. Ese esfuerzo era relegado a los esclavos y así como la élite podía dedicarse al ocio intelectual gracias al esfuerzo ajeno, así también se podía postular el cuerpo como instrumento, como esclavo del alma, como un ámbito opaco, una suerte de carga necesaria para que el alma pudiera contemplar las ideas, gozar con las infinitas combinaciones de los conceptos.

Por otra parte, hay detrás de todo esto una descalificación moral: el cuerpo no es sólo el dominio de lo cambiante, de lo que hoy es y mañana puede no ser; el cuerpo es también el ámbito donde se posibilita el mal. En tanto pegado a lo sensible, en tanto parte de él, el cuerpo es quien posibilita la irrupción de las "bajas pasiones". Hay que leer el diálogo Fedón de Platón para comprender el alcance de tales aseveraciones.

El problema reside en que los datos que ofrece el cuerpo son, precisamente, imágenes. Vendrá entonces una segunda descalificación.

Descalificación de las imágenes

Los argumentos se desencadenan: si es a causa del cuerpo que me alejo de la verdad, del mundo del no-cambio al que sólo tiene acceso el alma, toda imagen (sea dato de los sentidos, sea la obra de un artista) será una suerte de trampa que me tiende el mundo sensible. Esos "fantasmas de la realidad" tratan en definitiva de conducir mi alma hacia abajo, hacia el terreno de lo ilusorio, de lo contradictorio. El problema se nos abre en dos vertientes: la imagen que proporcionan los sentidos y la imagen que ofrece el artista.

Abordemos la primera: los sentidos, se afirma, juegan un papel pasivo, si su única función es la de registrar los estímulos externos toda imagen que proporcionen será una copia de la realidad. Esta concepción es sostenida durante más de veintitrés siglos, por lo menos hasta el XIX: los sentidos no tienen más remedio que reproducir textualmente la realidad. Cuando abro los ojos no puedo sino registrar mecánicamente los objetos que me rodean. Para conocer realmente, para adquirir nociones ciertas, hará falta un ele-

* Daniel Prieto. "Imagen y Educación" en: *Vida cotidiana o diseño y comunicación*. UAM, 1978. pp. 96-113

mento activo, elemento que no incorporará las imágenes textuales sino que sacará de ellas lo que le interesa. Ese elemento es, ya lo adelantamos, el alma. Hablar de imagen mental a partir de esta concepción es algo contradictorio. Las imágenes no entran en la mente, esto es, en el alma. Las imágenes se almacenan en algún lugar del cuerpo y el alma las utiliza. En pocas palabras: el alma es un ámbito privilegiado que se maneja con conceptos y no con imágenes.

Todo esto, sostenido todavía a nivel ingenuo (nivel en el que bien puede entrar nuestra escuela) estalla, salta en pedazos a partir de las investigaciones de la psicología de nuestro siglo. Nadie puede afirmar seriamente hoy, que nuestros sentidos son el dominio de la pasividad. La percepción, de ella se trata, es esencialmente activa. Esto se verá a través de la explicitación de la siguiente aseveración: la percepción es fundamentalmente selectiva, o mejor todavía, no hay manera de percibir algo sino es a través de una selección de los estímulos que ofrece la realidad. En la psicología de la escuela secundaria nos enseñaron que todo campo perceptivo se discrimina en una figura y un fondo, esto es, que el único modo de percibir la realidad es tomando un objeto o un aspecto de él como figura y convirtiendo el resto del campo perceptual en fondo. En otras palabras; no hay manera de mirar si no es discriminando, eligiendo un primer plano y dejando el resto de lo que se me aparece en un segundo plano. Dicha selección, dicha discriminación se hace estrictamente a nivel de los sentidos. Por lo tanto, no se produce una copia textual de la realidad, sino una selección de elementos de la misma. La imagen que proporcionan los sentidos no es jamás una copia de la realidad, es, por el contrario, una elaboración del campo estímulo, es, digámoslo de un modo terminante, una interpretación de lo que se me aparece. No hay una relación mecánica entre los estímulos y los sentidos. Si la hubiera, absolutamente todos veríamos lo mismo, pero cada quien percibe según sus intereses, según su educación, según su pertenencia a un grupo social o a otro. Un ejemplo reiterado infinidad de veces es el de las distintas versiones que dan los testigos de un mismo hecho: cada uno ha visto algo distinto.

Si la cuestión de la imagen no se resuelve en la recepción pasiva sino en la elaboración activa de las posibilidades que ofrece el campo estímulo, no educar los sentidos es simplemente desechar una parte fundamental del ser humano.

Dejemos abierto el tema y reiteremos las afirmaciones anteriores: la pasividad de los sentidos no existe, percibir es un acto fundamentalmente activo,

la imagen que proporcionan los sentidos jamás es una copia de algo sino una elaboración, una interpretación de ese algo. La educación tiene ya a este nivel una misión que no puede seguir ignorando.

La imagen exterior

Se nos plantea acá la cuestión de la segunda vertiente: la imagen creada o por el artista o por el comunicador (el cineasta, el fotógrafo, el diseñador de carteles, etc.). Todo esto lo englobamos dentro del tema, y del problema, de la imagen como acceso a la realidad.

Las objeciones contra la imagen proporcionada por los sentidos se dirigen también hacia la imagen exterior: el artista copia la realidad, dice Platón; toda copia es menos que la realidad, es un fantasma de ella. Y como el fantasma es aquello que sale a la luz pero que en realidad no es, las imágenes exteriores se inscriben en el ámbito de lo ilusorio, de lo que necesariamente lleva a engaño, de lo que no dice una realidad sino que la oculta, la miente. Como acceso a la realidad la imagen exterior es un punto roto, si me lanzo a través de él no puedo llegar nunca a la otra orilla. Me quedo a mitad del camino en una ilusión que en definitiva termina por inclinar el alma hacia el error, hacia el dominio del mal.

No nos proponemos rechazar en bloque esos argumentos. Muy por el contrario, deberemos rescatarlos en un contexto nuevo, el de nuestro tiempo, sobre todo lo que se refiere a la posibilidad de distorsionar, de mentir la realidad. Lo que sí resulta preciso refutar es la afirmación referida a la imagen exterior como copia. Las imágenes artísticas, las imágenes en la comunicación colectiva, jamás son una copia de una realidad. Son fundamentalmente una versión, una interpretación de dicha realidad. Esto porque el hacedor de imágenes pretende decir algo a través de ellas, su labor responde a una determinada intencionalidad. Digámoslo más rotundamente: ninguna imagen es inocente, aun la más pretendida objetividad, la fotográfica, lleva una carga de intencionalidad (el fotógrafo elige un ángulo y no otro de la realidad y esa elección responde a lo que quiere decir de esa realidad, compárese por ejemplo las fotografías de un mismo hecho que publican las revistas *Alarma y Vanidades*.)

La imagen exterior es un mensaje que alguien dirige a alguien, es, reiterémoslo, una versión, una interpretación de la realidad. Es tan mensaje como las palabras escritas en esta hoja. La cuestión radica en aprender a leer, a discernir ese mensaje. Como la imagen en alguna medida "se parece" a la realidad que refiere hemos caído en el equívoco, sobre todo desde la edu-

cación, de creer que ese "parecerse" asegura una comprensión total y automática. Para la imagen, se juzga, no hace falta formación alguna, mirar un atardecer en la naturaleza y mirarlo en una fotografía es lo mismo, las posibilidades de comprensión son idénticas. Este argumento es falso. Una fotografía dice siempre menos que la realidad y dice siempre más. Menos porque capta apenas un aspecto de la realidad, no puede jamás recrearla en toda su riqueza. Más porque incluye la intencionalidad del comunicador. Ese más y ese menos son los que deja totalmente de lado la educación: por una falta absoluta de formación el educando queda a merced de ese más y de ese menos. A merced porque se abren, y de hecho se dan, dos riesgos: recibir la imagen como algo igual a la realidad (esta y no otra es la explicación de la industria de la pornografía); creer que una simple versión de la realidad expresa lealmente, verdaderamente esa realidad.

En otras palabras; el educando puede tomar la imagen como una realidad en sí misma (la imagen pornográfica es sin duda el ejemplo) o puede tomar una versión de la realidad como el único juicio verdadero sobre esa realidad. En el primer caso se cierra el camino hacia la realidad, en el segundo se corre el riesgo de aceptar una versión distorsionada de ella. Estas dos posibilidades son lo que denominamos *desajuste* entre el universo de las imágenes y el perceptor-educando. Desajuste porque se reciben imágenes que nada tienen que ver con la propia realidad, porque ante ellas se está indefenso, sin herramientas para frenarlas, para romperlas y destruir el encantamiento, para analizarlas.

La imagen exterior puede resultar un magnífico acceso a la realidad, sobre todo a la no inmediata, pero también puede resultar un magnífico modo de alejarse de ella. Esto depende de la intencionalidad del comunicador y de la formación del perceptor. Cuando aquella va mal encaminada y ésta no existe el perceptor constituye una víctima por demás fácil (reiteremos el ejemplo de la pornografía, pero no sólo ése, también el de la violencia, el de la puerilidad, etc.). Aquí si tiene razón Platón: los fantasmas me acosan por todas partes, me acostumbro a ellos y termino por confundirlos con la realidad. Pretender abrazar un fantasma es en definitiva un acto que termina en la frustración. Toda relación con las imágenes a este nivel es frustrante. Esto explica el permanente consumo de imágenes. Ninguna me satisface plenamente, debo recurrir siempre a otra.

Dejemos también abierto este tema. Retengamos de él lo siguiente: ninguna imagen es inocente, copia de

la realidad. Toda imagen es versión, interpretación, producto de la intencionalidad del comunicador. La superficial comprensión de una imagen no asegura nada. Es preciso aprender a confrontar la imagen con la realidad y por lo tanto a descubrir la intencionalidad del comunicador. También aquí la educación deberá jugar un papel importante.

La escuela cercada

Con apenas un poco de aire nuevo en el ciclo dedicado al jardín la escuela permanece ajena a la cuestión de la imagen. Se podrá argumentar que existen horas dedicadas a dibujo, que al niño se le muestran láminas, que mal que mal en su cuaderno incluye semanalmente tal o cual imagen, sea recortada de algún libro, sea hecha por él mismo. No nos engañemos, al menos entre nosotros: a todos nos ha tocado padecer las horas de dibujo, a todos dibujar pajaritos y flores para el día de la primavera aunque afuera corriera el viento capaz de llevarse la ciudad, a todos fatigarnos en las revistas para encontrar, por ejemplo, la imagen de un aguador para el tema de la época colonial.

La imagen no entra en toda su dimensión en la escuela porque los planes de estudios la desconocen totalmente; no entra porque en las escuelas normales las investigaciones y los hallazgos acerca de ese modo en que el niño se expresa y conoce mediante imágenes brillan por su ausencia; no entra porque el grueso del tiempo debe dedicarse a las palabras que aparecen como el único lenguaje posible.

La cuestión es la siguiente: si me detengo junto a un árbol y digo que no existe, el árbol sigue existiendo a pesar de mi afirmación. Si me desentiendo de un enorme ámbito del ser del educando no por ello ese ámbito desaparece. La imagen como vehículo de expresión de un ser y como modo de interpretación de la realidad es algo que corresponde directamente a la naturaleza humana. Si la escuela se resiste a comprender, a abarcar totalmente esa naturaleza humana está dedicada a educar sólo una parte del ser. Pero lo que no se alcanza a ver, lo que se niega, no desaparece. Se ejerce de otra forma, se distorsiona, se degenera, pero no desaparece.

A falta de una educación por y para la imagen el educando colma sus necesidades a través de los medios de comunicación colectiva, al menos a nivel de percepción. Y las colma utilizando las historietas, la televisión, el cine, la fotonovela. ¿Se ha pronunciado la escuela respecto de esos medios? Muy accidentalmente y en tales casos con una vaga protesta. La escuela se desentiende de la imagen masiva pero ésta no se de-

sentiende de los niños. La escuela resulta así literalmente cercada por un universo de imágenes que muy a menudo entra en contradicción con los métodos que el maestro emplea.

No nos engañemos tampoco en esto: el niño se entusiasma más por una serie de televisión que por nuestras clases; el niño cree a menudo más en esas imágenes que en nuestra palabra; el niño internaliza mucho más rápidamente esos fantasmas que nuestros discursos; el niño no juega encarnando a nuestros próceres, juega a los cowboys, a imitar desfiles de modelos, a bailar según las señales impuestas desde la pantalla. Las imágenes nos acechan por todas partes. A modo de defensa ensayamos una vaga protesta o nos desentendemos totalmente.

Mientras el sitio a la escuela se mantenga en eso, mientras el cerco llegue hasta un metro antes de la puerta, todo, creemos, irá bien. Pero el cerco se estrecha cada vez más. Hay que ver los niños en los recreos, hay que escuchar sus diálogos. Y no sólo en los recreos. La cuestión se agudiza cuando el sitiador invade las aulas. Un ejemplo que no nos cansamos de dar: En Argentina no se dan mayores problemas raciales. Cuando Abel Santa Cruz lanzó su serie televisiva "Jacinta Pichimahuida" (una maestra que da clase a niños bastante anormales por cierto) los niños espectadores se identificaron con los personajes de una manera violenta. Comenzaron a adoptar los nombres de esos fantasmas, a llamar Jacinta a la maestra, a descubrir la discriminación racial y a practicarla con sus compañeros de piel oscura. En algunos lugares del país cundió la alarma. Sólo en algunos. La legislatura de la provincia de Neuquén protestó enérgicamente. El programa fue levantado recién meses más tarde. De todas formas, "Jacinta" continuó saliendo, pero como fotonovela.

Cuando la imagen se convierte en un estereotipo, cuando se alza como una realidad en sí misma que pretende ser la única versión de la realidad, estamos ante lo que denominamos *imagen-clisé*. La escuela no hace nada contra ella que, como hemos visto, amenaza con invadirla, sino que además fortalece ese universo de imágenes-clisé desde adentro. Los libros de lectura, los frisos, los cuadernos, están repletos de ellas.

Además, reiteramos, la imagen de los medios masivos es mucho más eficaz que la nuestra. Si un niño absorbe al día tres horas de imágenes repletas de violencia, de rebuscamientos, de absurdos, ¿qué mal pueden hacerle las imágenes del libro de lectura o del avisador en tal o cual fecha importante.

Queda como posibilidad, por supuesto, seguir encogiéndose de hombros y hacer como que afuera nada ocurre. Pero la situación se agrava día a día y en poco tiempo más, lo sabemos, se hará insoportable. La Escuela tiene como opción urgente el enfrentar el problema de la imagen hasta sus últimas consecuencias. Esto no resultará una aventura ni mucho menos. Hay ya bastante material serio sobre el tema como también posibilidades de aplicación.

Interpretación

Hemos afirmado que la percepción es pura actividad, selección. ¿Cuáles son los modos concretos de ejercitar esa capacidad? No el de la recepción pasiva de imágenes exteriores, no la exigencia de que el niño se adapte a un modelo, no el abandono como si todo fuera cuestión de un desarrollo natural. Los sentidos no ofrecen copias de la realidad sino que elaboran a partir del campo estímulo. Hay, pues, que educar los sentidos. Digámoslo también rotundamente: cuando se percibe mal se piensa mal. Una percepción afinada, unos sentidos capaces de abordar plenamente la realidad, aseguran un material de primera para el pensamiento. Cuando la percepción se agudiza, cuando el perceptor tiene mínimas exigencias que poner al campo estímulo, no cualquier imagen exterior es aceptada, no es tan sencillo contar con el perceptor como un consumidor.

La primera tarea es ejercitar la percepción sobre la imagen exterior y aún sobre la realidad misma. Esta educación de la percepción, que viene siendo reclamada desde hace largo tiempo por los pedagogos, se realiza mediante la observación sostenida de imágenes o de la realidad: hay que aprender a detallar en un paisaje los distintos matices que asumen los colores, las variantes formales, los contrastes de luz, los movimientos producidos por el desplazamiento de algún objeto o por el viento. Pero no sólo en un paisaje: la ciudad es un campo de estímulos grandioso. Analizar cada uno de esos estímulos, detener la mirada, percibir agudamente, en suma, es una actividad por demás urgente y necesaria para el educando. A veces se hacen excursiones para que el niño pueda apreciar una realidad distinta a la suya. Pero el objeto se frustra de entrada porque cada sitio es prácticamente colmado de palabras y se deja al niño la tarea de percibir por su cuenta.

La percepción de la imagen exterior requiere un largo aprendizaje. El abecedario de esta forma de lenguaje comienza por el punto y la línea. En algunas escuelas, sólo en algunas afortunadamente, se insiste todavía en enseñar las reglas de la perspectiva. El alumno se

ve condenado un año o dos a meter la realidad en parámetros geométricos. La percepción de la imagen exterior comienza por la espontaneidad perceptiva. Hay que partir de la percepción espontánea (como de la creación espontánea, como luego veremos) para ir después a las reglas, pero con el solo propósito de aprenderlas y no de hacerlas un fin en sí mismas.

El punto y la línea son los primeros elementos del lenguaje de la imagen. Luego viene la forma. Existen leyes de la forma a través de las cuales se regula nuestra atención a los mensajes, por ejemplo, en la publicidad. Hay que aprender esas leyes y su alcance. No es lo mismo enfrentar una imagen conociéndolas que ignorándolas. Si las conozco comprenderé rápidamente cuál es la intención del comunicador, estaré menos indefenso.

Hay que aprender a analizar cada uno de los elementos de una composición ¿Cuál es el primer plano?, ¿por qué este primer plano y no otro?, ¿qué vestimenta lleva tal personaje?, ¿por qué ese gesto?, ¿por qué los objetos que lo rodean?, ¿dónde está ambientada la escena?, ¿por qué en la ciudad?, ¿por qué en tal marco de la naturaleza?, ¿qué recursos se utilizan para demostrar que un personaje es malo? (en la historia, por ejemplo)...

Hay que aprender a distinguir los colores cálidos de los fríos. ¿Qué papel juegan en la composición?, ¿por qué hay períodos en que las imágenes se caracterizan por el empleo de fríos?, ¿qué relación hay entre el producto ofrecido por la publicidad y los colores de la composición en que se los incluye?...

El lenguaje de la imagen no se aprende de un día para otro, ni tampoco a los saltos. Es tarea sin duda de toda la escuela primaria y aún de la secundaria. Tarea que constituye la forma primordial de desarrollar en el educando exigencias mínimas ante la avalancha de imágenes que a diario le exige su atención. El primer modo de enfrentar críticamente esa avalancha es a través del análisis de la composición misma, de su estructura interna: se posibilita así un modo de rechazo de las imágenes excesivamente mediocres (fotonovelas, por ejemplo) o demasiado fáciles (publicidad, por ejemplo).

Por otra parte se abre el camino para la comprensión de composiciones que, por contemporáneas, jamás han podido entrar en las escuelas, nos referimos a las que corresponden al arte de hoy. La negación rotunda del arte, el desconocimiento total que evidencia el grueso de nuestra población, viene directamente de una enseñanza que está anclada todavía en las con-

cepciones artísticas del siglo XIX. Sólo el real conocimiento de las posibilidades que ofrece la composición plástica puede permitir la comprensión, y aun la fruición, del arte actual.

Creación

Pero el lenguaje de la imagen no se desarrolla solamente mediante la actividad perceptiva. Cada ser humano está dotado, y tiene derecho a hacerlo, como para expresarse mediante imágenes. Sabemos que la imagen es un medio formidable de comunicación, pero nos hemos acostumbrado a creer que quienes pueden crearlas son sólo seres privilegiados, dueños de una sensibilidad superior. Creemos también que se trata de una estricta minoría y que el resto de la sociedad, nosotros, estamos negados para ese modo de comunicación, debemos contentarnos con ser contempladores. Este falso argumento se ejerce sistemáticamente en las escuelas: se destaca y aplaude a niños dotados para el dibujo y se deja al resto en un cono de sombra del que no saldrá, al menos en este aspecto, en toda su vida.

El error proviene de condicionar la creación de imágenes, modo de autoexpresión, a un fin, modo de información. El docente se preocupa por el contenido de la composición y no por la expresión del ser del niño. Por eso aplaude a quien repite más textualmente un modelo y rechaza al que, en vez de reiterar el modelo, se expresa a sí mismo. Una vez más: el arte en la escuela primaria es un modo de autoexpresión, de afirmación de la personalidad. Dirigirlo rígidamente, reprimirlo, frustrarlo, es dirigir, reprimir y frustrar directamente al educando.

En ese desarrollo de la autoexpresión se cumplen etapas ya reconocidas (véase el libro de Lowenfeld y Brittain citado en la bibliografía); de los dos a cuatro años, los garabatos; de los cuatro a los siete vienen los intentos de reiniciar el período realista que dura hasta los doce años. Esta última es la etapa de mayor conciencia visual. Saltar por encima de esos pasos es forzar al niño, negarlos en bloque es forzarlo más todavía. La imagen es un medio de comunicación tan válido como la palabra.

No hay que olvidar, en este terreno, el aporte que pueden hacer para la creación de imágenes las técnicas de nuestro tiempo. Por supuesto que estamos limitados, más que limitados económicamente, pero queda abierta la posibilidad de que el educando aborde la realidad a través de una cámara fotográfica, o la aventura para la creatividad que significa montar un audiovisual, por dar sólo dos ejemplos.

Confrontación con el referente

Retomemos las consideraciones iniciales: la imagen es un fantasma de la realidad. Afinemos un poco más los términos: toda imagen está referida a algo, llamaremos a ese algo, a esa porción de la realidad, referente. Toda imagen tiene un referente, la cuestión está en qué forma dice ese referente. Esto depende de la intencionalidad del comunicador. Mediante la imagen se puede decir de una manera magnífica el referente, pero también se lo puede distorsionar. Como la imagen es portadora de significados, como incluye siempre una versión, un punto de vista, puedo formarme a través de ella una idea errónea del referente.

Educación para la imagen es desarrollar en el educando la capacidad de confrontación con el referente. Este es tal vez el punto más importante de una pedagogía de la imagen: se trata de poner en crisis esa confianza ciega en toda imagen que nos llega, de introducir una dosis de duda absolutamente necesaria; ante un universo cada vez más compacto. Si hay algo que define la relación del público con las imágenes de los medios de comunicación es la aceptación lisa y llana: todo se recibe, todo se aprueba, nada se discute. Esa aceptación es la base del consumo y de la multiplicación de las imágenes.

La confrontación con el referente se realiza a dos niveles: el de la propia realidad y el de la realidad a la que pretende aludir la imagen. En el primero se trata de que el educando tome en cuenta su realidad inmediata para aceptar o no las imágenes. ¿Qué relación tienen éstas con lo que lo rodea?, ¿le ayudan a conocer mejor su barrio, a comprender más a su familia, a sus amigos?, ¿tienen algo que ver con su historia personal, con la de su comunidad, con la de su ciudad y aún con la de su país?, y sobre todo, ¿ve reflejada en ellas su realidad? Esta última cuestión es capital por que en la gran mayoría de las imágenes la realidad del perceptor brilla por ausente.

El segundo nivel es el de la confrontación de la imagen con su propio referente: ¿se corresponde con la realidad el ambiente que pinta una fotonovela?, ¿por qué los héroes de esta última son sistemáticamente profesionales y las heroínas buenas amas de casa?, ¿es cierto que los malos son necesariamente feos y los buenos necesariamente hermosos y apolíneos?, ¿cuando se dice que la heroína vive en un pueblo marginal (de pescadores por ejemplo), se corresponde lo que la imagen muestra de ese pueblo con un pueblo real?...

Hacia la imaginación

Hemos determinado tres pasos: ejercitación de la percepción, creación de imágenes y confrontación con el referente. Los tres, y no el desarrollo de uno sólo, abren el camino a la imaginación creadora, que consiste en la capacidad de elaborar el propio mundo interior sin recurrir a clichés dados por la sociedad. La imaginación creadora permite el enfrentamiento y la adaptación a la realidad desde un sólido modo de ser. Cuando la educación falla la imaginación creadora se suple con el ensueño y sobre todo con el fantaseo. Ambos son modos frustrantes ya que no están relacionados con la realidad de quien los protagoniza. Afirmamos que las imágenes masivas aportan mucho a la fantasía, pero poco y nada a la imaginación creadora. Un niño poblado, colonizado por imágenes ajenas, puede dar muestras de una gran fantasía, pero su imaginación, esto es, su capacidad de afirmar el propio ser y de orientarse en la realidad, bien puede estar adormecida, cuando no mutilada.

Si la educación es el intento de desarrollar todas las potencialidades del educando, no es posible dejar de lado la imaginación creadora, poco y nada hacemos actualmente por ella en nuestra escuela primaria. Los pasos propuestos pueden aportar algo para terminar con una situación que se hace cada vez más insoportable. De la escuela cercana pretendemos pasar a la escuela capaz de compartir el ser y la realidad del educando.

EL CONTENIDO Y LA FORMA

La interacción del contenido y la forma es un problema vital en el arte... y no sólo en el arte. Desde Aristóteles, el primero que planteó la cuestión y cuya respuesta fue tan brillante como falsa, numerosos filósofos y artistas-filósofos han venido considerando la forma como el elemento esencial, superior, espiritual del arte, y el contenido como el elemento secundario, imperfecto, insuficientemente purificado como para alcanzar la realidad plena. La forma pura —pretenden estos pensadores— es la quintaesencia de la realidad; toda materia tiende imperiosamente a disolverse en la forma en la medida de lo posible, a hacerse forma, a alcanzar la perfección de la forma y, por consiguiente, la perfección como tal. Todas las cosas del mundo son compuestas de forma y materia y cuanto más predomina la forma —cuanto menos estorba la materia— mayor es la perfección alcanzada. La ciencia matemática es, pues, la más perfecta de las ciencias y la música —dicen— la más perfecta de las artes, pues tanto en un a como en otra la forma se ha convertido en su propio contenido. La forma se ve como la «idea» de Platón, como algo primordial en que la materia tiende a dejarse absorber, como un principio espiritual de orden que legisla sobre la materia. Esta concepción refleja la experiencia del ceramista primitivo: «Hice primero una forma y luego vertí la masa amorfa en la forma preparada.»

Esta concepción fue elaborada por la escolástica y por la filosofía de Tomás de Aquino, que avanzó la idea de un orden metafísico mundial. Todos los seres —enseñaba Tomás de Aquino— actúan en virtud de un propósito metafísico final. El orden —la diversidad ordenada en la unidad— presupone la finalidad; la idea de orden es un principio final. Todos los seres tienden hacia su fin; todas las criaturas se acomodan a un orden porque Dios las ha creado. Todos los seres, con la excepción de Dios, son imperfectos y en todos los seres hay un deseo de perfección. Esta perfección se da a las cosas de este mundo como potencialidad intrínseca, y la característica de una potencialidad consiste en luchar por convertirse en acción o en hecho. Lo imperfecto debe ser, pues, activo, para alcanzar la perfección. La acción de cada conjunto material es la forma: es el principio activo. Todas las actividades se realizan gracias a la forma y todas tienen por finalidad perfeccionar la naturaleza de su autor. Cada criatura alcanza, en el seno de este orden, la mayor perfección con una acción adecuada a su na-

turalidad, es decir, con una actividad correspondiente a su forma natural. La causa formal se identifica a la causa final; la forma tiende hacia un objetivo, es la finalidad y la fuente original de la perfección. La forma se identifica así con la esencia de las cosas y la materia es relegada a un lugar secundario, inesencial.

Numerosos teóricos del arte de la sociedad burguesa moderna encuentran su confianza y su justificación en estas doctrinas, que siguen influyendo, de diversas maneras, en las artes, las ciencias y la filosofía de nuestra época. Si la forma es la legisladora de la naturaleza, ha de ser el elemento decisivo del arte, y el contenido es un elemento inesencial e inferior. Por esto, antes de entrar en el examen del problema de la forma y del contenido en el arte, debemos considerar la naturaleza en sí misma y preguntarnos qué es lo que queremos decir exactamente cuando hablamos de la «forma» de los organismos naturales y si es o no verdad que toda materia tiende hacia su forma definitiva.

Los cristales

Se supone que los cristales poseen la forma más perfecta de toda la naturaleza inorgánica. Al examinar estas formaciones maravillosamente ordenadas, de radiante transparencia; al contemplar su fascinante regularidad; al admirar su austera belleza, se podría llegar a pensar que la materia inorgánica se espiritualiza, por así decir, alcanzando una perfección sin tacha. El observador ingenuo y poco científico puede caer en la tentación de considerarlas como obras de arte de una naturaleza creadora o de una fuerza creadora divina. Dicho de otra manera: podría leer en ellas una intención deliberada. La tentación es tanto mayor si se tiene en cuenta que la atención del amante de la belleza no se concentra en la estructura cristalina de todos los sólidos —a menudo, completamente indistinta— sino únicamente en la de un reducido grupo de cristales particularmente «nobles». Algunos discípulos modernos de la escolástica nos dicen, así, que los cristales son la «encarnación de la matemática», que la estructura atómica no tiene nada que ver con el cristal, que la simetría no se debe a las propiedades de los átomos que constituyen el cristal sino a un retículo cristalino inmaterial y metafísico, que este retículo está «más allá de la substancia», que representa el «principio de orden formador» y que la forma está presente como «idea», como «deseo de perfección» en cada cristal. Añaden que la substancia es consumida por el cristal; el cristal perfecto representa el

* Ernst Fischer. "El contenido y la forma", en: *La necesidad del arte* Barcelona, Península. 1978 pp. 137-270

cristal «ideal» con la máxima pureza posible en la realidad; es, de hecho, completamente homogéneo, «exteriormente una forma clara, interiormente una unidad diferenciada», en la que los átomos existen como «potencialidad» pero no como realidad. ¿Puede decirse que esta concepción metafísica corresponde a la verdad? ¿Está realmente sujeta la naturaleza inorgánica a un «principio formal» autocrático? La forma, ¿crea realmente el cristal? ¿O bien la forma cristalina es determinada por átomos de materia dotados de propiedades específicas?

Nos saldríamos del propósito de este libro si expusiésemos a continuación, de manera más o menos completa, los descubrimientos de la cristalografía moderna. Nos limitaremos, pues, a algunos ejemplos característicos. En primer lugar, la estructura atómica que compone un cristal, lejos de no tener ninguna relación con la estructura de éste, la determina. Los cristalógrafos modernos pueden predecir, a menudo, la estructura cristalina de un compuesto químico determinado basándose en las propiedades de sus átomos. Tomemos el diamante, por ejemplo, esta radiante apoteosis del carbono, el más extraño y versátil de todos los elementos. La estructura del diamante, en la que cada átomo de carbono es el centro de un tetraedro compuesto de cuatro átomos contiguos, corresponde exactamente a la estructura del carbono con sus cuatro electrones de valencia. En otros casos se ha demostrado experimentalmente que la agrupación molecular de los átomos se aplica también a los cristales. El cristal puede considerarse como una molécula en principio infinita o, viceversa: la molécula se puede considerar como un cristal. Más aún: no es, en modo alguno, un retículo especial metafísicamente predeterminado lo que asigna a cada átomo su lugar en el cristal para transformarlo, acto seguido, en pura «potencialidad» o irrealidad. Al contrario, la disposición regular de los átomos está enteramente determinada por sus propiedades; lo que se conoce con el nombre de «retículo espacial» designa simplemente una relación específica en el espacio entre átomos específicos. Todo cambio en la sustancia se refleja inmediatamente por un cambio en el retículo.

Este retículo espacial o, más exactamente, el complejo ordenado de los átomos asociados, no es ciertamente estático. No representa un «principio de orden» rígidamente metafísico. Los átomos de un cristal no están en reposo sino en un constante movimiento vibratorio. Cada estado del movimiento tiene una temperatura correspondiente. Cuanto más elevada es la temperatura, más aumentan el movimiento y la distancia media de los átomos en el retículo cristalino. La

expansión del retículo cristalino es una expansión de todo el sistema cristalino. Este fenómeno se produce en distintas direcciones y con grados diferentes, según la estructura del cristal. El resultado es un cambio de la forma del cristal. En un momento dado, al llegar al punto de fusión o al punto de metamorfosis, la cantidad se transforma en cualidad y la estructura cristalina se modifica o desaparece completamente.

¿Qué decir pues, de este principio de orden metafísicamente predeterminado, que cambia con las propiedades de la materia, con la temperatura, etc., que no puede imponer sus condiciones sino que está sometido, él mismo, a las condiciones materiales?

En determinadas circunstancias, la materia pasa de un estado desordenado a un estado ordenado y viceversa. Más aún: en determinadas condiciones, nada espirituales sino al contrario, completamente materiales, el orden de los átomos se modifica. Estos cambios, preparados por un proceso gradual, se producen instantáneamente: las partículas de materia pasan súbitamente de un estado caótico a un estado ordenado. Observemos, por ejemplo, la cristalización de los líquidos. Todos los líquidos están en un estado indeterminado entre el líquido y el cristal, a condición de que las más pequeñas partículas de materia no sean eléctricamente neutras. En el alcohol metílico y en ciertos derivados del benceno se forman y se dispersan sin cesar grupos ordenados: es un proceso de cristalización que no produce cristales permanentes. Del mismo modo, en el caso del agua la débil densidad de ésta sugiere que determinadas energías obstaculizan la densidad máxima de la comprensión molecular (rasgo característico de los líquidos). La observación con rayos X ha demostrado que en el agua hay una tendencia a la disposición tetraédrica de las moléculas, análoga a la de los átomos de sílice en el cuarzo. Pero cuando el agua se transforma en hielo, es decir, en un cristal permanente, estos átomos se disponen según un principio estructural completamente diferente.

Un cristal no es, pues, una cosa «acabada» o «definitiva», no es la encarnación de la «idea» rígida de una forma, sino el resultado efímero de una serie continua de modificaciones de las condiciones materiales. Los procesos de paso de la materia no cristalina a la materia cristalina y viceversa se pueden observar con gran claridad en el anhídrido carbónico; que cristaliza a baja temperatura. Pero las moléculas que forman el retículo cristalino conservan un movimiento de rotación incluso a baja temperatura, lo cual significa que están siempre dispuestas, por así decir, a modificar su orden. En un compuesto de carbono y de cuatro átomos

de hidrógeno, éstos adoptan ciertas posiciones a temperaturas inferiores a los 18 grados centígrados (64'4° Fahrenheit), pero siguen oscilando continuamente. A temperaturas superiores a 22'8° centígrados (73° Fahrenheit), estos átomos de hidrógeno realizan movimientos de rotación que, a medida que aumentan, perturban cada vez más el orden del retículo cristalino hasta hacerlo desaparecer.

¿Qué decir, pues, de una propiedad de los átomos que les permite adoptar un cierto orden en determinadas condiciones? Cada uno de los átomos del cristal tiene su propio radio de acción, sus necesidades de espacio. Éstas no son constantes en todas las circunstancias; es decir, no se trata de un principio de orden metafísico: cambian cuando cambian las condiciones y obedecen a la ley dialéctica de la interacción. La carga eléctrica del átomo tiene un papel importante. Además, el radio de acción aumenta según lo que se denomina el coeficiente de coordinación, el cual expresa el número de átomos y de iones adyacentes, equidistantes de un átomo. Este número puede variar de 1 a 12. No se conoce ningún átomo rodeado por más de 12 átomos adyacentes; por eso el coeficiente de coordinación 12 expresa la «densidad atómica» más alta, característica de los elementos metálicos. Cuanto más elevado es el coeficiente de coordinación, mayor es el radio de acción de un átomo; con otras palabras: cuanto más elevado es el número de átomos adyacentes, más energía se requiere para mantenerlos apartados. El coeficiente de coordinación tiene una influencia decisiva sobre la estructura cristalina. Vemos, pues, que ese cristal no está formado por un retículo cristalino creador de forma y desencarnado sino por las propiedades y las interacciones de sus átomos. Los átomos y los iones con sus necesidades de espacio constituyen el retículo cristalino; la materia construye el retículo y, por consiguiente, el cristal.

Pero, ¿qué pensar de la simetría de los cristales? ¿Existe otra explicación, aparte de la misteriosa «voluntad de forma», del principio de orden metafísico? Desgraciadamente para los metafísicos, la simetría tampoco es una «creación del retículo cristalino» sino que depende de las propiedades de cada sustancia particular. Sin necesidad de analizar todas las simetrías posibles en el mundo de los cristales, conviene señalar que cada sustancia cristaliza en un sistema de simetría particular y que estos sistemas son treinta y dos en total. Esto parece dar a entender que la simetría particular de un cristal está íntimamente ligada a su estructura atómica. Se podría argüir que aunque exista esta conexión el hecho mismo de la existencia de simetrías estrictas en el mundo de los cristales justifica la idea de que nos encontramos ante una «encarnación de las matemáticas», ante una ley

inmaterial de la forma. Es cierto que el mundo de los cristales está regido por relaciones numéricas regulares, que los átomos del mismo tipo se encuentran siempre a intervalos idénticos, que solo son posibles ciertas simetrías y que todas las simetrías pueden expresarse con fórmulas numéricas simples. Los que vean en ello un misterio o un pretexto para creer en la «finalidad», en causas finales o en las intenciones artísticas de la naturaleza o de la sobrenaturaleza, deberían intentar imaginar un mundo sin leyes regulares o sin un sistema definido de interacciones. Descubrirían que dicho mundo sólo puede existir en su imaginación. Toda existencia es, en sí misma, una existencia específica, es decir, un sistema específico de interacciones. Sólo puede existir una disposición específica de átomos porque cada átomo tiene necesidad de una cierta cantidad de espacio o tiene un cierto radio de acción, que depende de su potencial energético.

La existencia de una disposición específica de átomos implica que los átomos forman grupos con intervalos específicos dentro de un equilibrio específico de atracción y de repulsión, y que estos intervalos tienen la misma naturaleza matemática que los vectores y pueden expresarse, por consiguiente, en números naturales. La naturaleza no se somete a las leyes de los vectores matemáticos sino al revés: los vectores son la expresión de relaciones naturales. Lo que llamamos simetrías se compone, precisamente, de series de intervalos regulares, es decir, de relaciones específicas entre átomos específicos. Estas simetrías se aplican al mundo de los cristales, no porque así lo hayan decidido las matemáticas sino porque la propiedad natural de los átomos consiste en formar grupos a intervalos dados en condiciones dadas. Mucho antes de que los matemáticos hubiesen calculado todas las simetrías posibles, existía una naturaleza que producía estas simetrías a partir de las propiedades de los átomos. Lo primero no son las matemáticas sino la naturaleza.

Los ornamentos

Los ornamentos son en el arte lo que los átomos en la naturaleza. Es una forma de arte donde sólo se utilizan los vectores (intervalos de la misma especie). El arte ornamental se desarrolló por primera vez entre los egipcios, los cuales eran también muy creadores y originales en el dominio de la matemática. Este arte ornamental primitivo era tan perfecto que todos los tipos ulteriores de ornamentación proceden del antiguo Egipto. El egiptólogo británico sir Flinders Petrie señaló que es extremadamente difícil, por no decir imposible, encontrar un motivo ornamental que haya surgido espontáneamente y cuyo origen no pueda hallarse finalmente en las formas egipcias esenciales.

Este arte ornamental es claramente una especie de matemática gráfica. Precedió los números de la misma manera que la matemática precedió las letras. Se podría decir que fue la encarnación artística de la matemática. Las matemáticas de grupos se ocupan del arte ornamental como de los cristales y han calculado las mismas posibilidades de simetría en uno y otro caso. Esto no tiene nada de sorprendente. Lo único sorprendente es que el hombre, que ignoraba las leyes de los cristales, hubiese descubierto la totalidad de las simetrías de la naturaleza y las hubiese introducido en el arte ornamental. Si fotografiamos estructuras cristalinas y superponemos las imágenes obtenidas proyectándolas sobre una superficie plana, obtendremos motivos ornamentales de gran belleza, como los que se encuentran en el arte egipcio. En ambos casos, la regularidad se debe a los vectores. En la naturaleza, los vectores expresan las relaciones naturales entre los átomos. Pero ¿qué indujo a los hombres a introducir los vectores en el arte ornamental? Fue, seguramente, la agrimensura, madre de la geometría. También debió de influir, sin duda, el placer que el orden proporciona a los hombres. Sin embargo, este placer, esta tendencia a encontrar «bellas» las cosas ordenadas tienen causas más profundas. Ya he señalado que el ritmo, la repetición de los mismos grupos de sonidos, facilitó la vida y el trabajo en los comienzos de la historia humana y he intentado explicar el porqué de esto. Quisiera, ahora plantear la cuestión de si la mente humana, que refleja el «orden» de la sociedad humana, no refleja también el «orden» de la naturaleza. Los cristales, como los ornamentos, nos parecen «bellos», y cuanto más simetría poseen más bellos los encontramos. Este aumento de la belleza, proporcional al aumento de la simetría corresponde a la tendencia natural de los cristales a realizar el grado más alto de simetría.

Los metafísicos han interpretado esta tendencia como un «esfuerzo hacia lo alto», como una «voluntad de forma». Sin embargo, lo que encontramos en los cristales (y no sólo en los cristales sino también en los átomos y las moléculas y en toda la materia) no es un «esfuerzo» ideal o un «deseo» misterioso sino una tendencia a un equilibrio máximo y a la conservación de la energía. Cuanto mayor es la simetría de un cristal, más confinada está su energía y más sólido es su equilibrio, es decir, su estructura. Lo que llamamos simetría es, simplemente la expresión de un estado energético más o menos estable. Los átomos más estables son los de los gases nobles, como el helio y el argón. Entre éstos son, precisamente, los que tienen un mayor grado de simetría en su estructura electrónica. Del mismo modo, en el mundo de los cristales

las estructuras más estables son las que poseen la simetría más alta, es decir la cúbica y la hexagonal.

No existe la pretendida «voluntad de forma». Con la misma justificación podríamos hablar de «voluntad de ausencia de forma» o de «voluntad de caos». Tan errónea y engañadora es una pretensión como la otra. No debe abusarse de las palabras.

Goethe dijo una vez:

«La idea de metamorfosis es un don de lo alto, completamente respetable pero extremadamente peligroso. Acaba llevando a la ausencia de forma, destruye la ciencia, la disuelve. Es como la *vis centrifuga* y se perdería en el infinito si no dispusiésemos de un contrapeso; me refiero a la tendencia a la especificación, a la persistencia tenaz de lo que ha llegado a ser realidad, una *vis centripeta* que en su esencia más profunda no puede ser afectada por nada exterior.»

Goethe expresa aquí, con una forma poética y filosófica a la vez, las dos tendencias fundamentales y contradictorias de la naturaleza y de la realidad. Lo que él llama *vis centrifuga* y que Hegel denomina «repulsión» es la tendencia de las partículas materiales a huir hacia lo infinito, a una velocidad constante, la tendencia a la evaporación y a la disolución. Esta tendencia es contrarrestada por la *vis centripeta*, la «atracción» hegeliana, la tendencia a la asociación, a la unificación, a la formación de grupos, a la aglomeración de la energía. Estas dos tendencias actúan en toda la materia organizada y ordenada: la tendencia conservadora, la «persistencia tenaz», la fidelidad a una cierta forma de organización una vez realizada, la inercia; y la tendencia revolucionaria, el movimiento perpetuo, la incapacidad de permanecer en reposo, el cambio constante de estado. Sin las contradicciones infinitas de estas dos tendencias y sin la supresión constante de la contradicción por los estados de equilibrio relativo conseguido por la materia y la energía, no habría realidad, porque la realidad es precisamente esta: un estado de tensión latente entre el ser y el no ser, en el que tanto el ser como el no ser son irreales y sólo es real su interacción incesante, su devenir.

La relación dialéctica entre la forma y el contenido puede observarse con gran precisión en los cristales, es decir, en la estructura de la materia sólida y ordenada. Lo que llamamos forma no es más que una agrupación específica, una disposición específica, un estado relativo de equilibrio de la materia; es la expresión de la tendencia conservadora fundamental, de la estabilización temporal de las condiciones mate-

riales. Pero el contenido cambia sin cesar, ora imperceptiblemente, ora con violencia; entra en conflicto con la forma, la hace estallar y crea formas nuevas en las que el contenido modificado se estabiliza otra vez, por un momento.

La forma es la manifestación del estado de equilibrio alcanzado en un momento dado. Las características inherentes al contenido son el movimiento y el cambio. Aunque sea una simplificación, podemos definir, pues, la forma como conservadora y el contenido como revolucionario.

Los organismos vivos

Las tendencias fundamentales de la naturaleza se pueden detectar directamente en las relaciones relativamente simples de la materia inorgánica; resultan, en cambio, más complejas a medida que las sustancias se hacen también más complejas. En el mundo orgánico, la herencia es la tendencia conservadora y la variación la tendencia revolucionaria. En la sociedad humana, que se ha elevado por encima de la naturaleza y ha elaborado sus propias leyes, podemos reconocer igualmente la tendencia conservadora en las relaciones de producción, es decir, en las formas tomadas por la producción, y la tendencia revolucionaria en las fuerzas productivas, es decir, en el contenido económico, cambiante y progresivo, de todas las formaciones sociales. Siempre y en todas partes, la forma, la estructura o la organización ya alcanzadas se resisten a las novedades, y en todas partes el nuevo contenido hace estallar los límites de las formas antiguas y crea otras nuevas.

Los organismos vivos asimilan las condiciones del mundo exterior de diversas maneras. Esta asimilación de las condiciones exteriores y su transformación en condiciones interiores, esta absorción y esta digestión del mundo exterior (no sólo de los alimentos sino también de todo un sistema de relaciones) son una de las características esenciales de la materia viva. Por ejemplo, en las raíces de las plantas, la fuerza de gravedad se transforma de condición externa en condición interna. Como toda masa, la raíz obedece la ley de la gravedad («cae» hacia el centro de la Tierra) pero no se limita a «caer» sino que crece hacia el centro de la Tierra con una fuerza varias veces superior a la de la gravedad. La gravedad se ha convertido, en este caso, en un «estimulante» que produce un encadenamiento de procesos y de reacciones internos. El efecto directo de la gravedad se convierte en efecto indirecto.

La formación de una planta es la suma de una serie de cambios formales. Cada uno de estos cambios ocurre

en el curso de un proceso de crecimiento irregular que puede ser, a menudo, mínimo y muy poco aparente. Puede consistir, por ejemplo, en el crecimiento local de una membrana celular o en el desarrollo de un órgano, con más vigor en un lado que en otro, etc. Estos procesos pueden favorecerse u obstaculizarse a voluntad modificando las condiciones; por ejemplo, con la irradiación o con una alimentación especial; esto afectará substancialmente la forma de la planta. Un ejemplo nos mostrará hasta qué punto las condiciones del metabolismo pueden influir en la formación no sólo de las plantas sino también de los animales. Hartmann demostró experimentalmente que el gusano marino *Ophryotrocha puerilis* sólo engendra machos. Si los gusanos jóvenes llegan a tener más de 15 a 20 segmentos, se convierten en hembras y su forma cambia considerablemente. Si se hace pasar hambre a estos animales, no sólo los machos siguen siendo machos sino que los que se habían convertido en hembras se reducen y vuelven a ser machos. Se llega al mismo resultado aumentando la proporción de iones de potasio en el líquido nutritivo. Así, en este caso particular, las condiciones de metabolismo determinan no sólo la forma sino incluso el sexo de un organismo biológico.

Esta extraordinaria adaptabilidad y mutabilidad de la materia viva son contrarrestadas por una tendencia conservadora, por una tendencia a la fijeza de las formas. Si un organismo biológico se ha adaptado a condiciones relativamente estables y ha encontrado una forma de equilibrio relativo con el mundo exterior, esta forma se conserva en cada núcleo celular y se transmite por vía hereditaria. Sin esta estabilidad relativa de la forma no podría existir ningún organismo biológico. Esto no tiene nada que ver con el esfuerzo por conseguir un fin. Significa simplemente que si un organismo vivo es incapaz de ofrecer resistencia al medio, debe desaparecer al término de un período de existencia muy breve, del mismo modo que muchos compuestos químicos se desintegran apenas formados. Sólo los organismos capaces de existir, es decir, los adaptables y resistentes al mismo tiempo, pueden sobrevivir. Los núcleos celulares, en los que se conservan la estructura de un organismo, todo el sistema de sus interacciones y su «forma», tienen una considerable capacidad de resistencia y oponen un «obstinado conservadurismo» al mundo exterior. Y, sin embargo, esta «masa hereditaria» no es inmutable ni carece de interacción con el mundo exterior; como tampoco puede decirse que el retículo cristalino esté «más allá» de la sustancia o represente un «principio de orden extraespacial».

La «forma» de los organismos vivos no es inmutable. Si damos a una planta un nuevo «contenido» (modifi-

cando su alimentación en el sentido más amplio, efectuando cruzamientos o injertos, procedimientos, todos ellos, que equivalen a establecer una nueva clase especial de metabolismo imponiendo nuevas condiciones exteriores de modo concentrado), su forma cambiará también, y aunque la tendencia a volver a la forma antigua sea muy fuerte, aparecen nuevas formas que se establecen sólidamente y los caracteres adquiridos pueden transmitirse, en determinadas condiciones. Las palabras de Goethe de exaltación de la naturaleza siguen siendo válidas: «Cambia eternamente y no conoce ni un solo instante de inmovilidad. No tiene noción del reposo y maldice todo lo estático...»

La forma, la «inmovilidad» en un estado de equilibrio relativamente estable, puede ser destruida siempre por el movimiento y los cambios del nuevo contenido.

La sociedad

El problema de la forma y del contenido en la realidad social se plantea a un nivel diferente y en condiciones mucho más complejas que en la naturaleza orgánica o inorgánica, pero es fundamentalmente el mismo. El contenido de la sociedad es la producción y la reproducción de la vida, desde el simple hecho de que los seres humanos deben comer, beber, alojarse y vestirse, hasta el vasto despliegue de instrumentos modernos, de máquinas y de fuerzas productivas: en la adaptación deliberada del mundo exterior a las necesidades materiales y espirituales crecientes del *homo sapiens*. Las formas en que se desarrolla el proceso (organización social, instituciones, leyes, ideas, prejuicios) son muy variadas. Durante cierto tiempo, corresponden al estado de las fuerzas productivas pero acaban entrando en conflicto con estas fuerzas, se hacen rígidas y anticuadas y deben ser renovadas incesantemente.

En el prefacio a la *Contribución a la crítica de la economía política*, Karl Marx señalaba:

«Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes o, lo que no es más que su expresión jurídica, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desarrollado hasta allí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Y así se abre una época de revolución social.»

Marx y Engels pusieron en guardia contra la simplificación dogmática y mecanicista de su tesis fundamental. En una carta a Joseph Bloch, Engels escribió:

«...Según la concepción materialista de la historia, el factor determinante en la historia es, en última instan-

cia, la producción y la reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos dicho nunca más que esto. Si alguno tortura esta proposición para hacerle decir que el factor económico es el único determinante, la transformo en una frase vacía, abstracta, absurda. La situación económica es la base, pero los diversos elementos de la superestructura —las formas políticas de la lucha de clases y sus resultados, las constituciones promulgadas por la clase victoriosa después de ganada la batalla, las formas jurídicas e incluso los reflejos de todas estas luchas reales en el cerebro de los participantes, las teorías políticas, jurídicas y filosóficas, las ideas religiosas y el desarrollo ulterior de éstas hasta convertirse en sistemas dogmáticos— ejercen también su influencia sobre el curso de las luchas históricas y, en muchos casos, determinan preponderantemente su forma.»

Y en una carta a Starkenburg insistió:

«El desarrollo político, jurídico, filosófico, religioso, literario, artístico, etc., se basa en el desarrollo económico.»

Pero todos ellos repercuten también los unos sobre los otros y sobre su base económica. No es que la situación económica sea la causa, lo único activo y todo lo demás efectos puramente pasivos. Al contrario hay una acción recíproca sobre la base de la necesidad económica, que se impone siempre, en última instancia.»

Las interacciones en el seno de la sociedad son infinitamente más complejas que aquéllas de la naturaleza orgánica o inorgánica y sería absurdo querer encontrar en el mundo humano las condiciones que rigen en el mundo de los cristales. Pero, en principio, las leyes de la contradicción dialéctica entre las tendencias conservadoras de la forma y las tendencias revolucionarias del contenido se aplican igualmente a la sociedad humana y cada vez que las relaciones de producción coinciden con las fuerzas de producción aparecen nuevos estados de equilibrio relativamente estable.

El contenido fundamental de la sociedad (esto es, las fuerzas de producción, los seres humanos con sus instrumentos y su creciente conocimiento de la producción, pero también con sus necesidades materiales y espirituales) se modifica y desarrolla sin cesar. Las formas de la sociedad manifiestan una tendencia a la estabilidad; tienden a transmitirse como herencia, de una generación a otra.

Son siempre las clases dominantes, con su aparato político e ideológico, las que se aferran a las formas

tradicionales y hacen prodigiosos esfuerzos para darles un carácter de cosas eternas, inmutables, definitivas. Y es siempre en las clases oprimidas donde las nuevas fuerzas de producción suscitan la rebelión contra las relaciones de producción superadas. Las clases oprimidas no ven en las formas tradicionales nada sagrado ni moralmente superior; no ven en ellas más que un obstáculo al progreso humano.

Naturalmente, a las clases oprimidas les es difícil escapar a la influencia y a la autoridad de las formas tradicionales que afectan por igual la conciencia de todos los miembros de la sociedad. Desarrollar una conciencia de clases política y económica que vaya en contra de las concepciones y las convenciones dominantes es algo extremadamente difícil.

Toda clase dirigente que se siente amenazada intenta disimular el contenido de su dominación de clase y presentar su esfuerzo por salvar una forma anticuada de sociedad como la defensa de algo «eterno», inatacable y común a todos los valores humanos. El carácter puramente formal de la democracia burguesa es innegable; sin embargo, los que han sufrido bajo la dominación fascista estiman que incluso la democracia formal, incluso la fachada de un sistema legal y político tenían importancia, de modo que su pérdida significó la pérdida de un verdadero contenido.

Además, la dificultad de elaborar formas nuevas adecuadas al nuevo contenido social conseguido con la victoria de la clase obrera —es decir, de elaborar una nueva democracia que no sea formal sino real y socialista— facilita la tarea de los defensores del capitalismo que quieren presentar su vinculación a un contenido social envejecido como la defensa de formas de existencia santificadas, de formas que exaltan como si constituyesen el único contenido de una vida digna de la humanidad. Insisto en esto para señalar hasta qué punto es compleja la interacción entre la base y la superestructura, entre el contenido social y las formas sociales, y también para recordar al lector la preponderancia temporal que las formas tradicionales pueden llegar a tener en las mentes de muchos seres humanos.

Para salvar un contenido social superado, la clase dominante adopta aires protectores en relación con las formas antiguas —aunque esté siempre dispuesta, en el momento crítico, a abandonarlas para lanzarse en brazos de una dictadura sin disfraces. Al mismo tiempo, se esfuerza en sembrar la desconfianza en relación con las formas nuevas —que quizá no han llegado todavía a su madurez— en desacreditar, de este modo, el nuevo contenido social.

Cada vez es más difícil ensalzar o justificar el contenido social envejecido del capitalismo, con su cortejo de desastres. Por ello los defensores del capitalismo defienden hoy «únicamente» sus formas sociales y políticas de expresión.

Esta tendencia a prescindir del contenido, esta manera de cargar el acento sobre la forma, como si fuese lo esencial y lo único que merece atención, ha influido también en un amplio sector de la inquieta *intelligentsia* del mundo capitalista y ha suscitado el fenómeno del «formalismo» en las artes. No se trata, realmente, de una cuestión de medios de expresión artísticos (pues no puede haber ninguna objeción a la experimentación de nuevos medios); se trata del problema más profundo y general del «formalismo», como fenómeno típico de una forma social que no guarda ya armonía con la época, como fenómeno típico de una clase dominante que se sobrevive a sí misma.

Tema, contenido, significación

He intentado demostrar que el problema del contenido y de la forma no se limita a las artes y que la idea de que la forma es lo primero y el contenido lo secundario es la reacción típica de toda clase dominante cuando su posición se ve amenazada. Veamos ahora en este marco general, la cuestión del contenido y de la forma tal como se plantea específicamente en las artes, recordando que éstas tienen sus propias leyes y sus propios problemas, socialmente condicionados.

En primer lugar debemos considerar el concepto de contenido en la literatura y en el arte. ¿Es un término demasiado vago? ¿Se refiere al tema de la obra de arte o bien a su significación o a su mensaje? (Pero quizá el término «mensaje» huele demasiado a propaganda, y deberíamos hablar sólo de la *significación* de una obra de arte, la significación que se revela no en los detalles de la obra sino en su conjunto.) Aunque el tema y la significación vayan, a menudo, ligados, no son lo mismo. Dos artistas o dos escritores pueden interpretar y tratar un tema de manera tan distinta que sus obras no tengan nada en común. La elección del tema es, naturalmente, muy importante y nos permite, a menudo, entre otras cosas, definir la actitud del artista o del escritor. Goethe sabía muy bien lo que hacía cuando eligió los temas de *Faust* y de *Götz*. Eran temas directamente relacionados con un período de la historia, el período en que Alemania rompió con la Edad Media. Pero los mismos temas pueden ser tratados de manera totalmente distinta. (Basta recordar cómo han tratado el tema de Fausto autores como Marlowe, Lessing, Lenau, Grabbe, Thomas Mann y Hanns Eisler.) Por sí solo el tema no

determina una forma particular; pero el contenido y la forma, o el significado y la forma, se unen íntimamente en una interacción dialéctica.

El tema sólo se eleva a la categoría de contenido en virtud de la actitud del artista, pues el contenido no es únicamente lo que se presenta sino también cómo se presenta, en qué contexto, con qué grado de conciencia social e individual. Un tema como la «cosecha» puede tratarse en forma de idilio encantador, de cuadro convencional, de esfuerzo inhumano o de victoria del hombre sobre la naturaleza: todo depende de la óptica del artista, del hecho de que hable como apologista de la clase dominante, como excursionista dominguero y sentimental, como campesino amargado o como socialista revolucionario.

Cómo cambia el significado de un tema

En el arte del antiguo Egipto, uno de los temas que reaparecía constantemente era el de los hombres en el trabajo. Las pinturas murales representaban a campesinos en plena labor, arando y sembrando. Al campesino se le representaba, generalmente, desde el punto de vista del dueño. Éste observaba con satisfacción las multitudes que trabajaban para él; el campesino no era el sujeto de su propia actividad sino un objeto para el observador, que sabía que la cosecha iba destinada a sus graneros. Este punto de vista fue la causa de la aparente «objetividad» del arte egipcio. La clase dominante cree siempre que su manera de ver es «objetiva», es decir, que corresponde al orden del mundo. Para el amo no existe el campesino individual con necesidades individuales; no hay más que campesinos que constituyen unidades sociales sin derecho de expresión, que cumplen una función como un animal de carga o un arado. Las pinturas egipcias no expresaban ningún menosprecio por el trabajo (como ocurrió más tarde en las obras griegas), pero traducían la convicción inmovible de que todos los hombres tienen un lugar y una función predeterminados en la vida, y la creencia profunda en la «armonía preestablecida» de una sociedad organizada según el rango y la casta. El mundo es así y está muy bien. A medida que se desarrolló este estilo, hizo su aparición un nuevo elemento (o un elemento muy antiguo, temporalmente suprimido por la clase dominante): una especie de «naturalismo» que alteró la representación inexpresiva, «objetiva» de la obra. En las pinturas y los frisos, los trabajadores empezaron a mostrar signos de sufrimiento individual y de agotamiento. Comenzaron a manifestarse dudas sociales, y el estilo crítico empezó a sustituir la estilización. Leemos en un papiro:

«¿Os contaré como soporta el albañil su miseria? Está expuesto a todas las intemperies cuando construye, con el cuerpo desnudo hasta la cintura. Sus brazos están fatigados de tanto trabajar; su comida se mezcla con sus excrementos; se devora a sí mismo, pues no tiene más pan que sus propios dedos. Está terriblemente cansado, pues siempre hay un bloque de piedra que arrastrar hasta tal o cual edificio, un bloque de seis o diez alnas; siempre hay un bloque que arrastrar, este mes o el siguiente, hasta la cima del andamio, donde se ata el ramo de flores de loto cuando la casa está terminada. Cuando la obra acaba del todo, vuelve a su casa si tiene pan, y sus hijos han sido despiadadamente pegados durante su ausencia.»

Algo de este espíritu de crítica social y de descontento se propagó a las artes visuales de Egipto, dando lugar a una emotiva forma de realismo. La gloria eterna del arte egipcio consiste no sólo en haber creado monumentos para la clase dominante sino también en haber tomado por tema a los hombres que trabajan, a los oprimidos y humillados; en haber respondido con miles de años de antelación, antes de que Brecht los hubiese planteado, las Preguntas del trabajador que sabe leer:

«¿Quién construyó Tebas, la de las siete puertas? Los libros de historia citan los nombres de los reyes. Pero, ¿eran los reyes los que arrastraban los bloques [de piedra?]

El trabajo es un tema constante en el arte egipcio, pero el contenido, el sentido de este tema constante, pasó de una «objetividad» estilizada y una expresión subjetiva (y el estilo, la manera, pasó también de una solemnidad mesurada a un realismo plebeyo).

En las artes de la antigüedad clásica, el trabajo no se consideró como un tema digno de atención. En las miniaturas medievales (el *Breviarium Grimani*, obra del Maestro de Nüremberg) y en el arte del Renacimiento (Dürer, Grünewald, Riemenschneider, etc.) reaparecieron el tema del trabajo y, en particular, los múltiples aspectos del trabajo agrícola. Era una sociedad que no se basaba ya en la servidumbre y las clases trabajadoras hicieron sentir su presencia en el arte. Las labores del campesino y del artesano reclamaron una representación artística. Paralelamente, hubo una tendencia a idealizar la vida rural, a representarla bajo un aspecto idílico en contraste con los refinamientos y los vicios del gran mundo. Esta tendencia predominante en el arte barroco, va desde las pastoras dormidas de Giorgione hasta las elegantes vendimias de Goya, tan plebeyo, sin embargo, en su actitud general. El pastor se convirtió en un tema pre-

dilecto porque se le podía representar graciosamente ocioso, vigilando su rebaño con una noble languidez y no miserable, devorado por los piojos y cubierto de suciedad, como era en realidad. También se exaltaba el «retorno a la naturaleza» en las obras pastorales que representaban a las duquesas aburridas, llenas de una «simplicidad» condescendiente y estudiada. La naturaleza a que regresaba la nobleza era una naturaleza de costumbres delicadas, cuidadosamente expurgada, agradablemente perfumada; los bosques no eran verdaderos bosques; el mundo no era un verdadero mundo. La función del pastor consistía en tocar la flauta, en bailar rústicas danzas, en servir graciosamente a sus dueños frutas y vino, en comportarse, en suma, como el representante seguro y digno de confianza de un «pueblo» virtuoso y moralmente irreprochable. Las rebeliones campesinas habían hecho entrever a los propietarios territoriales lo que podía ser el «mal» campesino; el buen campesino de las escenas pastorales estaba destinado a calmar los nervios de una sociedad inquieta. El arte se convertía en un medio mágico de engañar a la clase dominante sobre los peligros sociales que la rodeaban.

Los hombres que trabajan no constitulan el tema central en el arte italiano del Renacimiento, pero en cambio sí lo constituyeron en el arte de Holanda. En este país una burguesía consciente supo disponer de ricos recursos artísticos para representar al plebeyo activo y no ya al pobre Lázaro, al mendigo pasivo, al hombre doliente del arte gótico; no ya el pastor ficticio del barroco de opereta sino el campesino y el artesano en su función de productores, en su actividad social. En Brueghel los trabajadores están constantemente presentes. Se ha señalado a menudo, con razón, que existe una relación interna entre Brueghel y Rabelais, Cervantes y, sobre todo, Shakespeare. Pero la actitud de Shakespeare era hasta cierto punto aristocrática, sobre todo en muchas de sus escenas rústicas. En la obra de Brueghel no se encuentra rastro alguno de esta actitud. El historiador austriaco del arte Max Dvorak tenía toda la razón cuando escribió:

«Brueghel fue el primer artista para quien las escenas populares y realistas no eran un simple decorado teatral. La vida era para él la medida de todas las cosas humanas y la realidad en que se sumergió para estudiar o descubrir las necesidades, las debilidades, las pasiones, las costumbres, los hábitos, los pensamientos y los sentimientos que rigen al género humano».

La representación del trabajo agrícola y de los trabajadores en general es, en los cuadros de Brueghel una afirmación constante, sin ninguna idealización, pero también sin protesta social o aprobación. Las compe-

sinas con su paso enérgico, los campesinos que siegan una espesa masa de trigo parecida a un muro rojizo sólidamente construido, el calor de la cosecha, el trajín de los segadores; todo parece afirmar: «¡Así es y que siempre sea así!». El arte de Brueghel encuentra en sí mismo su propia significación y su confirmación, sin sensiblería y sin embellecimiento de ningún tipo. Los trabajadores no están iluminados por una falsa belleza, ninguna aureola invisible cieme sus cabezas; sus rasgos característicos, vigorosos y toscos están dibujados con mano segura y se aproximan a menudo a la caricatura. Pero estas caricaturas no expresan nunca, como ocurre a veces en Shakespeare, un desprecio por los plebeyos; expresan la determinación del verdadero realista de representar el pueblo tal como es, con sus cualidades y sus vicios, su fuerza y sus insuficiencias, y no bajo el aspecto de pastores virtuosos o de «nobles hijos de la naturaleza». Al pintar así, Brueghel se convirtió en el portavoz de la burguesía ascendente y segura de sí misma.

Veamos ahora el cambio radical que este tema del trabajo agrícola sufrió en los cuadros de Millet. Millet, artista de origen campesino, que participó en la revolución de 1848, presenta el trabajo del campesino en la sociedad capitalista como una forma moderna de esclavitud y de odiosa deshumanización. Por la misma época, Lammenais escribía en sus *Paroles d'un croyant*:

«El campesino soporta el peso del día, se expone a la lluvia, al sol, a los vientos, para preparar con su trabajo la cosecha que llenará sus graneros al llegar el otoño... Si existe un pueblo que estime menos la justicia y la libertad que el trabajador su cosecha... erigid en torno a este pueblo una alta muralla para que su aliento no infecte el resto de la tierra.»

La lucha de clase del proletariado estaba empezando, y lo que Brueghel había visto con los ojos de la burguesía ascendente, Millet lo veía con los del campesino proletario. Pintaba la tristeza, la miseria, la desesperación del trabajo y de la vida del campesino, no desde el exterior, sino como un campesino más. Su pastora no tiene ni el más remoto parecido con las tímidas pastoras del rococó y del barroco. Va vestida con ropas toscas e informes, se apoya agotada en su cayado, medita tristemente, es un miserable fantasma de criatura humana. Tomemos el cuadro de las espigadoras: no se ve ningún rostro, sólo espaldas dobladas, cabezas que casi tocan el suelo, manos que se hunden en el polvo, siluetas envilecidas y despojadas de toda humanidad.

Las mismas espaldas dobladas, las mismas cabezas, las mismas manos vueltas hacia la tierra, de ma-

nera más terrible, más desesperada, todavía, se encuentran en las pinturas de Van Gogh, que empezó copiando a Millet y, en la soledad de su genio, fue mucho más allá que éste. «Te diré, pues, que he esbozado las diez hojas de *Trouvaux des champs* de Millet y que no he terminado más de una... Además, he visto *La Prière du soir*, inspirándome en el aguafuerte que me enviaste» —escribía a su hermano en 1880. Más tarde, en otra carta, describe el objetivo que se propone alcanzar con sus cuadros:

«Cuando vuelvas al estudio creo que te darás cuenta que aunque no hable del proyecto de hacer litografías de obreros lo sigo teniendo en la cabeza... Tengo ya un sembrador, un segador, una mujer que lava, una cosedora, un sepulturero, una mujer con una laya, los ancianos del Asilo, un Benedicite, un hombre con un carretón lleno de estiércol. Puedo tener más, si hace falta... El secreto de Lhermitte debe de haber consistido, a mi parecer, en que vio completamente la silueta en general, es decir, la silueta del obrero robusto y serio, y en que tomó este tema en el seno mismo del pueblo. Para llegar tan alto (sobra decirlo) hay que trabajar e intentar ir lo más lejos posible.»

Y finalmente:

«Esta vez siento instintivamente que hay una enorme cantidad de cosas que cambian y que todo va a cambiar; vivimos en el último cuarto de un siglo que terminará otra vez con una formidable revolución. Pero incluso suponiendo que al final de nuestra vida pudiésemos ver su comienzo, es seguro que no veremos los tiempos mejores de aire puro, toda la sociedad renovada después de esta gran tempestad.»

Así es como trabajaba Van Gogh. Tomaba sus temas del «seno del pueblo», con el presentimiento de que se aproximaban inmensos cambios sociales; vivió antes de la gran tempestad, amargado por la conciencia de que no viviría lo bastante como para ver los «tiempos mejores de aire puro... después de esta gran tempestad». Los trabajadores estaban por aquel entonces oprimidos y maltratados. (A Van Gogh le emocionó mucho la lectura de *Germinal* y de *La Terre* de Zola), y sólo el escaso tiempo que podían sustraer a su trabajo les permitía sentirse seres humanos. *El Moissonneur* de Van Gogh está más alejado todavía de Brueghel de lo que estaba Millet. El joven campesino, con el cuerpo retorcido y tenso por el trabajo, está completamente sólo: es el tema de la soledad, del desamparo del individuo solitario que lucha por arrancar su subsistencia, siempre en peligro, nunca asegurada. Su rostro, bajo el mechón espeso y basto de un cabello tan rubio como el trigo expresa al mismo tiempo el es-

fuerzo y el agotamiento; un instante más y el segador quizá no tenga ya ni fuerzas para soportar su propio peso; la tierra se lo llevará y le convertirá en una cosa más entre las cosas inanimadas. Estas cosas son más poderosas que los hombres; parecen estar dotadas de una vida demoníaca propia. No es ya la masa estática del trigo que pintaba Brueghel; es un campo transido por la fiebre, un campo animado y sacudido por un extraño temblor. Van Gogh descubrió esta «vida» de los objetos inanimados con una intensidad creciente, los cogió con las manos en la masa, por así decirlo: la silla donde ya nadie se sienta (Gauguin se había sentado en ella en otra época), el paisaje deshabitado, un mundo desierto y cargado de dinamita y, detrás, el sol inmenso que quizás algún día brillará sobre los hombres como brilla sobre las cosas. Estallará una gran revolución, pero el pintor de aquella época volcánica (Van Gogh estaba seguro de ello) no vivirá lo bastante como para ver los «tiempos mejores».

Espaldas dobladas, cabezas inclinadas, humillación y degradación de los obreros y de los campesinos: éstos fueron también los temas del gran pintor mexicano Diego Rivera. Pero también pintaba a los que les humillaban y degradaban con un odio vindicativo parecido al que había inspirado los implacables dibujos de Daumier; pintaba los opresores españoles y «el banquete del rico», los bandidos del petróleo y los reyes del dólar, los banqueros mostrando ostentosamente sus Biblias y las prostitutas de lujo enseñando sus pechos. En sus obras no es ya una potencia invisible la que hace doblar las espaldas e inclinar las cabezas, sino un enemigo real y tangible, un enemigo con el que se puede luchar, al que se puede vencer. Rivera fue todavía más lejos. Pintó la tierra liberada, los campesinos distribuyéndose la tierra, trabajando por su cuenta, recogiendo el maíz y la caña de azúcar, discutiendo los métodos más racionales de la labor agrícola con los agrónomos, llevando al pueblo el primer tractor, disfrutando sus vacaciones. El trabajador humano, del que no habíamos visto hasta entonces más que la espalda doblada y los músculos tensos recibía súbitamente un rostro humano capaz de expresar una sombría determinación o una alegre confianza. El estilo audaz y grandioso con que Diego Rivera pintó las luchas, las victorias y el trabajo repleto de sentido del pueblo no tiene nada de común con su estilo de los antiguos pintores convencionales; no se encuentra en él ningún detalle superfluo, ninguna huella de naturalismo estrecho o de pose romántica. Es un auténtico realismo socialista. La gran experiencia artística de Rivera le permitió aprender de Giotto, de Miguel Ángel, de Daumier y de los maestros franceses modernos sin caer en la imitación. El tema del trabajo de la tierra y del trabajo humano en general

recibía un contenido absolutamente nuevo. Un tema viejo adquiriría un nuevo significado y, con él, un nuevo estilo.

Interpretación de un cuadro

Hemos elegido algunos ejemplos para demostrar que el contenido tiene una importancia incomparablemente mayor que el tema propiamente dicho; que, por importante que sea la elección del tema, el contenido de una obra de arte está determinado menos por lo que describe que por la manera en que lo hace, y que el artista, consciente o inconscientemente, expresa las tendencias sociales de su época. Interpretar el contenido de una pintura es, a veces, una empresa difícil y a menudo se puede llegar a conclusiones contradictorias. Quiero, también, demostrarlo con un ejemplo. Johannes R. Becher define así el «contenido» del cuadro de El Greco, *Tempestad sobre Toledo*:

«Una tempestad apocalíptica se aproxima, acumulando en el horizonte tremendas masas de nubes. Proyecta ya sus sombras sobre las afueras de la ciudad, y ésta palidece y tiembla ante el fin del mundo que parece amenazarla. Las verdes colinas en que Toledo se levanta cambian también de color y adquieren un tono espectral. Aprisionan el río, inmóvil y como paralizado por el horror inminente, formando una masa inerte y pasiva alrededor de una pequeña isla que yace desnuda bajo los reflejos del terrible cielo. La hierba y los árboles se yerguen aterrorizados, pero están rígidos, sin movimiento: es el instante de silencio antes de la tempestad. Las nubes del horizonte se ennegrecen; el artista nos hace oír los truenos que se aproximan, nos hace sentir los relámpagos. Se aproxima una tempestad cósmica —estamos seguros. Y Toledo, con sus torres y palacios, sus puentes y sus arcadas, se conmueve hasta sus cimientos antes de que la tempestad se haya desencadenado, y este temblor tiene, al mismo tiempo, el efecto de una victoria: ¡Toledo resistirá!»

Es una interpretación bella y optimista, pero otro intérprete podría transformar la afirmación: «¡Toledo resistirá!» en una interrogación: «¿Resistirá Toledo?» (No estamos hablando de la «verdadera» ciudad de Toledo sino de la obra de un artista, cuyos cuadros, lejos de sugerir una visión optimista del mundo, son testimonio de un terror apocalíptico.) Las piedras, las rocas y las colinas verdes que deben hacer frente a la tempestad no aparecen, en absoluto, sólidas e inquebrantables. La fuerza elemental que amenaza la ciudad desde lo alto es también una fuerza oculta y subterránea. No es sólo el reflejo de las nubes lo que da a los muros de piedra y a todo el paisaje su palidez

espectral: hay algo de espectral en los objetos mismos. Al contemplar este cuadro se piensa en los versos de Brecht:

«De estas ciudades no quedará
más que el viento que las ha atravesado.»

Está a punto de representarse un drama gigantesco. No sólo el núcleo explosivo de la naturaleza, sino también la ciudad sólida y bien construida de los hombres se representa aquí como algo infinitamente vulnerable que retiene su respiración en un mundo plagado de terribles peligros. El majestuoso edificio de hoy no es más que el montón de ruinas de mañana. Ocurrirán cosas terribles. Llegará un día en que Toledo desaparecerá. Quizás es esto lo que El Greco quería decir con su fuerza expresiva.

El elemento problemático de ambas interpretaciones es su subjetividad. El mundo en que vivía El Greco y lo que conocemos de su actitud personal parecen justificar el segundo punto de vista. Me he abstenido de aportar argumentos y pruebas para no recargar el ejemplo. Pero conviene, a mi parecer, subrayar hasta qué punto es difícil llegar a una interpretación exacta en todos los casos. Siempre debemos preguntarnos qué quería decir el artista. Pero aunque obtengamos una respuesta (cosa que ocurre raramente) se planteará una segunda cuestión: ¿Por qué quería decir todo esto? ¿A qué fuerzas exteriores, a qué influencias de su época obedecía, consciente o inconscientemente? ¿No estaba dominado por su propio inconsciente? La significación que quería dar a su obra, ¿no oculta una significación más profunda, una significación social en última instancia, quizá contraria a la intención del artista? ¿A qué criterios objetivos puede referirse el observador? La obra de arte se baña en la atmósfera de una época y de una personalidad. Pero, ¿es inmutable esta atmósfera a lo largo de los siglos? ¿No se convierte la obra en algo distinto en un mundo distinto? ¿No es a menudo más exacto el juicio de la posteridad que el de los contemporáneos? ¿No puede convertirse súbitamente en nuestro presente lo que en su época no era más que un débil presentimiento del futuro? Se puede discutir objetivamente la calidad artística de un cuadro, pero su significado puede interpretarse de manera muy distinta. Ha habido un Greco del siglo XVI; después durante mucho tiempo, no hubo Greco en absoluto; hoy tenemos un Greco del siglo XX. Siempre buscamos lo que nos importa tener y una obra de arte jamás es una cosa en sí. Siempre requiere la interacción con un espectador. Descubrimos el significado de una obra: pero también le atribuimos uno.

Sea cual sea el significado del cuadro (y muchas obras de arte admiten interpretaciones diferentes en épocas diferentes) siempre es algo más que un simple tema (por ejemplo, una acumulación de nubes sobre una ciudad). Un pintor naturalista podría tratar el mismo tema de tal modo que su cuadro no representase nada más que una tempestad verdadera, «natural», sobre una ciudad verdadera, «natural». El observador no tendría, en este caso, más que reconocer la exactitud con que el artista hubiese representado la tempestad, lo cual reduce el contenido o el significado del cuadro al mínimo, es decir, a la cualidad del parecido. La obra de arte se convierte en una simple copia de la realidad, vista desde fuera, vacía de contenido o de idea, y no es por sí misma una nueva e importante realidad. Puede que el cuadro esté bien pintado y quizá radica en ello su razón de ser, pero ¿cuál es el significado profundo de una obra de arte si se contenta con copiar o registrar los fenómenos de la naturaleza, si se abstiene de descubrir, de revelar, de «coger a las cosas con las manos en la masa»? En su estudio sobre *La verdad y la verosimilitud de las obras de arte*, Goethe escribía, partiendo de la anécdota clásica sobre una pintura de Zeuxis:

«Recordaréis seguramente los pájaros que iban a picar las cerezas pintadas por el gran maestro. — ¡Y bien! ¿No demuestra esto que las cerezas estaban admirablemente pintadas? — En absoluto; demuestra más bien, a mi parecer, que aquellos amantes de las cerezas eran verdaderos pájaros. — Pero ¿me impide esto que considere excelente la pintura? — ¿Queréis que os cuente otra historia? — En general, me gusta más escuchar una historia que un razonamiento. — Un gran conocedor de las ciencias de la naturaleza poseía entre sus animales domésticos un mono; un día lo perdió y tras laboriosa búsqueda lo encontró en su biblioteca. El animal estaba sentado en el suelo y había esparcido a su alrededor los grabados de una obra de ciencias naturales sin encuadernar. Sorprendido por esta afán de erudición del animal, el dueño se aproximó y descubrió con gran sorpresa e irritación que el mono había comido todos los escarabajos reproducidos en los grabados...»

El voraz mono debió descubrir también «con gran sorpresa e irritación» que los escarabajos verdaderos son más gustosos y nutritivos que los dibujados; dicho de otra manera, que la naturaleza es siempre más «natural» que el arte y que éste no puede esperar igualar, al respecto, lo que hace la naturaleza. El objetivo, el fin del arte, no puede consistir, pues, en reproducir la naturaleza; su significación y su contenido no pueden ser una simple cuestión de parecido.

Pero, por muy importante que sea reconocer que el significado y el contenido de una obra superan el tema, no es menos esencial conceder al tema la importancia que le corresponde. Vale la pena detenerse a considerar la evolución de los temas en la literatura y el arte, pues la elección de un tema refleja las condiciones sociales y la conciencia social predominantes en una época determinada. El paso de los temas míticos a los temas «profanos», la penetración de las personas comunes en el mundo de los reyes y de los nobles, la secularización de los temas sagrados con la descripción de la vida cotidiana en la ciudad y en el campo, el descubrimiento de los seres humanos que trabajan como tema artístico, la sustitución de la «tragedia noble» por el «drama burgués» son otros tantos temas nuevos que indican un nuevo contenido y exigen formas nuevas, como, por ejemplo, la de la novela. Esta evolución no está sometida a fórmulas rígidas ni sigue un orden temporal regular: primero un tema nuevo, luego un nuevo contenido y finalmente una forma nueva. Se trata más bien de influencias recíprocas, complejas y múltiples, y puede ocurrir que algunos artistas geniales, como Giotto o Cervantes, aceleren bruscamente el proceso y salten varias etapas de golpe. El duradero poder de los temas tradicionales (especialmente de los temas religiosos), la prolongada influencia de un estilo antiguo, la diversidad de las condiciones sociales, técnicas e ideológicas que pueden favorecerse mutuamente o aniquilarse provisionalmente, la feliz y accidental aparición de una gran personalidad artística, son factores que pueden retrasar o acelerar la evolución, y nuevas significaciones y nuevas formas pueden surgir lentamente, dolorosamente, entre contradicciones múltiples, o fácilmente, súbitamente. Cuando analizamos una obra de arte concreta, un movimiento o un periodo artístico, debemos evitar toda opinión preconcebida. Pero cuando examinamos los rasgos generales de la historia del arte vista en su conjunto, no podemos dejar de ver que los cambios ocurridos en el contenido y en la forma de las artes son, en última instancia, resultado de cambios sociales y económicos. Es, en definitiva, el nuevo contenido lo que determina las nuevas formas.

No es infrecuente que un nuevo contenido se exprese con formas antiguas; pero también puede ocurrir que destruya las formas antiguas con una violencia casi explosiva y haga nacer otras nuevas. El crítico suizo Konrad Farnet cita el arte cristiano del último periodo de la Antigüedad como ejemplo de un nuevo contenido que adopta provisionalmente formas antiguas. Este arte, escribió

«...utilizó formas paganas antiguas para expresar un nuevo contenido que ya no era pagano. Los artistas

cristianos hubieron de utilizar las formas para presentar el nuevo contenido de la manera más directa posible, porque estas formas correspondían a maneras de ver habituales y la preocupación fundamental de los primeros cristianos era propagar ampliamente el mensaje del cristianismo para crear un mundo nuevo. Tuvieron que surgir y desaparecer generaciones enteras de artistas antes de descubrir una norma nueva que correspondiese al nuevo contenido, pues las formas nuevas no se crean de golpe y no se introducen por decreto. Lo mismo cabe decir, por lo demás, de los contenidos nuevos. Pero, digámoslo claramente: lo primero que se renueva es siempre el contenido y no la forma; es el contenido el que engendra la forma y no al contrario; el contenido viene antes, no sólo en orden de importancia sino también en el orden cronológico: así ocurre en la naturaleza, en la sociedad y, por consiguiente, en las artes. Cuando la forma es más importante que el contenido, se constatará en seguida que el contenido está anticuado. A finales de la Edad Media, era el gótico tosco y elemental; en la época de la burguesía en descomposición, es la abstracción vacía.»

Es innegable que el cristianismo ha aportado al mundo ideas nuevas. Pero no debemos olvidar que en los primeros siglos de nuestra era pertenecía a la antigüedad, incluso por su contenido. Competía con otras religiones similares, como los cultos de Mithra, de Isis y de Separis, religiones que superaban las fronteras locales e intentaban satisfacer la sed de unidad religiosa del mundo antiguo. El cristianismo, especialmente en su versión alejandrina, procuraba establecerse como movimiento inserto en el marco de la Antigüedad, asociándose a las artes y a la filosofía del período. Pero nada de esto tiene una relación directa con nuestro tema. La idea de Farnet, con la que no podemos por menos que estar de acuerdo, es que las ideas nuevas pueden utilizar formas antiguas para expresarse en las obras de arte.

El gótico primitivo conoció una enorme cantidad de formas nuevas y de nuevos medios de expresión, que resultaban de un nuevo contenido social y de la aparición de nuevas clases sociales. Este proceso se había iniciado bastante antes, a finales del período románico. El mundo formal de la época románica, el orden feudal, había sido modificado. La jerarquía rígida, en cuyo seno no había seres humanos sino únicamente rangos y castas, se hundía. La solemnidad inaccesible de los señores feudales sentados en su trono, con los vasallos a sus pies, los dorados, los rojos y los azules, la brillantez fría, los gestos mesurados de los superhombres aristocráticos: todo fue reemplazado por el realismo extático del arte gótico primitivo y del ro-

mánico tardío. El Cristo doliente y atormentado, el Cristo próximo al pueblo en su pobreza y su fealdad, reemplazó al señor feudal de los ejércitos celestiales. La Virgen María, protectora de los humillados y ofendidos, sustituyó a la Reina de los Cielos, sentada en medio de esplendores. En la escultura románica tardía, Lázaro era ya una figura central que denunciaba la arrogancia de los ricos y los poderosos, de los glotones y los voluptuosos, el orgullo y los vicios de la carne. Los perros lamen las llagas de Lázaro, pero ya se acerca el ángel que le conducirá al Paraíso, y la Muerte y el Diablo preparan un fin siniestro a Dives, el rico. La muerte de Dives se describe con un verdadero frenesí de fantasía vengadora: un demonio le arranca el alma por la boca, otro se burla de su bolsa de dinero, una cohorte infernal de monstruos, de pájaros, de serpientes se precipita sobre él y se lleva al infierno su cuerpo lacerado. Friedrich Heer escribió en *El nacimiento de Europa*:

«Otras esculturas próximas (en la fachada de Moissac) describen el castigo de los ricos y de otros pecadores en el infierno. Vemos al avaro que se retuerce en el suelo y anda sobre los pies y las manos, como un cuadrúpedo; su espalda está deformada, su bolsa yace al lado, mientras un diablo de miembros a la vez humanos y animales, ayudado por otros dos demonios, le hiere el cuerpo con sus garras... La *femme aux serpents*, desnuda, con serpientes y sapos prendidos de los senos, es un tema frecuente en la propaganda de este arte popular como personificación de la lujuria...»

Friedrich Heer, escritor católico, comprendió muy bien que el nuevo arte, que barria tanto el contenido como la forma de las tradiciones románicas feudales, estaba determinado por los cambios y las revueltas sociales de la época. Millares de campesinos sin tierra se habían puesto en movimiento y con ellos toda suerte de «personas errantes»: monjes fugitivos, peregrinos, estudiantes y vagabundos. El creciente poder del dinero minaba la estructura de la sociedad feudal. Surgía una nueva clase, segura de sí misma: la de los habitantes de las ciudades, antecesores de la burguesía; adquiría importancia una nueva capa social, la de la pequeña nobleza; un gran número de obreros se reunían por vez primera en los talleres de la industria textil primitiva de la Edad Media; el movimiento social de los ciudadanos y de la pequeña nobleza, de los campesinos y los proletarios, convirtió la Biblia en una arma contra los poderosos y suscitó la herejía militante; Abelardo y otros inovaron al Espíritu Santo en su lucha contra el conformismo feudal y apelaron a las tradiciones de la Antigüedad contra el dogmatismo y contra el poder de la jerarquía; la influencia de la cultura árabe contribuyó a esta fermentación de los espíritus; el embrión de la re-

volución burguesa comenzó a removerse en el vientre de la Europa cristiana.

La creación de las cofradías urbanas de la construcción fue uno de los síntomas de la nueva época; y estas cofradías se convirtieron a su vez en transmisoras de un nuevo estilo. Heer exagera quizá cuando pretende que «...el viejo mundo de la Edad Media feudal se fundió y remoldeó en el espíritu de cruzada que impulsaba el movimiento de los constructores». Pero es innegable la importancia de este movimiento como elemento de una tendencia social más amplia. Heer señala que «el punto de transición se revela en las obras individuales y en la variedad de los temas».

«En Saint-Julien-en-Brioude, nos encontramos ante dos albañiles: rostros vigorosamente realistas de rasgos toscamente tallados... Por primera vez en la historia de Europa nuevas capas sociales exigen que se les oiga o, mejor dicho, al principio, que se les vea... El dinamismo del nuevo "pueblo", de las nuevas masas, busca su expresión. Y empezamos a encontrar representaciones de verdaderas escenas de masas, como por ejemplo en la cripta de la catedral de Clermont-Ferrand. Personas ordinarias de todo tipo, grandes y pequeñas, se reúnen en torno a Cristo en el momento de realizar el milagro de los panes y los peces. Sus manos se tienden hacia el pan que les da. Las siluetas están trazadas con un realismo riguroso, sus gestos y sus rostros están dibujados con rasgos grandes y firmes. El Cristo dulce, robusto, amable es ya aquí un verdadero "Cristo del pueblo"...»

Así, a medida que el románico se transforma en gótico, que el feudalismo puro declina y abre paso a una situación en la que la burguesía puede progresar continuamente, se introduce en el arte un nuevo contenido social que produce nuevas formas y nuevos medios de expresión; el nuevo arte es medio realista, medio extático. Ha empezado el largo proceso de secularización de las artes —con las canciones de los trovadores, con la introducción del realismo popular en las artes visuales, con la humanización de la figura de Cristo, con la aparición de la razón y de la protesta individual en el marco de la filosofía cristiana. El estilo que había idealizado y glorificado el mundo feudal, que sólo reconocía el rango y el orden y no las relaciones humanas, resultó incompatible con los nuevos movimientos y cambios sociales. La necesidad de expresión de las nuevas clases exigía nuevos medios. Si observamos la expansión del gótico veremos que se utilizaron métodos realistas, e incluso naturalistas, cuando el pueblo empezó a desempeñar un papel en las artes plásticas. Los descubrimientos de la moderna investigación parecen indicar que el arte de la so-

cialidad primitiva sin clases empezó por un naturalismo primitivo: la «estilización» y la abstracción sólo se impusieron al final de la Edad de Piedra y predominaron en todos los sistemas aristocráticos de gobierno; en cambio, la tendencia contraria tenía siempre su origen en las capas plebeyas. En el gótico, el primer movimiento «burgués» en el arte dentro del sistema feudal todavía subsistente, los resultados fueron muy contradictorios: por un lado, un realismo violento y extremadamente audaz; por otro lado, la aspiración ferviente a una vida espiritual, no material, a la huida de este «valle de lágrimas» para buscar refugio en el más allá. Las torres de la catedral gótica, elevadas hacia el infinito, son en sí mismas ambivalentes: expresan un desafío al cielo y, al mismo tiempo, un deseo extático de redención. Las capas sociales que aspiraban a liberarse estaban todavía ligadas al sistema feudal y a sus tradiciones. Esto explica el carácter profundamente contradictorio del arte gótico, tan admirado por su audacia, tan menospreciado por sus «bárbaras» absurdidades. Pero, por encima de todo, el gótico expresaba la humanización de los temas sagrados, aunque este elemento esencial esté parcialmente ocultado por los monstruos siniestros y diabólicos y por un transcendentalismo apasionado.

Giotto

Giotto fue el primer maestro del nuevo humanismo. En la pintura de Giotto, Cristo es verdaderamente el hijo del hombre. Los hechos sagrados se han vuelto terrenales, el más allá es un mundo humano. Los dorados suaves de las aureolas de los santos no son ya un eco de los fondos sobrenaturales y blasonados de las pinturas antiguas, sino una radiación de pura humanidad. Sus frescos no proclaman un mundo rígido e inmutable. Todo aparece en movimiento, como un encuentro de hombres con otros hombres. No existe ya una revelación situada al margen de la historia que exija una obediencia incondicional. La historia de Cristo se cuenta como algo tan tangible que el espectador parece invitado a participar en ella. Se describen situaciones dramáticas, no imágenes rígidas; los personajes, asociados los unos a los otros, no están ya confinados en las dos dimensiones del cuadro, sino que se separan de él, penetran en el espacio como si quisiesen romper todas las ataduras y unirse a todos los seres humanos. Las imágenes, secularizadas y humanizadas, revelan una nueva realidad social, una nueva conciencia, liberada de todo dogmatismo.

Sin embargo, cuando admiramos el impresionante «realismo» de las obras de Giotto no debemos caer en el error de creer que el arte bizantino y el románi-

co primitivo eran «irreales» o que deformaban arbitrariamente la realidad. La altiva soledad de los emperadores y emperatrices de Bizancio; de los ángeles y los santos en sus marcos rígidos y dorados, del soberano de los cielos enorme y majestuoso, rodeado de vasallos minúsculos: todo esto era la representación fiel de la realidad social en el arte románico. La inmovilidad envarada e inhumana de los personajes, las proporciones antinaturales no eran, en modo alguno, resultado de una incapacidad de los artistas. Estos, al servicio de la clase dominante, querían representar un «orden eterno» del mundo, pintar máscaras de un elevado carácter social y no personas inmersas en relaciones cambiantes. Los atributos del poder eran más importantes que los hombres que los revestían. La función del artista consistía en exaltar no la naturaleza sino la esencia «sobrenatural» del orden social. Lo que importaba no eran las protecciones naturales sino la jerarquía rígida de los rangos y de las clases.

La sociedad y el estilo

He intentado, brevemente, mostrar con un ejemplo cómo aparece una nueva serie de temas, nuevas formas de expresión, un nuevo estilo al cambiar el contenido social. Pero sé muy bien que he tenido que simplificar excesivamente. Un contenido social nuevo nunca se expresa directamente sino sólo en forma indirecta; la sociología del arte debe tener en cuenta esta oblicuidad si no quiere convertirse en un ejercicio trivial y frívolo. He de limitarme a sugerir algunos elementos de análisis; muchas cuestiones quedarán, por tanto, sin respuesta: ¿por qué el gótico tomó sus formas peculiares, la ogiva, el arbotante, la bóveda de crucero? ¿Por qué la imagen bidimensional se transformó en imagen tridimensional? ¿Cómo se combinaron los elementos sociales, técnicos e ideológicos para crear un nuevo estilo?

En su apasionante libro *The Philosophy of Art History*,¹ Arnold Hauser se plantea algunas de estas cuestiones:

«¿Cuál fue el primer impulso del paso del arte gótico...? ¿Qué fue primero, las bóvedas de crucero o la idea de la composición vertical? Los constructores de las catedrales góticas, ¿encontraron su concepción vertical a partir de los medios de que disponían para su realización, o bien una nueva visión de la altura, el sentimiento gótico de la exaltación, impusieron a los artesanos los medios necesarios para traducir esta visión en piedra y cristal?»

¹ Routledge and Kegan Paul, 1958.

Hemos de buscar las respuestas en los estudios de especialistas como Hauser; pero incluso los mejores eruditos tendrán dificultades para dar respuestas absolutamente precisas pues las causas son numerosas y se interpenetran estrechamente y resulta difícil decir en qué momento los cambios cuantitativos se han hecho cualitativos. Estamos, pues, de acuerdo con Hauser cuando escribe:

«Las críticas hechas a la historia social del arte como método de interpretación se deben, esencialmente, a que se le atribuyen objetivos que no puede ni quiere alcanzar. Sólo una historia social tosca y elemental puede querer presentar un tipo particular de arte como la expresión homogénea, concluyente y directa de una forma particular de sociedad. El arte de una época históricamente compleja no puede ser nunca homogéneo, aunque sólo sea porque la sociedad de tal época no es homogénea; no puede ser más que la expresión de un estrato social, de un grupo de personas con intereses comunes; tendrá simultáneamente tantas tendencias estilísticas como niveles culturales distintos haya en la sociedad en cuestión.

Pero, dado que las clases sociales son los más duraderos y efectivos de estos «grupos de personas con intereses comunes», las necesidades y los medios de expresión artística tienen un origen de clase (aunque debamos tener en cuenta que la clase social no es nunca una fortaleza sin ventanas, que incluso las clases antagonistas se influyen mutuamente, que las formas y las convenciones elaboradas por una clase dominante antigua pueden influir sobre las nuevas clases ascendentes y que incluso dentro de una misma clase ocurren cambios y evoluciones). Hauser tiene razón, pues, cuando dice:

«La historia social del arte se limita a afirmar —y éste es el único tipo de afirmación que puede intentar demostrar— que las formas de arte no sólo son formas, visual u oralmente condicionadas de conciencia individual, sino también la expresión de una concepción del mundo socialmente condicionada.»

Añadamos que ni siquiera las formas «visual u oralmente condicionadas» de la experiencia individual surgen al margen de la evolución social. Las nuevas formas de ver o de oír no son, simplemente, el resultado de un progreso o de un refinamiento de las percepciones sensibles, sino también de nuevas realidades sociales. Por ejemplo, el ritmo, el ruido de las grandes ciudades estimulan nuevas formas de visión y de audición: un campesino no ve un paisaje como lo ve un habitante de la ciudad, etcétera. Sin embargo es raro que las condiciones sociales encuentren un

reflejo directo en las artes; las nuevas formas e ideas artísticas no coinciden completamente con un nuevo contenido social.

Ahora bien, lo que llamamos «estilo», ¿no es la expresión uniforme de una época, de una era social, en el arte? ¿No puede reconocerse el mismo «estilo» en una actitud general que se extiende al traje y a la política, a la moral y a las costumbres, a la música y a la poesía? ¿No es el «estilo» la expresión más inequívoca de una sociedad? Al examinar el fenómeno del estilo se constata en primer lugar que un sistema de formas, de convicciones y de tendencias ha sido aceptado por artistas de tipos y temperamentos distintos como una ley a la que se someten libremente. En la producción de un individuo entra así un elemento colectivo y aunque las obras individuales puedan diferir mucho según el talento o la originalidad del artista, siempre se puede reconocer este factor común, a menudo difícil de definir. Los teóricos que gustan de la metafísica llegan a la conclusión de que el arte es un «organismo» misterioso, un «cuerpo vivo» independiente de las condiciones sociales, que se desarrolla de acuerdo con leyes propias: o bien de las formas simples a formas cada vez más complejas (sin tener en cuenta si esto está o no en contradicción con el desarrollo social) o bien está sometido a un ciclo constante de juventud y ancianidad, de nacimiento y muerte, de modo que cada «ciclo cultural» produce un arte enteramente nuevo e independiente pero que pasa por las mismas etapas que el arte de los «ciclos culturales» anteriores. Según estas hipótesis, la evolución en el arte no es más que una cuestión de forma relacionada únicamente con los problemas internos del mismo arte: el estilo no es el producto de cambios sociales y de realizaciones individuales, sino un poder autónomo que lo rige todo. El artista, su protector y el público que consume sus productos son pues, por así decir, los órganos ejecutivos del arte; el arte se crea con su ayuda pero les impone sus propias leyes. Si esta concepción fuese correcta, cada época histórica tendría un estilo absolutamente uniforme, pues el estilo es una sustancia divina cuyos atributos son las obras de arte individuales. Pero si estudiamos los diversos períodos de la historia del arte, constatamos que aunque el desarrollo del arte en un período dado tienda a la uniformidad del estilo, esta tendencia se ve invariablemente contrarrestada por corrientes opuestas. Algunas ramas del arte han progresado y otras se han estancado; ha habido artistas extremadamente personales que han reaccionado contra el estilo general dominante; movimientos de carácter diferente se han enfrentado y mezclado, elementos heterogéneos se han combinado o interpenetrado (como, por ejemplo, el realismo y el transcendentalismo

en el arte gótico). El marco es, de hecho, mucho más complejo y contradictorio que lo que admite el principio de la unidad absoluta del estilo.

Nadie puede negar el duradero poder de las formas y de las concepciones antiguas. Los artistas tienen el legítimo deseo de no partir siempre de cero sino de un punto ya alcanzado, de transformar un estilo ya existente en algo nuevo. Si queremos comprender el estilo de un período, no debemos considerarlo aisladamente, sino en el contexto de la historia del arte vista en su conjunto, como un momento del desarrollo histórico; esto es aplicable no sólo a las artes sino a todos los fenómenos sociales. La súbita aparición de nuevos temas y, por consiguiente, de nuevos métodos artísticos (por ejemplo, la aparición en las artes del hombre que trabaja), o las realizaciones originales de artistas como Giotto, El Greco, Brueghel, Goya o Daumier no se pueden explicar por un desarrollo «orgánico» o autónomo del arte. Por lo demás, esta teoría se hunde cuando intenta explicar las apariciones temporales y los eclipses del realismo en el arte, porque ignora obstinadamente el hecho de que el arte estilizado está ligado a los sistemas aristocráticos y el arte realista a los movimientos plebeyos, que la epopeya declinó con la época de la caballería y que la novela se desarrolló con la burguesía, que la música polifónica murió con el sistema feudal y que la música homofónica se desarrolló en la época burguesa, etc. Sería una total incompreensión de la naturaleza del arte afirmar que en él no existen problemas formales, que todos los problemas se relacionan directamente con las situaciones sociales. Pero Hauser tiene razón cuando escribe:

«El mayor peligro para la historia del arte, un peligro al que ha estado expuesta desde que el historicismo de Riegl puso las bases de su metodología moderna, es que se convierta en una simple historia de las formas y de los problemas...»

»Estos problemas y estas tareas son muy reales; no se trata ni de ficciones metodológicas, y toda historia científica del arte debe descubrirlos y resolverlos... Pero las obras de arte no se crean para resolver estos problemas; los problemas surgen en el curso de la creación para responder a cuestiones que sólo tienen una lejana relación con los problemas formales y técnicos —cuestiones sobre la concepción del mundo, el sentido de la vida, la fe y el conocimiento.»

Si analizamos, pues, las realizaciones artísticas de una época determinada, hemos de tener en cuenta los problemas estilísticos y formales y el estilo dominante, pero también hemos de tener en cuenta las des-

viaciones respecto a este estilo; al estudiar la historia del arte, no debemos considerar el arte como un todo anónimo, sino como la obra de artistas individuales con sus dones y sus aspiraciones específicos. Debemos estudiar, especialmente, las condiciones sociales, los movimientos y los conflictos de este período, las relaciones y las luchas de clases y las ideas que de ellas resultan —religiosas, filosóficas y políticas— para ver el arte de este período en un contexto real y no en un imaginario. Debemos guardarnos de ver en cada obra de arte o en cada elemento del estilo la expresión directa e inequívoca de una clase o de una situación social. Debemos procurar no juzgar la obra de un escritor, de un artista o de un músico preguntándonos únicamente si es «progresista» o «reaccionaria» (pues los dos caracteres pueden mezclarse, como Lenin señaló en su análisis de la obra de Tolstói y, por otro lado, en todo juicio debe entrar la cuestión de la calidad). Pero si no aplicamos la sociología al arte —si no examinamos las razones sociales de los cambios de tema, de forma y de contenido— acabaremos en una verdadera niebla de especulaciones abstractas y de esteticismo, muy lejos de la realidad. El análisis del estilo, por inteligente y lúcida que sea en el examen de los problemas y de los detalles específicos, está condenado al fracaso si no reconoce que el contenido (es decir, el elemento social, en última instancia) es el factor decisivo de la formación del estilo en el arte.

La forma y la experiencia social

Sería absurdo, sin embargo, concentrar toda la atención en el contenido y relegar la forma al rango de cuestión secundaria. El arte consiste en dar forma y sólo la forma convierte un producto en obra de arte. La forma de ésta no es algo accidental, arbitrario o inesencial (como tampoco lo es la forma de un cristal). Las leyes y las convenciones de la forma son la encarnación, la concreción del dominio del hombre sobre la materia; en ellas se conserva la experiencia transmitida; toda realización encuentra en ellas su seguridad; son el orden necesario al arte y a la vida.

Para comprender los fenómenos naturales o sociales, hemos de ver cómo surgieron. La forma de un objeto social, de un producto del trabajo, está directamente ligada a su función. El hombre primitivo daba forma a una piedra, a un pedazo de madera o a un hueso para ponerlo al servicio de sus fines; dicho de otra manera: la forma es la expresión de un fin social. Innumerables experiencias e innumerables intentos de imitación acabaron produciendo algunas formas permanentes que encarnaban, expresaban toda la experiencia pasada en un dominio determinado. Mi-

les de años antes de que se encontrase la forma clásica de un vaso, se fabricaban vasos *ad hoc*, por su función y no por su forma. Finalmente, se conservó una forma particularmente útil y práctica como modelo para una producción racional. *La forma es experiencia social solidificada.*

Hasta cierto punto, la forma está también determinada por los materiales. Esto no quiere decir, como quisieran hacérselo creer algunos místicos, que en cada material particular hay una cierta forma «latente» o que todos los materiales tienden a su propia perfección o a su «desmaterialización», o que el deseo del hombre de dar forma a los materiales se debe a una metafísica («voluntad de forma»). Pero cada material tiene sus propiedades específicas que le permiten adquirir formas también específicas, aunque variables. Así, por ejemplo, las formas de las viviendas humanas dependen mucho de los materiales empleados: hierbas, cañas trenzadas, madera, piedra o arcilla; dicho de otra manera: el material disponible determina parcialmente la forma de la habitación. Del mismo modo, las proporciones y la simetría de una casa (o de cualquier otro producto del trabajo) no son resultado de una estética («voluntad de forma» sino que están determinadas por la estructura del material y por la experiencia pasada del constructor. Una casa de pacotilla, construida de cualquier manera durará menos que la que observe las leyes de la simetría. Así como la simetría de los cristales es la expresión de un equilibrio energético y, por tanto, de un ahorro de energía, la simetría de una casa y de todos los demás objetos fabricados por el hombre es también la expresión de un equilibrio. Es cierto que el hombre primitivo no conocía las leyes teóricas que rigen la materia, pero las aprendió en la práctica y reconoció el valor de la medida y del orden a partir de su experiencia directa. Si tenemos en cuenta que su experiencia en otros sectores de la actividad colectiva confirmaba igualmente el valor del ritmo y de la repetición rítmica, constataremos que el elemento místico que se pretende ver a menudo en el respeto del hombre primitivo por el orden desaparece totalmente.

Las formas surgidas del proceso de trabajo colectivo —formas que son una experiencia social solidificada— tienden a ser extremadamente conservadoras. Si estudiamos el desarrollo de la producción, de la construcción, etcétera, constataremos que existe una tendencia a conservar las formas antiguas, incluso cuando se adopta un material nuevo. A veces, el nuevo material es, por así decirlo, violado por la forma antigua. En las construcciones en piedra de épocas ulteriores se pueden reconocer elementos del primitivo «estilo» de las cabañas de hierba, de arcilla o de

madera. Las formas de los instrumentos de piedra persisten en los instrumentos de la Edad del Bronce y de la Edad del Hierro, aunque los nuevos materiales se presten a tener formas más prácticas. Esta tendencia conservadora de la forma no tiene nada de sorprendente: es una expresión de la tendencia de todas las colectividades a aferrarse a su experiencia social duramente adquirida, a transmitirla de generación en generación como una herencia preciosa. Una forma elaborada por la colectividad se consideraba como algo sagrado y obligatorio: así será y no de otra manera. Introducir el más leve cambio en dichas formas era impío y podía acarrear peligrosas consecuencias. Este conservadurismo de la forma chocaba con una producción material constantemente enriquecida por la experiencia, con la tendencia a hacer más fácil y eficaz el trabajo mediante el uso de instrumentos y materiales más apropiados, basados en una observación más precisa de la naturaleza y en una habilidad manual aumentada.

Cuando hablamos de eficiencia —cuya expresión es la forma— no queremos referirnos únicamente a las estructuras materiales que consideramos hoy eficientes sino también a toda la inmensa diversidad de objetos mágicos que representaban para el hombre primitivo la forma más elevada de eficacia. Ya hemos señalado que el hombre, el ser productor que modifica la naturaleza, era un mago; a medida que fue descubriendo la enorme importancia del parecido, de la imitación, del dominio de la naturaleza por el trabajo, por los instrumentos y por la voluntad humana, tendió a sobrestimar las posibilidades inmediatas de su victoria sobre la naturaleza e intentó audazmente influir sobre la realidad con medios mágicos. George Thomson señala en *Aeschylus and Athens* que la magia primitiva se basa en la idea de que la realidad puede dominarse creando la ilusión de dominarla. Pero, al mismo tiempo y dado que la magia lleva a la acción, encarna la preciosa comprensión del hecho de que el mundo exterior puede cambiarse realmente por la actitud subjetiva de los hombres hacia él. Los cazadores cuya fuerza era estimulada y organizada por la mímica ritual eran, de hecho, mejores cazadores que antes.

Analizando los orígenes y el desarrollo del totemismo, Thomson indica que el animal totem era, al principio, el animal de que se alimentaba la tribu. Se puede comprobar, por ejemplo, por el hecho de que el jefe del clan Wallaby en Australia debe comer un pedazo de la carne del animal totem durante la ceremonia de su iniciación; es decir, que debe «absorber» el animal. Cuando el hombre primitivo se alimentaba de una planta o de la carne de un animal, experimentaba

como una regeneración, un aumento de vitalidad. Dado que desconocía los procesos del metabolismo, suponía naturalmente que la «fuerza vital» de la planta o del animal le era transmitida, que su vida se fundía con la de su presa y que el resultado era la plena unión de las dos vidas. Mediante un metabolismo físico que él solo podía explicar mágicamente se «identificaba» con los organismos vivos que comía. Pero cuando, con la mejora progresiva de las técnicas de la caza, el animal que constituía el alimento preferido de la tribu empezó a escasear o casi a extinguirse, se le protegió con un tabú, con una serie de prohibiciones estrictas. La horda se dividió en tribus, cada una de las cuales tenía su propio terreno de caza; los alimentos, los animales cazados, etcétera, fueron, en cierto sentido, compartidos; cada tribu perdió el derecho de comer uno de los animales o una de las plantas que constituían hasta entonces su alimentación, y así se aseguró razonablemente la alimentación de todas las tribus. Un determinado animal o una determinada planta eran, pues, «tabú» para una tribu y si ésta violaba el tabú ponía en peligro la vida de toda la colectividad, pues la existencia de los seres humanos se identificaba con la de sus alimentos. A medida que se desarrollaron las fuerzas productivas y que se descubrieron nuevas fuentes de alimentos, el totem y el tabú fueron perdiendo su significación económica original, pero las formas estaban tan arraigadas que se conservaron y adquirieron parcialmente un nuevo contenido. Se convirtieron en reglas mágicas destinadas a salvaguardar la estructura tradicional de la sociedad, a proteger las tribus y su propiedad social, y, por consiguiente, a regular también las relaciones sexuales.

Se trata de una hipótesis seductora, pero yo me inclino a creer que el totem y el tabú tuvieron una significación sexual y económica a la vez desde el principio. Uno de los rasgos característicos de la colectividad primitiva fue, a mi parecer, el haber considerado la sexualidad, la alimentación y el trabajo como un todo indivisible, idéntico a la vida misma, una vida todavía no diferenciada por la división del trabajo. Los innumerables ritos sugieren que en el espíritu del hombre primitivo el «metabolismo» con el mundo exterior, el «metabolismo» entre los sexos y el metabolismo físico asegurado por el trabajo se fundían en un proceso vital único. En casi todos los ritos de iniciación que integran a los jóvenes en la colectividad —el gran «cuerpo» colectivo —la experiencia sexual se transmite Junto con la experiencia esencial del trabajo.

Hemos hablado del desarrollo del totem y del tabú porque de estas creencias mágicas han salido gran número de formas y nos parecen una de las primeras

fuentes del arte. Sólo podremos comprender muchas cosas que, de otro modo, resultarían incomprensibles si tenemos en cuenta que el hombre primitivo se identificaba en gran medida con los animales y las plantas de que se alimentaba, es decir, con la naturaleza, y si tenemos en cuenta también la importancia que la forma y la similitud de las formas tenían para el hombre primitivo. Los especialistas han señalado estos hechos una y otra vez. Quiero citar al padre Winthuis, a manera de ejemplo, aunque no esté de acuerdo, en absoluto, con las conclusiones de este antropólogo:

«Debido a su modo de pensar —un pensamiento concreto que se dirige hacia la totalidad, nunca abstracto ni abstrayente, un pensamiento que jamás analiza el detalle ni lo tiene en cuenta— el elemento decisivo para el hombre primitivo no es la naturaleza interna de las cosas sino su exterior, su forma, lo que ve el ojo. Todo lo que tiene la misma forma tiene para él el mismo significado.»

Winthuis subestima claramente el poder de abstracción de los seres humanos que trabajan y cuyo trabajo les lleva irresistiblemente a la abstracción. Pero tiene razón cuando dice que la forma tenía una importancia decisiva para el hombre primitivo.

La caverna mágica

Veamos ahora una cuestión que se plantea a menudo: si la forma de los productos humanos representa una experiencia social concentrada, ¿cómo explicar las magníficas pinturas de las cavernas de la Edad de la Piedra, aquellas admirables obras de arte producidas por una sociedad muy poco desarrollada? Podemos considerar la utilidad como la esencia de la forma de los instrumentos, de los vasos o de las viviendas, pero ante las pinturas rupestres de la Edad de la Piedra en África, en Escandinavia y en la Europa meridional, ¿no es de creer que una fuerza creadora, misteriosa y metafísica, una inspiración, una intuición, una idea divina, ha impulsado a los hombres primitivos de aquella época y los ha capacitado para producir tales obras de arte?

Quiero citar como ejemplo la caverna de Trois Frères, descubierta por el conde Bégouen, con sus famosas pinturas de animales y su célebre figura del «brujo» con máscara de animal, sobre la que tanta literatura se ha escrito. Es innegable que los búfalos de esta oscura caverna abierta en la roca están maravillosamente dibujados y que el brujo entronizado encima de ellos, disfrazado de alce, es extremadamente impresionante. Pero, junto a estas obras basadas en una profunda y precisa observación de los animales, exis-

ten pinturas rupestres inferiores y mucho más toscas. Ni su venerable edad ni nuestro deseo de admirar todo lo primitivo pueden ocultarnos totalmente su mediocre ejecución. Es necesario decirlo porque algunos eruditos tienden a ver una cualidad demoníaca de «genio» en todas las razas primitivas, un «genio» que, a su entender, el hombre civilizado ha perdido. En realidad, el hombre de la Edad de la Piedra produjo obras mediocres junto a obras de una belleza extraordinaria.

La comparación con los dibujos infantiles puede ser útil al respecto. También en éstos encontramos garabatos informes y tremendas inexactitudes junto a casos de una pasmosa comprensión de las formas del mundo exterior, una seguridad maravillosa en la representación de los animales y de los objetos, que recuerdan el arte prehistórico. Esto se debe, sin duda, a la frescura del cerebro del niño y al hecho de que las impresiones no están todavía perturbadas por la conciencia de las complejidades y de las convenciones sociales. El niño no ve más que un exiguo sector del mundo, pero lo ve con gran intensidad. Sin embargo, siempre se ha de ir con prudencia en lo que a estas comparaciones se refiere, pues el hombre prehistórico vivía en un mundo muy distinto al del niño civilizado. Incluso cuando es muy directo e ingenuo, el niño del siglo XX está fuertemente influido por la estructura de una sociedad completa. Un animal, por ejemplo, representa algo muy distinto para un niño de hoy y para un cazador de la Edad de la Piedra.

Antes de medir la experiencia que reflejan las pinturas de las cavernas, hemos de tener en cuenta que estas obras son ya el apogeo, el resultado de un largo proceso de desarrollo artístico. Habían sido precedidas por obras de arte mucho más primitivas, por bloques de arcilla toscamente moldeados sobre los cuales se extendía una piel de animal para imitar un animal vivo y evitar, así, la venganza de otras criaturas de la misma especie. Léon Frobenius, excelente observador aunque teórico discutible, escribe:

«El conde Bégouen, acompañado de N. Casteret, descubrió una caverna cerca de Montespan, en Haute-Garonne. Al final de un corredor se encontró en una sala en cuyo centro había una forma animal hecha de arcilla. La ejecución era muy tosca, sin ninguna preocupación por los detalles, pero representaba un animal agachado con las patas delanteras extendidas hacia adelante. Detalle característico: no tenía cabeza. La obra era de ejecución elemental, algo así como los muñecos de nieve que los niños modelan en invierno. Sin embargo, la tosquedad de la obra no podía explicar la falta de la cabeza... El conjunto de la imagen, con sus contornos generales, la formación especial de

las patas y las poderosas ancas, sugiere la figura de un oso; y efectivamente, entre las patas delanteras se descubrió un cráneo de oso.»

Frobenius escribe, también, a propósito de la tribu africana Kuluballi:

«Cada vez que un león o un leopardo devoran a un hombre, se celebra un sacrificio en la selva y se da muerte al animal. En medio de la selva se reserva un lugar llamado *mulikorre nyama*. Consiste en una valla circular de espinas, en cuyo centro se coloca una forma de arcilla sin cabeza que representa un animal de presa. Acto seguido se despoja al león o al leopardo muertos de su piel, pero se deja la cabeza con el cráneo intacto. La piel, junto con la cabeza, se coloca encima de la forma de arcilla. Los guerreros rodean entonces la valla de espinas, en cuyo interior se encuentra el animal, y los cazadores danzan al exterior. Mientras tanto, se entierra el cuerpo del animal.»

Estos bloques de arcilla sobre los cuales se extiende una piel de animal fueron, evidentemente, las primeras obras plásticas de la historia humana. Tenían muy poca relación con lo que hoy llamamos arte: su única finalidad consistía en propiciarse el mundo animal, es decir, en adquirir un ascendiente sobre la realidad mediante la imagen. Pero cuando los hombres empezaron a reproducir animales con dicho fin, este género de producción, como todos los demás, debió de desarrollarse y refinarse. Por razones mágicas, era importante obtener la mayor similitud posible e incluso un cierto grado de identificación entre la imagen y el modelo. Esta identificación se consiguió al principio con la piel del animal muerto, pero cuando los hombres empezaron a construir imágenes sin la piel ni la cabeza del animal real (quizá con vistas a una producción en masa), la similitud máxima se convirtió en una exigencia mágica. Podemos suponer que la piel y la cabeza fueron sustituidas por la sangre del animal. En su concepción de la magia, el hombre primitivo no sólo aceptaba la ley de *pars pro toto* (una parte por el todo) sino que consideraba la sangre como la verdadera sustancia de la vida. Esta suposición se apoya en numerosos hechos, y basta con citar dos de ellos. La tribu de cazadores africanos kordofan cree que el cazador domina completamente su presa si vierte la sangre de los animales muertos en un cuerno mágico. Frobenius dice, a propósito de las ceremonias de iniciación de estas tribus:

«Bien al comienzo de la ceremonia, bien en su transcurso o una vez terminada, se da muerte a un antílope o a una gacela y se le arranca uno de sus cuernos; en el futuro se llenará con la sangre de los animales cazados. Tanto puede servir un cuerno de búfalo como

uno de antílope. Las pinturas de las cavernas se pintan con la sangre de los antílopes muertos.»

Gracias a la sangre y al parecido con el original, las imágenes resultan «idénticas» al modelo; y si además se pinta una punta de lanza en el lugar exacto en que se quiere herir al animal se estima que éste está prácticamente condenado a muerte y que el éxito de la caza es seguro. Se pueden ver, en efecto, puntas de lanza en las pinturas de búfalos de la caverna de Trois Frères. Ahora bien, ¿cómo explicar el sorprendente parecido de la imagen con el animal?

Este parecido era una obligación mágica. El cazador de la Edad de la Piedra, que observaba su presa con gran atención, era perfectamente capaz de ver si el parecido era mayor o menor; y cuanto mayor era, más eficacia atribuía a la imagen. Podemos, pues, suponer que, como ocurrió con la producción de instrumentos, se impusieron poco a poco determinadas modelos, que el artista no trabajaba en su caverna con libertad, sino que se esperaba de él que trazase las formas más eficaces, es decir, las más parecidas al original. Lo que llamamos estilo no es, al fin y al cabo, más que la utilización de formas aceptadas y convencionales. Por otro lado, el hombre de la Edad de Piedra no se limitaba a observar bien su presa; para que la caza tuviese éxito debía intentar identificarse con el animal. Lo que llamamos intuición artística no es más que un subproducto de esta «identificación», esencialmente práctica. El cazador imitaba al animal; en sus danzas de caza se envolvía en la piel de éste y reproducía todos sus pasos y movimientos, identificándose con él hasta un punto que hoy nos cuesta imaginar. Finalmente, la línea divisoria entre el mundo humano y el mundo animal no estaba claramente definida en el espíritu del hombre prehistórico; en muchos sentidos, todavía formaba parte del mundo animal y sólo se desligaba de él gradualmente. Los antropólogos Klatsch y Heilborn escriben:

«Que las mujeres den el pecho a animales jóvenes es una costumbre muy extendida entre los pueblos primitivos. Es como si estos salvajes no hubiesen adquirido todavía un sentido de dignidad humana y se sintiesen animales entre los animales... La mujer australiana da el pecho a un dingo —Jung señala al respecto que se conocen casos de padres que han dado muerte a sus hijos recién nacidos para que la madre pueda dar el pecho a un par de perros jóvenes— y las mujeres polinésicas amamantan frecuentemente a perros. Theodat señala el mismo hecho a propósito de las mujeres indias del Canadá. En Hawái, según Rémy, las madres daban el pecho no sólo a sus hijos sino también a perros y cerdos jóvenes. Los

mujeres de los papúes de New Mecklenburgh y de los moories de Nueva Zelanda también amamantan cerditos. Por otro lado, las mujeres de diversas tribus indias de América del Sur dan el pecho a monas, a zarigüeyas, a gamos, etc.»

Cuando el hombre se hizo cazador, un abismo lleno de sangre separó súbitamente el mundo humano del mundo animal: el hombre mataba los animales, pese a seguir considerándolos como ascendientes o parientes. Había destruido la unidad de la vida y aunque intentase continuamente engañarse a sí mismo sobre el carácter de su crimen pretendiendo que comer el animal muerto era simplemente «asimilarlo» y que el animal seguía, por consiguiente, viviendo en el interior del organismo humano, es evidente que tenía la venganza de unos animales que eran sus antepasados y sus hermanos. La mujer amamanta al animal; el hombre le da muerte; muchas tribus de cazadores llegaron a creer, así, que existía un vínculo misterioso entre sus mujeres y sus presas, con todas las contradicciones y temores que esto comportaba.

Debemos tener en cuenta todo esto si queremos comprender la enorme importancia de las imágenes animales para el hombre de la Edad de Piedra y la terrible obligación que pesaba sobre los brujos de dominar la naturaleza haciendo sus imágenes tan parecidas al original como fuese posible. No se trataba de un placer creador estético; era algo más profundo, más grave o más terrible: era una cuestión de vida o muerte, de existencia o de inexistencia del colectivo. Como ya hemos dicho, el brujo está entronizado encima de las imágenes de los búfalos; lleva una máscara animal y contempla a todos los que entran con un ojo inmenso y terrorífico. Si las apariencias no nos engañan, la caverna de Trois Frères era uno de los sitios donde se celebraban las ceremonias de iniciación, con las cuales los miembros jóvenes de la tribu se integraban en la colectividad. En el curso de estas ceremonias, la experiencia de la producción (es decir, la caza) y de la sexualidad, y todas las obligaciones elaboradas por la colectividad se transmitían a los jóvenes con una cruel radicalidad, con acompañamiento de torturas destinadas a constituir un recuerdo para toda la vida. Los miembros jóvenes de la tribu se unían así al colectivo inmortal, al antepasado primitivo que sobrevivía de generación en generación y que en muchos casos se creía bisexuado. Frobenius describe algunas de estas ceremonias entre los Mahalbi de África:

«Los jóvenes no pueden conocer el placer sexual ni cazar grandes animales antes de su consagración. Para celebrar las ceremonias de la madurez se les conduce a la selva y se organizan danzas y se hacen

ruidos terroríficos hasta que los jóvenes entran en un estado de exaltación. Cuando están en pleno paroxismo, aparece un leopardo (o una criatura parecida a un leopardo). La aparición es terrorífica. Los jóvenes experimentan un miedo mortal. La criatura aparecida se lanza sobre ellos y les hiere, a veces en las partes genitales, de modo que las huellas de la herida duren toda la vida... A continuación se celebran jornadas orgiásticas. Es el momento en que se preparan cuernos de búfalo que serán para los cazadores otros tantos instrumentos mágicos de la mayor importancia, hasta su muerte. En estos cuernos vierten la sangre de los animales que matan. Las mujeres no pueden tocar nunca dichos cuernos, pues los animales muertos se transformarían entonces en mujeres muy bellas a las que el cazador se abandonaría inconscientemente y sería objeto de una sangrienta venganza.»

En otras tribus, se encierra a los jóvenes en una caverna de la montaña en cuyos muros deben pintar imágenes. Estas imágenes se trazan con la sangre de un antilope muerto. Parece que entonces se aplasta un testículo a cada hombre joven.

En centenares de ejemplos similares puede observarse el estrecho vínculo existente entre la caza y la magia sexual. La presa y la mujer se llegan a confundir. El primer tabú parece haber sido la interdicción de relaciones sexuales durante la menstruación y el embarazo. La mujer que se encuentra en una de estas situaciones se considera, a la vez, impura y sagrada; es una criatura de la que los demás se apartan con horror, aunque se la considere, al mismo tiempo «bendita». George Thomson señala que las mujeres que tenían la menstruación o estaban encinta, en todas las partes del mundo, se pintaban el cuerpo con ocre rojo para alejar a los hombres y aumentar su fertilidad. En numerosas ceremonias matrimoniales, la frente de la mujer se marca en rojo. En la antigua Grecia, las mujeres que acababan de dar a luz se consideraban tan impuras como el que verjía la sangre de otro o tocaba un cadáver. El nacimiento y la muerte se confundían; la mujer que sangraba simbolizaba la muerte; la mujer encinta, la regeneración.

Entre las tribus cazadoras existe la costumbre de que antes de que los hombres partan a cazar, las mujeres bailen y creen una atmósfera de excitación sexual; ahora bien, los cazadores no deben tener ninguna relación sexual en aquel momento, sino que deben calmar su excitación matando animales. Frazer cuenta que los indios de Nutka Sound estaban obligados a abstenerse de toda relación sexual durante la semana de la gran caza de la ballena. El jefe que no cazaba ninguna ballena era juzgado por la tribu por haber

infringido la regla de la castidad. La identificación de las mujeres con la presa tiene una cierta relación con los comienzos de la lucha entre los sexos, que puede considerarse la primera lucha de clases de la historia; pero su origen remonta también al antiguo hábito de considerar idénticos todos los objetos parecidos. Bachofen indica que cuando los cazadores prehistóricos tenían relaciones sexuales con sus mujeres, clavaban un venablo en tierra delante de su cabaña o caverna; este venablo era el símbolo del falo. Winthuis escribe a propósito de las danzas de las tribus negras:

«En el sistema mental de cada hombre, a través del cual se identifica con el colectivo, el venablo que tiene en la mano no es un venablo ordinario, sino el mismo *membrum virile*, y el foso que tiene delante no es un foso ordinario sino la personificación viva del *membrum muliere*. Cada hombre confirma a los demás en esta convicción exhibiendo su excitación sensual.»

El acto sexual y la penetración del arma en la presa, la mujer que sangra y el animal que sangra se confunden en la imaginación del hombre primitivo y se convierten en elementos similares o idénticos del proceso vital; y no cabe duda que este clima de sexualidad influía también en el brujo que pintaba las imágenes de los animales en los muros de las cavernas destinadas a la iniciación.

Todo esto condujo a la creencia —muy frecuente entre las tribus primitivas de cazadores— de que se debe evitar la mirada del animal moribundo y de que esta mirada afecta particularmente las partes genitales y destruye la virilidad. Frobenius escribe:

«La toma de posesión de una parte del dominio sobre el todo. No es necesario que tenga la forma de una toma efectiva con las manos; puede realizarse igualmente con un llamamiento o un grito y, sobre todo, con una mirada. La mirada es lo más siniestro. Se teme particularmente el ojo moribundo.»

El ojo de una criatura viva, órgano de luz y espejo de la realidad, es el órgano donde se manifiesta la vida con la mayor intensidad. El ojo penetrante del hombre irradia el poder de la voluntad y el hombre impone su voluntad a otro intentando hacerle bajar los ojos. En el ojo de un animal moribundo, el cazador siente el reproche que la naturaleza hace al asesino, al destructor de la unidad. Y esta unidad de la naturaleza subsiste en la mujer, fuente de vida y de alimento; el animal moribundo y la mujer se confunden y la vida destruida se venga en los órganos sexuales, que son los órganos de la vida misma. Hemos de tener en cuenta la estricta vinculación entre estas ideas si

queremos comprender la imagen del brujo en la caverna y la terrible y significativa mirada que lanza sobre los que en ella penetran.

En resumen: la caverna de Trois Frères era —o al menos que las apariencias engañen— un lugar mágico donde se celebraban los ritos de iniciación. Podemos suponer que la función del brujo de la tribu y de sus ayudantes consistía en cuidar de esta caverna: eran los «artistas» que producían las imágenes mágicas. Su tarea consistía en hacer que las imágenes se pareciesen a la realidad: cuanto mayor era el parecido, más eficacia se atribuía a la imagen. Aquellos artistas habían heredado una serie de formas tradicionales, «modelos» conservadores por su parecido; es decir, un «estilo» tradicional; y no se veían obligados a depender de una «intuición» misteriosa.

Un párrafo del libro de Herbert Kühn *The Rise of Humanity* apoya esta conclusión:

«Es indudable que las pinturas escandinavas respondían a una instrucción mágica. Las pintaron los brujos. Todavía hoy, los brujos lapones pintan imágenes totalmente similares con el mismo estilo. En el sudoeste de Alaska, en la región conocida con el nombre de Coop Inlet, y también en las islas del grupo Kodiak, Frederika de Laguna descubrió pinturas esquimales que se parecen muchísimo a los grabados tardíos del grupo escandinavo. Representan hombres estilizados, focas, peces y alces. En aquellos parajes vivían todavía esquimales que pudieron decir a la exploradora quién había pintado aquellas imágenes —añadiendo que el pintor era el brujo de la tribu. Les preguntó por qué el brujo pintaba aquellas imágenes precisamente y le contestaron que formaban parte de los ritos secretos de la casa y servían para embrujar a los animales. Gracias a estas imágenes, el brujo y los cazadores conseguían un poder sobre la presa... Es evidente que los brujos formaban «escuelas», como en la época glacial. A veces se reconoce la misma factura en lugares diferentes.

Los brujos encontraron una gran ayuda en la extrema intensidad de su «identificación» con el original —la fusión colectiva del sujeto y del objeto. La atmósfera de excitación sexual colectiva aumentaba todavía más esta «identificación» y el estado de éxtasis sexual colectivo precedía, quizás, al trabajo efectivo. Finalmente, si tenemos en cuenta que la atención del cazador primitivo se encontraba totalmente en su presa, no en los rasgos específicos o individuales del animal particular, sino en los rasgos esenciales de la especie que cazaba, es decir, que lo que le interesaba eran los contornos del animal y no los múltiples de-

talles de su apariencia, habremos encontrado, creo, una explicación suficiente de las obras de arte de la Edad de Piedra. Me doy perfecta cuenta de que intento reconstruir condiciones y procesos sobre los cuales poseemos muy pocos materiales. Es posible que olvide factores importantes o que interprete mal los hechos. Pero lo que quería demostrar es que no se requiere ninguna supuesta místico o metafísico para comprender los orígenes de las formas de arte primitivas (y por consiguiente de las ulteriores). Por esto he dedicado tanto espacio al examen de un caso particular.

La nostalgia por los «orígenes»

Las formas de arte, una vez creadas, puestas a prueba, transmitidas y «sancionadas» en el sentido total de la palabra, tienen un carácter extraordinariamente conservador. Incluso cuando se olvida el significado mágico original, la gente se aferra a las formas antiguas con un respeto sagrado: todas las formas verbales, coreográficas, pictóricas, etc., que tuvieron en otro tiempo una significación mágica y social específica se conservan en el arte de las sociedades desarrolladas, y la ley mágico-social sólo desaparece muy lentamente para dejar el sitio a una ley estética. Siempre se ha requerido un nuevo contenido social para destruir o modificar parcialmente las formas antiguas y hacer nacer otras nuevas. Sólo en una sociedad de clases relativamente evolucionada, como la sociedad ateniense en la época de las guerras médicas, pudo el individuo destacarse del coro del antiguo colectivo, con sus movimientos coreográficos estrictamente prescritos y sus formas de lenguaje y de canto mágicamente ordenadas; el rito expiatorio se transformó entonces en representación de nuevos hechos sociales y finalmente el elemento religioso y colectivo se fundió completamente en el elemento individual, más libre y humano. Sin este conflicto entre la personalidad individual (que surgía de la producción y del intercambio de mercancías) y la clase terrateniente privilegiada (secular o eclesiástica), las artes plásticas nunca se hubieran atrevido a apartarse de las formas arcaicas, destinadas originalmente a desempeñar un papel mágico, ni a interesarse por el hombre individual. El mismo conflicto hizo nacer la nueva poesía lírica, que introdujo elementos humanos y subjetivos en el canto mágico, en la oración colectiva, en los salmos a los dioses o a los muertos. Se vertía un vino nuevo en odres viejos y tuvo que pasar mucho tiempo antes de que el nuevo contenido encontrara nuevas formas de expresión.

Se constata, pues, que las formas de arte son generalmente conservadoras y que se resisten a los cambios. Algunas de las formas utilizadas actualmente, llevan

todavía la huella de los antiguos vínculos colectivos y de las antiguas obligaciones. No puede decirse esto de la forma «abierta» de la novela y tampoco del drama moderno, pero sí se puede observar, hasta cierto punto, en las artes plásticas y sobre todo en la música y en la poesía lírica. La función mágica del arte ha desaparecido desde hace tiempo y sus formas se han adaptado, tras dura lucha, a las nuevas situaciones y exigencias sociales. Sin embargo, el fantasma de la magia prehistórica ronda todavía en la poesía y la música modernas.

El retorno deliberado a lo arcaico, a lo mítico, a lo «primitivo» en tantas obras y movimientos del arte moderno no deja de tener relación con este hecho. El carácter fetichista, no sólo de la mercancía, sino también de todo el mecanismo técnico, económico y social, del que el artista está completamente alienado, la especialización y la diferenciación infinitas de la moderna sociedad burguesa, han dado lugar a una verdadera nostalgia por los «orígenes», de una unidad que se basta a sí misma. La desconfianza del artista por todo lo fácil, meloso y autocomplaciente le lleva a la austeridad y a la dureza, a un arcaísmo que se niega a adular los sentidos. El arte sensual de los impresionistas, que disolvía el mundo en luz, en color y en atmósfera, provocó una reacción: negación de las superficies brillantes, deseo de captar la estructura de las cosas, su permanencia y no su momento fugaz. La concentración formal se convirtió en fin; la obra del artista o del novelista se propuso emocionar «directamente», como la música o la poesía, menos por el tema que por la forma.

Muchos factores se combinaron de este modo para dar un nuevo impulso a la nostalgia romántica por los «orígenes». En la poesía lírica moderna hay dos tendencias opuestas. Una intenta construir el poema de manera plenamente consciente, sin ningún elemento de «magia». La otra representa el deseo de volver a los «orígenes», de prescindir del significado y de la combinación convencionales de las palabras, de restaurar la lozanía de su juventud y una significación mágica olvidada desde hace tiempo. Es lo que expresa Aragon en uno de sus más bellos poemas:

*Je dis avec les mots des choses machinales
Plus machinalement que la neige neigeant
Mots démonétisés qu'on lit dans le journal
Et je parle avec eux le langage des gens.*

*Soudain c'est comme un sou tombant sur le bitume
Qui fait nous retourner au milieu de nos pas
Inconscient écho d'un malheur que nous tûmes
Un mot chu par hasard, un mot qui ne va pas...*

*Que je dise d'oiseaux et de métamorphoses
Du mois d'août qui se fane au fond des mélilots
Que je dise du vent, que je dise des roses
Ma musique se brise et se mue en sanglots.»*

(Digo con las palabras cosas maquinales más maquinamente que la nieve al nevar, palabras desvalorizadas que uno lee en el periódico y con ellas hablo el lenguaje de la gente. Súbitamente, es como una moneda al caer sobre el asfalto que nos hace volver la cabeza deteniendo nuestros pasos, eco inconsciente de un dolor que callamos, una palabra caída por azar, una palabra que no cuadra. . . Hable yo de pájaros o de metamorfosis del mes de agosto que se marchita el fondo de los melilotos, hable yo del viento, hable de las rosas - mi música se quiebra y se convierte en llanto.)

El poeta huye de la palabra que pasa de mano en mano como una moneda, pero ésta cae súbitamente y resuena en el asfalto: ya no es una moneda sino metal puro y su resonancia despierta asociaciones largo tiempo sepultadas bajo las escorias del lenguaje cotidiano. Una palabra de un poema no tiene sólo un significado objetivo; tiene también un significado más profundo que es, en cierto sentido, mágico. La emoción del hombre primitivo que recreaba un objeto al darle nombre y con ello se lo apropiaba está todavía implícita en la poesía. Muchas de las palabras de un poema parecen surgir directamente de los «orígenes» y dan la impresión de ser pronunciadas por vez primera en este contexto particular, con este significado particular. Una palabra de un poema es joven, limpia, intacta, como si una realidad oculta acabase de cristalizar en ella. Hay personas serias, ocupadas en tareas útiles, que por esta razón consideran la poesía lírica pueril y vana: no se limita a simples afirmaciones sino que mezcla elementos mágicos, juega con las palabras, habla un lenguaje alejado del idioma cotidiano de nuestra época. Realmente, siempre persiste la sospecha de que el lenguaje del poeta no es un lenguaje «normal», utilizado para la comunicación ordinaria entre los hombres, y cabe decir que esta sospecha está perfectamente justificada. Todo poeta ha experimentado el deseo de crear un lenguaje completamente nuevo, capaz de expresión directa, o bien de volver a los «orígenes», a las profundidades de un lenguaje antiguo, intacto, dotado de poder mágico. La mayoría de los grandes poetas líricos han añadido al lenguaje palabras nuevas, hasta entonces desconocidas, han descubierto otras olvidadas o han restituido a las palabras de uso corriente un significado original y fresco. Los intentos de muchos poetas modernos de absorber en sus poemas términos de argot y de jerga técnica se relacionan íntimamente con este deseo. Así

ocurre con Brecht, que destiló su lenguaje a partir del dialecto de su Augsburgo natal, o por el alemán de la Biblia de Lutero, a partir de las boladas de feria y otras fuentes.

Expresar la experiencia subjetiva en un lenguaje tan subjetivo que todas las convenciones resulten destruidas y que toda comunicación con el prójimo resulte imposible es algo contrario a la función de la poesía. La experiencia prácticamente inexpressable de un hombre es también experiencia humana y, por consiguiente, incluso en su grado máximo de subjetividad, es una experiencia social. El mismo aislamiento extremo que caracteriza a los artistas actuales es una experiencia social, compartida por muchos hombres. El poeta es un descubridor de experiencia y gracias a él los demás hombres adquieren el poder de reconocerla —descubierta y expresada, finalmente— como algo propio; como algo que pueden asimilar y asimilan. El descubrimiento de la soledad de las ciudades modernas en la poesía de Baudelaire no sólo «hizo nacer un nuevo estremecimiento» sino que lanzó al aire una nota cuyo eco ha resonado en la mente de millones de personas, inconscientemente acordadas a ella. Para producir esta resonancia el poeta utiliza los medios del lenguaje ya existentes, pero de modo que cada palabra adquiriera un nuevo significado. La innovación consiste en la dialéctica, en la interacción de las palabras dentro del poema, en el hecho de que cada palabra no sólo comunica un contenido sino que es, por así decirlo, un contenido en sí misma, una realidad autónoma. Cada palabra tiene un lugar propio en un poema, como un átomo en un cristal: de aquí nacen la forma y la estructura del poema. Con algunos cambios aparentemente insignificantes e ínfimos en la posición de algunas palabras, se puede quitar toda efectividad al poema, destruir su estructura y su forma, disolver el cuerpo cristalizado en una masa amorfa.

El mundo y el lenguaje de la poesía

En la época clásica, un poema era un vehículo para expresar un pensamiento o una emoción de la manera más elegante y atractiva. La poesía era una especie de almacén, de taller de confección del lenguaje, que suministraba trajes a medida para cada sentimiento o idea. Consideremos la gracia confiada de Alexander Pope:

*«But where's the man, who counsel can bestow,
Still pleas'd to teach, and yet not proud to know?...
Blest with a taste exact, yet unconfinn'd;
A knowledge both of books and human kind;*

Generous converse, a soul exempt from pride;
And love to praise, with reason on his side?»

(Pero, ¿dónde está el hombre que pueda aconsejar, contento de enseñar y dispuesto a aprender?... ¿Provisto de un gusto exacto, pero nada limitado, tan buen conocedor de los libros como del género [humano, generoso en sus relaciones y exento de orgullo, inclinado a la alabanza y respetuoso de la razón?])

O la retórica concisa del himno de la mañana de Racine:

«Chantons l'Auteur de la lumière,
Jusqu'au jour où son ordre a marqué nostre fin:
Et qu'en le bénissant nostre aurore dernière
Se perde en un midi sans soir et sans matin...»

(Cantemos al Autor de la luz hasta el día en que Él ha dispuesto nuestro fin: y que alabándolo nuestra última aurora se pierda en un mediodía sin noche ni mañana.)

Súbitamente, en aquella escena clásica apareció la oscura y díscola balada popular. Era una especie de rebelión campesina tardía en forma lírica, surgida entre los desposeídos por la acumulación primitiva del capital. En 1765 el obispo de Percy compiló la primera colección de estas baladas. Ya Gray y Macpherson habían evocado los antiguos cantos de los bardos y de los escaldos. Gray admiraba la precisión y la claridad de aquella retórica de la que Pope era un verdadero maestro; pero, al mismo tiempo, creía que el desarrollo unilateral de la inteligencia y de la facultad crítica, la «vivacidad y la preciosa impaciencia» de su época, demasiado refinada, eran los primeros síntomas de la decadencia de las «gloriosas artes que nacen de la imaginación». Habló de un «elfeo gótico», de un «entusiasmo mágico, salvaje», de una «fantasía bárbara», de una «sorprendente y profunda armonía de las palabras y los ritmos», todo ello surgido de imaginaciones que se sentían «cómodas en las colinas frías y ásperas de Escocia algunos cientos de años antes» y que esperaban que alguien las volviese a la vida.

La aldea invadió las ciudades, no sólo bajo el aspecto de campesinos miserables y desclasados, degenerados en «populacho», sino también en forma de cantos y de baladas fantásticos, llenos de oscuras superstición y de ignorancia. Cuando Restif de la Bretonne, hijo de campesino —cuya novela *Monsieur Nicolas* hizo decir a Wilhelm von Humboldt que era «el libro más sincero que jamás haya existido» —se trasladó a París, lleva-

ba consigo no sólo el desafío del plebeyo a las clases dominantes sino también la sensualidad robusta, la superstición, el misticismo y la cólera sombría de su campo natal. Goya, otro hijo de campesino, llevaba en su equipaje un saco lleno de brujas y demonios que vació de golpe con un odio furioso sobre la cabeza de las duquesas y de los grandes que le adulaban.

La rebelión romántica contra el dominio de la aristocracia y de la Iglesia se extendió al lenguaje. El ritmo de la rebelión martilleó bajo las evocaciones de vuelos de brujas, de bodas del diablo y de campanas que sonaban a medianoche. La defensa de la superstición contra la ilustración era la copa con que se recubría el desafío lanzado a la nobleza ilustrada. Al comenzar la nueva era se abrieron las viejas tumbas. En la balada Lenore de Gottfried August Bürger se mezclan todos los elementos: sangre, claro de luna y atmósfera siniestra del cementerio:

«Die Flügel flogen klirrend auf
Und über Gräber ging der Lauf:
Es bleichten Leichensteine
Rund um im Mondenscheine.»

(Las alas se abrieron con gran ruido y sobrevolaron las tumbas; las sepulturas brillaban pálidamente bajo la luz de la luna.)

Hablando de la poesía popular con una verdadera «efusión cordial» Bürger exigía que se explorase «la imaginación y la sensibilidad» del pueblo para que «la varita mágica de la epopeya natural introdujese en todas partes «el tumulto y la confusión». La naturaleza —decía— «asigna a la poesía el dominio de la fantasía y de la sensibilidad, y el del ingeniero y la razón a una dama muy distinta: la versificación». El lenguaje destruyó las reglas del clasicismo y se volvió hacia lo inconsciente y lo bárbaro para satisfacer una conciencia nueva e inquieta. Se dejó de poner en verso las ideas; la elegancia y el ingenio dejaron de ser las cualidades admiradas en la poesía; las imágenes se sucedieron en un orden alucinado, irracional, terrorífico. El «tumulto» y la «confusión» de la imaginación arruinaron las reglas clásicas. La poesía lírica ya no abandonaría nunca más la «varita mágica» del romanticismo.

Ningún contemporáneo aceptó con más plenitud y sensibilidad este renacimiento de la poesía que el joven Goethe al descubrir el arte gótico y los cantos populares cuando era estudiante en Estrasburgo. En el siguiente poema de juventud, las imágenes fluyen con exuberancia, puntuadas por el ritmo de la cabalgata:

«Es schlug mein Herz; geschwind zu Pferd
 Es war getan fast eh'gedacht;
 Der Abend wiegte schon die Erde
 Und an den Bergen hing die Nacht.
 Schon stand im Nebelkleid die Eiche
 Ein aufgefürmter Riese da,
 Wo Finsternis aus dem Gesträuche
 Mit hundert schwarzen Augen sah...»

(Mi corazón latía; ¡rápido, a caballo!
 Fue hecho casi antes de pensarlo;
 el atardecer mecía ya la Tierra
 y en las montañas se cernía la noche.
 Ya el roble, alto como una torre,
 se envolvía en la bruma
 y la sombra, en los matorrales
 espiaba con cien ojos negros...)

El «yo» del poeta se funde con la naturaleza en asociaciones oníricas, en un pantelismo poético y la naturaleza parece provista de una vida demoníaca cuya voz resuena en el lenguaje poético. Esta unidad del hombre y la naturaleza se expresaba en una nueva unidad del sentimiento y del lenguaje, mágicamente captada por Wordsworth:

«As a huge stone is sometimes seen to lie
 Couched on the bald top of an eminence,
 Wonder to all who do the same espy,
 By what means it could thither come, and whence,
 So that it seems a thing endued with sense:
 Like a sea-beast crawled forth, that on a shelf
 Of rock and sand reposes, there to sun itself;
 Such seemed this man, not at all alive or dead,
 Nor all asleep —in his extreme old age...»

(Así como a veces se ve una enorme piedra yacer en la cima desnuda de una prominencia, haciendo que todos los que la contemplan se pregunten cómo ha podido llegar hasta allí, y de dónde, hasta el punto de parecer dotada de sentido; como un animal marino que se ha arrastrado hasta un zócalo de roca y arena, para calentarse al sol, así parecía aquel hombre, ni vivo ni muerto, ni dormido —en su extrema vejez...)

La unidad con la naturaleza se identificaba a menudo con la unión erótica, la *unio mystica*: es decir, la unión del habitante de la ciudad, incapaz ya de experimentar un sentimiento religioso ingenuo, con un ser encantador pero terrible. La entrega a la «pasión pura», que Stendhal consideraba el rasgo esencial de la época romántica, encontraba su expresión en un sentimiento de unidad con la naturaleza, en la sexualidad y el «yo» solitario del poeta. Este lenguaje de pasión y

no de contemplación serena, —un lenguaje inquieto, nervioso, a menudo violento, siempre individual—, convenía a la nueva era individualista y burguesa.

En el poema mágico de Keats, *La Belle Dame sans Merci* se combinan una serie de elementos del romanticismo: la naturaleza vista como un vampiro, peligroso pero seductor, como en las baladas de Goethe, *El rey de los olmos* y *El pescador*; los sueños voluptuosos y macabros de los románticos alemanes, como Novalis y Kleist; las sobracogedoras imágenes y asociaciones de la poesía de Blake. Tras la desaparición del clasicismo, la poesía lírica se convirtió en una síntesis de nostalgia por los «orígenes», de añoranza de la intuición «pura» de los bardos y los escaldos, de subjetivismo extremo, de culto al yo y de un refinamiento del lenguaje que se proponía realizar una armonía perfecta entre el tema y la técnica del poema. El poema de Keats es un ejemplo perfecto de esta síntesis. En la balada popular lo importante era el tema; aquí el tema no es más que el símbolo de la experiencia subjetiva, la motivación del sentimiento de consunción que experimenta el poeta romántico, devorado por su mismo destino:

«O what can ail thee, knight-at-arms,
 Alone and papely loitering;
 The sedge is wither'd from the lake,
 And no birds sing.
 O what can ail thee, knight-at-arms,
 So haggard and so woe-begone?
 The squirrel's granary is full
 And the harvest's done...»

(Oh, ¿qué te aflige caballero en armas,
 ociosamente solo y pálido?;
 Los juncos se marchitan cerca del lago
 y ningún pájaro canta.
 Oh, ¿qué te aflige caballero en armas,
 tan huraño y desolado?
 El granero de la ardilla está lleno
 y la cosecha ha terminado...)

Estas dos estrofas, que empiezan con el mismo grito de angustia y se hielan, como si el poeta no tuviese ya fuerzas para lamentarse, anuncian el final de la balada.

Los versos, apasionados al principio, esfuerzos supremos de un hombre condenado, tropiezan en seguida, vacilan, se pierden en la «ociosidad» y en los juncos, para llegar al agotamiento a la desesperación definitiva de estas tres palabras breves, de ritmo quebrado, como tres bloques de hielo acumulados: «...ningún pájaro canta.» Viene después el grito vehemente de

la segunda estrofa, que se ahoga nuevamente en el recuerdo, en el frío y en la aspereza en el destino ineluctable y en la árida melancolía de «... la cosecha ha terminado».

Comienza entonces la evocación mágica. Al principio, no se trata más que de recuerdos vagos y fragmentarios, extrañamente disociados: el lirio en la frente, la rosa marchita de la mejilla, las asociaciones soñadoras y confusas con los juncos que se marchitan. Súbitamente, resuena un acento nuevo: la subjetividad torturada con la vista fija en la nada cede su puesto a la narración aparentemente objetiva de la balada épica y popular. Pero los versos fluidos y melódicos, como «*Her hair was long, her foot was light*» (Su pelo era largo, su pie ligero) son interrumpidos por el verso duro y amenazador: «*And her eyes were wild*» (Y sus ojos eran salvajes), verso que hace retomar todo el poema a su comienzo, rompe el flujo y anuncia el desastre. Los ojos tristes y salvajes de la Belle Dame sans Merci emergen de la aparente dulzura del riachuelo y de la pradera, de miel silvestre y del rocío de la mañana.

La actitud romántica hacia la naturaleza era contradictoria. Después de las decepciones de la revolución política y de la revolución industrial, predominó la cualidad destructora, devoradora de la naturaleza —Venus diabólica, Diana cazadora y sanguinaria—, reflejando con ello el desencanto de los románticos ante la sociedad. La Belle Dame sans Merci contempla al poeta con ojos de Medusa; su boca, que chupa su sangre, es la boca de la muerte. Por aquella misma época, Shelley describía así la cabeza de la Medusa:

«*Its horror and its beauty are divine,
Upon its lips and eyelids seems to lie
Loveliness like a shadow, from which shine,
Fiery and lurid, struggling underneath,
The agonies of anguish and of death...*»

(Su horror y su belleza son divinos.
En sus labios y sus párpados parece reposar
una belleza parecida a la sombra, desde la cual brillan
igneas y espeluznantes, en lucha subterránea,
las agonías de la angustia y de la muerte...)

Encontramos un sentimiento parecido en *Epipsychidion*, que es como la quintaesencia del amor romántico:

«*Thou Moon beyond the clouds! Thou living Form
Among the Dead! Thou Star above the Storm!
Thou Wander, and thou Beauty, and thou Terror!*»

(¡Oh, tú, Luna, más allá de las nubes! ¡Tú, forma viva entre los muertos! ¡Tú, estrella por encima de
¡Tú, maravilla, belleza, terror!) [la tormenta!

La naturaleza se funde con la amante soñada, la Helena conjurada por la magia negra. Rousseau situaba estas imágenes en plena naturaleza. El Fausto de Goethe evocaba el fantasma de Helena desde el más allá. Heine oía la respuesta del fantasma:

«*Du hast mich beschworen aus dem Grab
Durch deinen Zauberwillen,
Belebtest mich mit Wollustglut—
Jetzt kannst du die Glut nicht stillen.*»

«*Press deinen Mund auf meinen Mund,
Der Menschen Odem ist göttlich!
Ich trinke deine Seele aus,
Die Toten sind unersättlich.*»

(Me has conjurado desde la tumba
con tu voluntad mágica,
me has reanimado con la llama de tu deseo,
y ahora no puedes apagarla.
Aprieta tu boca contra la mía,
¡el aliento humano es divino!
Beberé tu alma
Porque los muertos son insaciables)

Un sueño dentro del sueño precede al despertar fatal en la balada de Keats:

«*And there she lulled me asleep,
And there I dream'd —Ah! woe betide,
The latest dream I ever dream'd
On the cold hill's side...*»

(Allí me adormeció ella
y allí soñé. ¡Ah, fatalidad!
Es el último sueño que tuve
en el flanco de la fría colina...)

El grito de dolor, «*Ah! woe betide*» rompe el espejo de donde había salido la mujer soñada y los fantasmas hasta entonces disimulados salen precipitadamente de la sombra y enseñan al soñador que forma parte de la innumerable cohorte de amantes sensuales y eternos, de la línea ilustre y obsesionada de los Geoffroy Rudel, Tannhäuser, Tristán, Lancelot y Enrique II:

«*I saw pale kings and princes too,
Pale warriors, death-pale were they all:
They cried —“La Belle Dame sans Merci
Tee hath in thrall!”...*»

(Vi reyes pálidos y príncipes también,
pálidos guerreros, como la muerte:
gritaban: «La Belle Dame sans Merci
te ha esclavizado»...)

Sólo en una lengua tan fundamentalmente apta para la poesía como la inglesa se puede encontrar una estrofa tan cargada de significación poética. Los dos primeros versos, llenos de imágenes silenciosas, van seguidos de un grito misterioso surgido de las tinieblas. Y a continuación vienen otros dos versos de visión silenciosa y soñadora:

*«I saw their starved lips in the gloam
With horrid warning gaped wide...»*

(Vi sus labios descarnados en la penumbra
abrirse para una advertencia horrible...)

El terror lírico, la aguda intensidad de «La Belle Dame sans Merci te ha esclavizado» son insuperables. Viene después el despertar. El final del poema nos lleva nuevamente al comienzo. Nos queda la realidad subjetiva, para la cual los hechos objetivos, narrados no eran más que las páginas de un libro ilustrado transformadas en sueño. En la *Vie de Henry Brulard* Stendhal repite media docena de veces que la memoria es como un fresco que se deshace (un brazo por aquí, una cabeza por allí, otro fragmento más allá); es decir, no describe las cosas sino únicamente el efecto que le producen a él, en una sucesión de imágenes luminosas cuyos vínculos se pierden en la oscuridad. Esta asociación de imágenes y de sonidos, esta absorción de lo objetivo por lo subjetivo constituyen el método de la poesía romántica. Hubo que esperar al siglo XX para que apareciese un nuevo método lírico conscientemente opuesto al romanticismo.

El gran poema de Baudelaire, *Le Voyage* obedece al mismo principio romántico de la asociación de las imágenes. En la balada de Keats, la Belle Dame toma la forma de un «lirio... húmedo de angustia y de rocío enfriado», de una «rosa que se marchita». Baudelaire evoca el universo a través de un abigarrado conjunto de mapas y de sellos. Pero, ¡qué diferencia entre la tendencia al canto popular de Keats y la retórica antitética de Baudelaire, entre la espontaneidad del inglés y la lógica del francés! El clasicismo había sido mucho más poderoso en Francia que en Inglaterra; no habían existido en Francia nobles rurales ni anticonformistas obstinados para imponer límites al absolutismo de la Corte y la Academia; no había habido ninguna actitud hacia la naturaleza, ningún parque inglés extravagante para relajar la geometría de los setos formales. En comparación con el Inglés o el ale-

mán, el francés era una lengua casi muerta, incapaz de cambiar o de librarse a la fantasía; el romanticismo había sido introducido en Francia no por la frescura de un Wordsworth sino por la grandilocuencia de un Chateaubriand. Por reacción contra este estilo pomposo, Stendhal se impregnó del lenguaje del Código Civil; y Baudelaire, discípulo de Victor Hugo, hubo de librar un duro combate para librarse del énfasis de su maestro.

Más aún: el poema de Keats tiene sus raíces en las baladas de los bardos y de los escaldos, en los estribillos mágicos de los viejos cantos y las viejas baladas; en cambio, el de Baudelaire se parece a un discurso pronunciado en el foro ante un público invisible. La correspondencia entre la primera y la última estrofas de Keats es la de un estribillo de una canción popular; la que existe entre las dos primeras y las dos últimas estrofas de Baudelaire evoca el preámbulo y la peroración de un discurso. El «Ah!» al principio de la primera y de la última estrofa de Keats es un grito salido del corazón; el «Ah!» de la tercera estrofa de Baudelaire es una transición retórica de la descripción concreta a la generalización antitética:

*«Ah! que le monde est grand à la clarté des lampes!
Aux yeux du souvenir que le monde est petit!»*

(¡Ah! ¡qué grande es el mundo a la luz de las lámparas! A los ojos del recuerdo, ¡qué pequeño es el mundo!)

El poema de Baudelaire no rompe con la tradición de Ronsard o de Hugo: pero el *pathos* clásico es destruido como lo exigía el nuevo tema, y este colapso conseguido con una inmensa habilidad artística, esta detención súbita, esta alternancia de austeridad y de choque vehemente, de mesura y de violencia, era el «nuevo estremecimiento» que revolucionó el lenguaje de la poesía lírica francesa. Uno de los rasgos esenciales del romanticismo es que rompió la estructura ordenada de la lengua clásica e introdujo métodos nuevos y exitantes para cambiar las palabras y los grupos de palabras. Pero, en términos de lenguaje exclusivamente, la poesía francesa no alcanzó hasta Rimbaud aquella salvaje originalidad que Blake en Inglaterra y Hölderlin y Kleist en Alemania habían alcanzado ya a comienzos del siglo XIX.

La segunda estrofa de *Le Voyage* es de construcción tan clara y austera que podría atribuirse perfectamente a un autor clásico. Sin embargo, en esta construcción ¡qué torrente de subjetividad, qué tumulto de antítesis, qué triunfo del ritmo sobre el metro!

*Un matin nous partons, le cerveau plein de flamme,
Le coeur gros de rancune et de désirs amers,
Et nous allons, suivant le rythme de la lame,
Berçant notre infini sur le fini des mers...*

(Una mañana partimos, la mente en llamas,
el corazón lleno de resentimiento y de amargos deseos
y avanzamos, siguiendo el ritmo de la ola,
meciendo nuestro infinito en el finito de los mares...)

El último verso, como un arco iris sobre el océano, se despliega hacia las estrofas finales —la gran elegía de la nostalgia y del desencanto, la huida hacia lo desconocido, el retorno a un mundo inmutable, el tedio que engulle todas las pasiones, mientras la muerte, oculta al final de todas las cosas, es la única esperanza. La sed de infinito —la suprema aspiración del romanticismo— queda insatisfecha; el mundo finito es condenado y rechazado como «une oasis d'horreur dans un désert d'ennui» (un oasis de horror en un desierto de tedio). Le Voyage es un resumen lírico de todo el romanticismo, desde el Fausto de Goethe y el Childe Harold de Byron hasta los sueños voluptuosos y macabros de Novalis, Kleist, de Nerval, Coleridge y Shelley. Pero el deseo de la muerte adquiere en Baudelaire un nuevo acento de desafío temerario. No es ya el retorno pasivo al vientre materno, como en los Himnos a la noche de Novalis:

*Hinüber wall'ich
Und jede Pein
Wird einst ein Stachel
Der Wollust sein.
Noch wenig Zeiten
So bin ich los
Und liege trunken
Der Lieb'im Schoss...
Ich fühle des Todes
Verjüngende Flut...*

(Camino hacia lo lejos
y cada dolor
será un día
un aguijón voluptuoso.
Un poco más, todavía
y seré libre,
y reposaré embriagado
en el regazo del amor...
Siento ya la rejuvenecedora
marea de la muerte...)

La aspiración a la nada, que caracterizaba el romanticismo embriagado de muerte, se transforma en Baudelaire en una aspiración a algo nuevo, no ya a la paz eterna sino a la inquietud sin fin; la obra de este

poeta «decadente» está impregnada de un entusiasmo diabólico por la invención, el descubrimiento, la conquista de nuevos horizontes y de nuevas realidades. La muerte toma el aspecto del «viejo capitán», pero este Asuero de los mares, este Viejo Marinero, este Holandés Errante no desea ya la liberación ni la redención: es, al contrario, el símbolo de la partida hacia lo desconocido. El viejo capitán, esperado con tanta impaciencia (se siente la atmósfera del muelle, la masa densa de los hombres, de los mástiles y las velas, y, súbitamente, la calma y el lejano azul de donde surgirá el anciano), es acogido con pasión, como un amigo familiar:

*O Mort, vieux capitaine, il est temps! levons l'ancre!
Ce pays nous ennuie, O Mort! Appareillons!*

(¡Oh, muerte, viejo capitán! ¡Ha llegado la hora!
[¡Elevemos el ancla!
Este país nos aburre, oh muerte; ¡aparejemos!])

Raramente se ha expresado de manera tan sobrecogedora el deseo de evadirse del vacío y del indecible tedio del presente. La muerte parece vacilar; no es ella la seductora, como en tantas obras románticas; es el poeta, ávido de partir, quien desea cortejar a la muerte:

*Si le ciel et la mer sont noirs comme de l'encre
Nos coeurs que tu connais sont remplis de rayons!
Verse-nous ton poison pour qu'il nous réconfortel.*

(Si el cielo y la mar son negros como tinta
Nuestros corazones, que tú conoces, son radiantes.
¡Viértenos tu veneno para que nos reconforte!)

Viene luego la petición suprema, la del «yo» romántico, del cerebro impávido que se siente indestructible; más poderoso que el universo exterior, que anuncia la inmortalidad porque es insaciable, más ardiente que el corazón:

*Nous voulons, tant ce feu nous brûle le cerveau,
Plonger au fond du gouffre, Enfer ou Ciel, qu'importe?
Au fond de l'Inconnu pour trouver du nouveau!*

(Este fuego nos quema tanto el cerebro que queremos
sumergirnos en el fondo del abismo, Infierno o Cielo,
[¿qué importa?
Al fondo de lo Desconocido para encontrar lo nuevo])

Muchos poemas románticos, impregnadas de un espíritu de resignación, terminan con una cadencia melodiosa. Así ocurre, por ejemplo, en *Dejection*, de Coleridge:

«O simple spirit, guided from above,
Dear Lady! friend devoutest of my choice,
Thus mayest thou ever, evermore rejoice.»

(O alma simple, guiada desde lo alto,
querida Señora, amiga elegida,
puedas tú alegrarte para siempre.)

Así también en Orplid, de Mörike:

«Vor deiner Gottheit beugen
Sich Könige, die deine Wörter sind.»

(Ante tu divinidad se inclinan
los reyes, tus carceleros.)

El arte de Baudelaire de convertir el último verso en un apogeo es algo más que simple retórica. Pocos versos de la literatura mundial igualan la fuerza de «*Au fond de l'Inconnu pour trouver du nouveau!*» La «nuevo» surge del fondo de lo desconocido como una roca enorme y escarpada, como el capitel fantástico de una columna solitaria que emerge de una inmensidad sin fondo y se eleva al amanecer hacia el firmamento. La «pasión pura» de los románticos, que no conocía ni leyes ni moral —«*Enfer ou Ciel, qu'importe?*»— habla a través de estos magníficos versos.

El balanceo de Baudelaire entre la pasión y el tedio, entre la aventura y la decadencia, refleja la contradicción básica de la época burguesa:

«Una revolución continua en la producción —leemos en el *Manifiesto Comunista*—, una incesante conmoción de todas las condiciones sociales, una inquietud y un movimiento constantes distinguen la época burguesa de todas las anteriores. Todas las creencias estancadas y enmohecidas, con su cortejo de creencias y de ideas veneradas durante siglos, quedan rotas; las nuevas envejecen antes de haberse podido osificar. Todo lo privilegiado y permanente se estufa; todo lo sagrado es profanado...»

«*Enfer ou Ciel, qu'importe!*» ¡Ha empezado el viaje hacia lo Nuevo y que la Muerte sea el capitán!

Por su contenido, su forma y su lenguaje, *Le Voyage* es el poema de un momento de transición social. Un aire de decadencia recorre el mundo burgués. Bajo la riqueza se abre el vacío, bajo la pasión, el tedio. ¿Qué hacer? ¿Quedarse o partir hacia lo desconocido? ¿Permanecer inmóvil o avanzar penosamente? El

romántico Baudelaire llama la muerte. El rebelde Baudelaire quiere la victoria de lo Nuevo sobre la nada. Por el tema, la forma y el lenguaje de su poesía, Baudelaire reacciona subjetivamente ante una situación social real.

La música

En la música, la más abstracta y formal de todas las artes, el problema de la forma y del contenido presenta muchas dificultades. El contenido de la música se comunica de tantas maneras y la línea divisoria entre el contenido y la forma es tan fluida que este dominio siempre ha ofrecido una fuerte resistencia a la interpretación sociológica. La moderna sociedad burguesa siente una profunda aversión por la aplicación de la sociología al arte; pero en el caso de la música esta aversión se apoya en argumentos que parecen sólidos.

Quiero citar, porque me parecen típicas al respecto, algunas observaciones de Stravinski sobre Beethoven:

«Es el instrumento lo que le inspira y determina el estilo de su pensamiento musical... Pero, ¿se ocupan realmente de la música de Beethoven los numerosos obreros e incluso los sociólogos? ¡Qué importa que la Tercera Sinfonía haya sido inspirada por el republicano Bonaparte o por el emperador Napoleón! Sólo la música cuenta... Los hombres de letras han monopolizado la explicación de Beethoven. Debemos arrancarles este monopolio. No les pertenece a ellos sino a los que están habituados a no oír en la música nada más que la música... En sus obras para piano, el punto de partida de Beethoven es el piano; en sus sinfonías, sus oberturas y su música de cámara, es la partitura instrumental... No creo equivocarme si digo que las monumentales creaciones a que debe su fama son el resultado lógico de la forma en que explotaba el sonido de los instrumentos.»

Yo no soy más que un simple «hombre de letras», y por esto no tengo pretensión alguna de explicar a Beethoven. Stravinski tiene razón, seguramente, cuando dice que las obras de Beethoven no deben examinarse exclusivamente desde un punto de vista sociológico, sino que deben comprenderse como música. Pero, ¿qué es la música? ¿Es un simple sistema de sonido o algo más? El punto de partida de Beethoven es el instrumento musical y no la Revolución francesa. ¡Curiosa antítesis! ¿Resulta, pues, que el músico sólo conoce el piano y no las revoluciones? ¿Que el uno excluye a las otras? Sería absurdo, indudablemente,

² Edición del centenario, Lawrence and Wishart, 1948.

explicar la música de Beethoven por la simpatía que sentía por los jacobinos (pues se puede ser un buen jacobino y un músico mediocre), pero sería todavía más absurdo pretender que su música no tenía otra fuente que su conocimiento de los instrumentos musicales, al margen de los acontecimientos políticos y de las ideas de su época.

Decir que la música consiste en una serie de sonidos dispuestos en una gran variedad de combinaciones, que es un arte abstracto y formal, parece una verdad incontrovertible. Pero, ¿no es nada más que eso? ¿Carece la música de contenido porque no es objetiva? En su *Filosofía del arte*³ Hegel da una respuesta significativa:

«Esta idealidad del contenido y del modo de expresión, en el sentido de carecer de todo objeto externo, define el aspecto puramente formal de la música. Tiene, sin duda, un contenido, pero no tal como lo entendemos cuando hablamos del contenido de las artes plásticas o de la poesía. Carece, precisamente, de esta configuración de un otro-para-sí objetivo, tanto si entendemos por ello un fenómeno exterior efectivo como la objetividad de las ideas y las imágenes intelectuales.»

Más adelante, Hegel añade:

«La música sólo llega a ser un verdadero arte cuando lo espiritualmente importante se expresa adecuadamente en el elemento sensible de los sonidos y en su variada configuración, tanto si este contenido recibe una definición independiente y más directa por medio de palabras como si surge emocionalmente de los sonidos musicales mismos, de sus relaciones armónicas y de su animación melódica.»

La continua modificación de las formas y del modo de expresión de la música a través de los siglos, la evolución de la música en el curso de la historia no pueden explicarse únicamente por la aparición de nuevos instrumentos, por la creciente sutileza y la mayor habilidad técnica de los músicos. Si no tenemos en cuenta igualmente el cambiante curso de la historia, el fenómeno resultará inexplicable. (Incluso la utilización o el rechazo de determinados instrumentos se relaciona en parte con las circunstancias sociales y las consideraciones «ideológicas»: por ejemplo, la negativa de Esparta a aceptar la lira ateniense, más rica en cuerdas, o la repulsa de los instrumentos de percusión por el cristianismo alejandrino, que sólo permitió la utilización de los instrumentos de cuerda clásicos en

los siglos III y IV). Es indudable que Beethoven «exploró el sonido de los instrumentos» para obtener efectos musicales. Pero, ¿con qué fin? La naturaleza de la música, dice Hegel, consiste en «... poner alma... en sonidos dispuestos en determinadas relaciones tonales y, en este sentido, elevar la expresión a la categoría de un elemento hecho por y para el arte únicamente.» Este elemento, «elevado» a la condición de sonido organizado, es decir, el «contenido» de la música, es la experiencia que el compositor quiere comunicar; y la experiencia de un compositor no es puramente musical sino también personal y social, está determinado por el período histórico en que le ha tocado vivir y que le influye de múltiples maneras. No debe simplificarse excesivamente la influencia del medio histórico sobre el compositor y su obra; al contrario, se debe intentar descubrir concienzudamente y sin pedantería las diversas formas en que el contenido y la forma musical de una obra determinada corresponden a una situación social. Pero no oír «en la música más que la música», prescindir de lo que el compositor ha «elevado» a la categoría de música como si fuese algo insignificante, es más banal y vulgar, todavía, que analizar una obra en términos puramente sociológicos, sin tener en cuenta para nada su calidad o su forma.

¿Qué significa la retórica declaración de Stravinski de que no importa que al componer la *Heroica* Beethoven fuese inspirado por el republicano Bonaparte o por el emperador Napoleón? Si Stravinski quiere decir que el emperador Napoleón (o cualquier otro fenómeno o acontecimiento contrario a la Revolución) habría podido inspirar una gran obra a cualquier gran compositor, nadie pretenderá lo contrario. Nadie cree que la Revolución sea la única fuente de inspiración de las grandes obras. Pero el hecho de que para Beethoven la experiencia decisiva fuese la Revolución francesa —y no el Imperio o, si se quiere, el sistema de Metternich— importa ciertamente para la comprensión de la obra y de la personalidad de Beethoven. Por grande que sea un contenido no ayudará a un mal músico a componer una gran música. Pero lo que admiramos en Beethoven no es sólo su dominio de la forma; es también el tremendo contenido de una época revolucionaria.

El contenido de la música no está tan claramente definido como el de la literatura o el de las artes plásticas; por esto se abusa tan a menudo de la música para embotar la conciencia. Sin embargo, el contenido de la música no es lo bastante indefinido como para que no importe en absoluto —para cernirnos al ejemplo de Stravinski— que esté determinado por la revolución o por la contrarrevolución. Encontramos una concepción similar —la concepción de que la música no expresa

³ Edición Inglesa, Routledge, 1892.

más que emociones generales y carentes de motivación— en Schopenhauer:⁴

«La música no expresa, pues, tal o cual alegría, tal o cual pena, tales o cuales dolor, horror, delicia, goce o calma espiritual; expresa la alegría, la pena, el dolor, el horror, la delicia, el goce y la calma espiritual en sí mismos, en abstracto hasta cierto punto. Nos da su naturaleza esencial, sin accesorios y, por tanto, sin motivaciones.»

Poco importa, pues, que la «alegría» implícita en un fragmento musical se deba al placer de especulador por haber ganado dinero en la Bolsa, al del niño que ve un árbol de Navidad, a la satisfacción que aporta al bebedor una botella de champán o a la exultación del combatiente cuando su causa ha triunfado. El móvil y la naturaleza específica de la «alegría» dejarían de tener importancia; en la música sólo puede expresarse la alegría abstracta: la diferencia entre la alegría de Beethoven y la de Lehar sería puramente de calidad, no de principio fundamental. Hegel opina de manera distinta cuando escribe:

«La percepción puramente emocional por el alma de su naturaleza intrínseca, y el juego de esta percepción en el sonido musical se considera como una simple disposición de ánimo... demasiado general y abstracta... (y corre el peligro de) convertirse en vacía y trivial... Si, por ejemplo, un canto provoca la emoción del luto, de lamento por una pérdida, inevitablemente nos preguntamos: ¿qué se ha perdido?... Es decir, la música no se ocupa esencialmente de la forma desnuda del alma interior, sino de la vida interior más profunda llena de un contenido preciso, contenido que se relaciona íntimamente con el carácter particular de la emoción provocada, de modo que la expresión asumirá inevitablemente diferencias esenciales, según la diversa naturaleza del contenido.»

Stravinski quiere que juzguemos la música de Beethoven únicamente por su forma, por la totalidad de su efecto sonoro. La actitud de Schopenhauer es similar, aunque más profunda:

«Veamos ahora la música puramente instrumental. Una sinfonía de Beethoven nos ofrece la mayor confusión, basada, sin embargo, en el orden más perfecto, el conflicto más vehemente que se transforma, acto seguido, en la más bella concordia... En esta sinfonía oímos al mismo tiempo la voz de todas las pasiones, de todas las emociones humanas: alegría y tristeza,

afecto y odio, temor y esperanza, etc. en grados innumerables pero, por así decir, en abstracto, sin ninguna particularización; es su mera forma sin la sustancia, como un espíritu sin materia.»

También en este caso la «vida interior más profunda llena de un contenido preciso» se convierte en una abstracción fría y yerma. Sin embargo, esta vida profunda no es una cuestión de forma pura o de puro espíritu: surge de la manera definida y específica con que Beethoven reaccionó ante las incitaciones de su época; pertenece al mundo real, en el que no hay alegría ni sufrimiento en abstracto sino únicamente sufrimientos motivados y alegrías motivadas.

La marcha fúnebre de la Heroica no es un luto, un dolor en abstracto, sin ningún significado específico: es un luto heroico cargado de emoción revolucionaria. No es así como se llora a un ser amado; tampoco sería ésta la pasión del cristiano que llora a Jesús crucificado: el luto expresado en la sinfonía de Beethoven es revolucionario y jacobino. La pregunta de Hegel: «¿Qué se ha perdido?», encuentra en la música de Beethoven una respuesta inequívoca. Del mismo modo, en la Novela Sinfonía la alegría que estalla en el movimiento coral no es una alegría cualquiera. No es una alegría abstracta, sino una alegría nacida de inmensas contradicciones, a pesar de y contra el abatimiento y la desesperación: es la negación de esta desesperación con una forma infinitamente consciente; es una alegría que presupone las masas urbanas, que no tiene nada que ver con el regocijo rústico, con las cosechas y las danzas campesinas. Por otro lado, si examinamos el «contenido» de las últimas composiciones de música de cámara de Beethoven, constataremos que expresan una terrible soledad; pero no una soledad abstracta; es algo muy distinto de la soledad del ermitaño o del campesino bloqueado por la nieve en su cabaña: es la soledad urbana, la nueva soledad surgida al mismo tiempo que las masas en el mundo burgués moderno, que encontró en Beethoven su primera expresión musical. En otros términos, si no nos limitamos a dar un vistazo superficial a la obra de Beethoven descubriremos en ella no todas las pasiones y emociones humanas «en abstracto y sin ninguna particularización», sino, al contrario, algunas pasiones y emociones muy específicas, desconocidas en esta forma particular por las épocas precedentes.

Veamos ahora un ejemplo moderno: la Cantata sobre el treceavo aniversario de la muerte de Lenin de Hanns Eisler. La forma nueva y original con la que expresa aquí el dolor y el luto demuestra una vez más la importancia de los elementos concretos y socialmente determinados en la música, a pesar de su carácter

⁴ El mundo como voluntad y representación (Edición inglesa, *The World as Will and Idea*, Routledge, 1883).

abstracto y formal. Ciertamente que Eisler contaba con un texto-base, un texto de Brecht en el que no hay ni una sola huella del *pathos* tradicional. Pero la tarea del compositor no era nada fácil. ¿Cómo llorar a Lenin? Contestar esta pregunta en forma musical exigía no sólo talento sino también un elevado grado de conciencia política y una vasta experiencia artística. En primer lugar, el compositor debía ver claramente los escollos a evitar. El llanto por Lenin no había de tener nada en común con la emoción sacra; no había de evocar ni el requiem religioso ni el oratorio barroco. Pero tampoco el *pathos* de la *Heroica* —el de la revolución democrático-burguesa— conviene a la naturaleza de la revolución socialista proletaria y la persona de su dirigente; había que proscribir pues la extravagancia romántica y el sentimentalismo empalagoso. El compositor había de encontrar un estilo totalmente nuevo: la simplicidad, la precisión, la economía, la austeridad del gesto musical que señala el futuro —no un más allá misterioso sino un mundo material más luminoso, no la «muerte y transfiguración», no la resurrección y la ascensión sino la influencia de Lenin viva en la clase obrera, cuyo guía y maestro había sido. El problema del contenido llevaba al de la forma: la interacción de las tenues voces de los solistas y de su tremendo e irresistible eco se sitúa en el marco estricto del sistema dodecafónico: no es la forma por la forma sino una forma determinada por un nuevo contenido.

Intento ilustrar el problema del contenido y de la forma en la música, pero soy consciente de sus dificultades. En la música destinada a acompañar palabras, el «contenido» viene más o menos dado por el texto, aunque incluso una música de este tipo puede alejarse del texto o dominarlo, o producir un efecto particularmente notable y poderoso oponiéndose al texto en vez de subrayarlo. Pero, ¿cómo definir el «contenido» de la música instrumental? Los metafísicos parecen tener aquí las de ganar: para Schopenhauer, la música es «enteramente independiente del mundo fenoménico»; es una «copia de la voluntad»; por esta razón, precisamente, «la influencia de la música es más poderosa y penetrante que la de las otras artes; éstas sólo expresan la sombra; en cambio, la música nos habla de la esencia». Para Hegel, la música tiene por contenido «la vida subjetiva más profunda y libre del alma» —aunque Hegel, como maestro de la dialéctica, tenga mucho más que decir que Schopenhauer sobre los elementos concretos y específicos de la música. Para el materialista dialéctico no es nada fácil definir lo que deba considerarse como el «contenido» de la música; no puede, sobre todo, definirlo con una fórmula general; está obligado a examinar todas las obras en sus aspectos concretos y a interesarse por

los detalles de la evolución histórica de la música, por las cambiantes funciones de la música en su conjunto y de las formas musicales concretas. Es una labor que está todavía por hacer. Yo no soy un teórico de la música y sólo puedo proponer algunas sugerencias. Ni que decir tiene que aceptaré con alegría las correcciones que se me propongan.

La finalidad de la música fue, desde el primer momento, suscitar emociones colectivas; ser un estímulo para el trabajo, la satisfacción orgiástica o la guerra. La música fue un medio para aturdir o para excitar los sentidos, para embrujar o incitar a la acción; sirvió para poner a los seres humanos en un estado distinto y no para reflejar los fenómenos del mundo exterior. No podemos preguntarnos, pues, cuál era el «contenido» de la música primitiva. Las falsas preguntas dan lugar a respuestas absurdas. El redoble de un tambor, el ruido de carracas, el resonar de metales carecen de contenido: su única significación es el efecto producido por los sonidos organizados en los seres humanos. La función social de la música consistía en producir este efecto y no en representar una realidad. Como señala Hanns Eisler, de determinados ritmos, de ciertas secuencias tonales y de determinadas imágenes sonoras surgen «asociaciones automáticas». Hoy todavía, una gran parte del efecto producido por la música se debe a «asociaciones automáticas» de este tipo (marchas militares, marchas fúnebres, ritmos de danza, etc.), que ofrecen una posibilidad de participación directa incluso al oyente no preparado. Este poder de la música de producir emociones colectivas, de igual emocionalmente a las personas durante un cierto tiempo ha sido particularmente útil a las organizaciones militares y religiosas. Entre todas las artes, la música es la más apta para nublar la inteligencia, para embriagar, para crear una conciencia extática e incluso, para hacer aceptar voluntariamente la muerte.

Todas las instituciones religiosas —y la Iglesia Católica más que ninguna— han explotado sistemáticamente este poder especial de la música. En la alta Edad Media, la Iglesia Católica no exigía que la música fuese «bella», antes al contrario. La función de la música en aquella época consistía en reducir los creyentes a un estado de contricción abyecta y de humillación total, en aplastar en ellos todo rasgo de individualismo y en fundirlos en una colectividad sumisa. Ciertamente que se recordaba a cada hombre sus pecados individuales, pero la música le permitía sumergirse en un baño de pecado universal, en un deseo universal de redención. El «contenido» de aquella música era siempre el mismo: era una criatura indigna, indefensa, pecadora; identificate con los sufrimientos de Cristo y te sol-

varás. Hegel escribió sobre esta función de la vieja música religiosa:

«En la antigua música religiosa —en el momento del *crucifixus*, por ejemplo— los significados profundos que comporta la idea central de la pasión, vista como el sufrimiento, la muerte y el entierro de Cristo, están tan severamente concebidos que no expresan simplemente el sentimiento *personal* de simpatía o de dolor individuales sobre estos hechos, sino también los hechos mismos, es decir, que la profundidad de su significación viene motivada por la armonía de la música y de su progresión melódica. Desde luego, incluso en este caso la impresión actúa sobre la emoción de los que la escuchan. No *percibimos* efectivamente el dolor del crucificado, no recibimos simplemente una idea general de ello: el objetivo es que experimentemos en las profundidades de nuestro ser la sustancia ideal de esta muerte y de este sufrimiento divinos, que absorbamos con el corazón y el alma su realidad, de modo que se convierta en parte de nosotros mismos, que impregne toda nuestra vida consciente, con exclusión de todo lo demás.»

Dicho de otra manera: esta poderosa música religiosa no despierta un sentimiento *indefinido* que autorice numerosas y diversas asociaciones en la mente individual (como ocurre con la moderna música sinfónica); al contrario, impone al oyente una reacción *definida*, que no tolera ninguna subjetividad.

El «contenido» de una música religiosa de este tipo viene determinado, pues, por el texto litúrgico y las asociaciones que provoca: sufrimiento divino, pecado humano, etcétera. Pero hay otro elemento importante: los fieles, que no constituyen un simple «público» sino una auténtica comunidad. Como dice Hegel, «se actúa» sobre la sensibilidad de estos oyentes no para producir un sentimiento subjetivo indefinido sino una emoción colectiva uniforme. La finalidad de esta música consiste en crear un estado de espíritu definido y buscado, en provocar de manera consecuente este estado de espíritu; su función consiste menos en «expresar» un sentimiento que en producirlo. Se podría decir, pues (con ciertas precauciones) que el «contenido» de esta música no radica sólo dentro de ella sino también fuera; es la suma de la expresión y del efecto, de los sonidos que conmueven y de los oyentes conmovidos. Lo mismo cabe decir de las danzas profanas y de las músicas de marcha: La música de danza no tiene, por sí misma, contenido; su función consiste en estimular el deseo de danzar y adquiere un contenido con el movimiento y la excitación de los bailarines. La naturaleza específica del baile, tanto si se trata de la danza ritual como del minueto, del vals

viés como el *rock-'n-roll*, está socialmente determinada; lo curioso es que el elemento social encuentra su expresión únicamente en la forma musical —es decir, que el «contenido» social se expresa puramente en la forma—, mientras que los demás contenidos están raramente presentes. Lo mismo cabe decir de las marchas militares, cuya forma está socialmente determinada pero cuyo «contenido» viene dado por los soldados que marchan. Ahora bien, cuando se introducen formas musicales de este tipo en una sinfonía o en un concierto, parecen —a causa de sus «asociaciones automáticas» —tener un «contenido» por sí mismas, haber adquirido una vida propia. Vemos, así, que en la música, el arte que más problemas plantea, el contenido se transforma siempre en forma y la forma en contenido. El contenido social sólo puede manifestarse en la estructura musical o bien un nuevo contenido puede utilizar formas antiguas asignándoles nuevas funciones.

Es esencial distinguir entre la música que sólo se propone producir un efecto uniforme y deliberado, estimular un grupo de personas a realizar un determinado tipo de acción colectiva, y la música que expresa por sí misma sentimientos, ideas, sensaciones o experiencias y que, lejos de fundir los hombres en una masa homogénea con reacciones idénticas, concede libertad de acción a las asociaciones individuales y subjetivas. La música sacra de la alta Edad Media se sitúa en la primera categoría y podemos decir que tiene un carácter «objetivo», en contraste con el carácter «subjetivo» y expresivo de la música profana, cuyo auge coincidió con el de la burguesía. Si examinamos el largo y contradictorio proceso de secularización de la música, deberemos admitir que la música es un fenómeno eminentemente social: aunque consista en sonidos organizados, la organización misma de éstos corresponde a la organización de la sociedad en una época determinada. La secularización de la música, que empieza con los trovadores y los grandes movimientos heréticos —es decir, con la incipiente oposición de los caballeros y los burgueses— se propagó gradualmente a la música sacra, de modo que incluso ésta acabó convirtiéndose en mundana. La antigua música religiosa estaba inseparablemente ligada a la Iglesia; recibía su «contenido» de la liturgia y tenía por finalidad, en su magnificencia austera e impersonal, no el placer del auditorio sino su subyugación, forzándole a identificarse, arrodillado, con la causa divina. Pero pensemos en el *Stabat Mater* de Pergolesi: su gracia mundana y amable sorprende por su contraste con la música religiosa anterior; esta obra no está ya ligada a la Iglesia, puede ejecutarse en cualquier sala y tiene casi el carácter de una ópera. El «contenido» viene dado todavía por el texto religioso, pero la mú-

sica empieza a jugar con el texto, a transferir su significado al humano y subjetivo, a provocar numerosas y diversas asociaciones. Más tarde, los grandes oratorios de Bach y de Händel —que no emigraron por casualidad de la iglesia a la sala de conciertos— representaron una humanización extraordinaria del contenido religioso: en vez de aplastar la subjetividad del oyente, la fortalecen y la confirman. ¡Qué diferencia entre la amabilidad mundana de una misa de Haydn y el poder aplastante, inexorable de la antigua música religiosa! La secularización de la música sacra culminó con la *Missa Solemnis* de Beethoven, demasiado vasta para una iglesia. Interpretarla en una iglesia sería absurdo: su subjetividad expresiva choca totalmente con el marco rígido del rito religioso. No hay en esta obra ni la más leve huella de incienso, ni una sombra del más allá; desafiando el texto que utiliza, no habla ni de Dios, ni del pecado, ni de contrición, ni de genuflexión, ni de humillación; sólo habla del hombre firme y erecto que proclama su sufrimiento y su alegría, su grandeza y su triunfo. El «contenido» de esta misma no es Dios sino el hombre en una era nueva.

La secularización progresiva de la música puede observarse también en la evolución de las formas musicales. A grandes trazos, se puede definir la polifonía como la música de la época feudal, de un orden en el que cada voz tiene asignado su lugar, una tras otra sin concurrencia, en un contrapunto estrictamente regular; en cambio, la homofonía es la música de la burguesía ascendente, de una época de cambios sociales en la que el principio de la concurrencia (Escuela de Düsseldorf) y, más tarde, el de la lucha de clases exigían que la música expresase un creciente antagonismo entre los temas. La música no se caracterizaba ya por un tema único tratado polifónicamente, sino por una lucha entre temas diferentes, por tensiones y contrastes hasta entonces desconocidos, por la expresividad y la sensibilidad. La música no se dirigió ya a una comunidad «homogénea» sino a un «público» heterogéneo. Esta no se produjo de golpe sino que maduró en el marco mismo de la música antigua... de la misma manera que la burguesía había madurado en el marco del antiguo sistema feudal. El principio de la armonía se infiltró en la polifonía todavía existente; así, por ejemplo, Bach parece obedecer todavía a la ley de la polifonía cuando es, en realidad, el primer gran protagonista de la armonía. Se podría decir, en realidad, que cuando la armonía y la expresividad hacen su aparición en la música, la burguesía llama ya a la puerta, sublimando la concurrencia mercantil en la concurrencia de los temas musicales.

La secularización de la música significaba que la burguesía estaba dominando; era como si el merca-

der hubiese reemplazado al sacerdote. La música no era ya la expresión de un orden religioso estable sino de conflictos seculares. La sinfonía surgió de la música barroca monotemática, como una nueva forma de contradicción; la unidad de las épocas anteriores era sustituida por la concurrencia, por los contrastes. Un elemento revolucionario había penetrado en la música.

El nuevo contenido podía verse muy claramente en algunas obras, pero seguía siendo ambiguo e indistinto en muchas otras; se expresaba más bien como una actitud general, como una de las tendencias de la época, como un estado de ánimo latente, a veces social, a veces individual (humanismo lleno de confianza, optimismo heroico, desencanto, soledad, melancolía, etc.), como una subjetividad voluntarista que dominaba una tarea formal. Uno de los rasgos distintivos de aquella música secularizada es que se dirigía cada vez más a los aficionados, a los *connaisseurs*, en contraste con la música sacra que implicaba la existencia no del aficionado culto sino de una multitud de creyentes ávidos de satisfacciones religiosas más que de satisfacciones estéticas. A primera vista, esto parece contradictorio con la naturaleza de una música arraigada en el mundo real de los hombres y que absorbía a menudo danzas y cantos populares. Este elemento popular (que a veces tendemos a sobreestimar) y la rica diversidad de asociaciones automáticas que acuden en ayuda del oyente, así como la expresividad y la sensibilidad de la nueva música, permitían que incluso las obras de estructura formal demasiado compleja para ser captada por un oído poco preparado pudiesen ejercer un efecto directo sobre vastos públicos. Por ejemplo, el último movimiento de la *Heroica*, con su llamamiento directo a las masas plebeyas, es una de las obras más difíciles de Beethoven, desde el punto de vista formal. La manera en que se incorpora la forma barroca de la *passacaglia* a una sinfonía que rompe los límites de la tradición barroca debe escapar, inevitablemente, a la comprensión de un público medio; sólo el *connaisseur* puede apreciarlo. Hegel fue el primero que notó esta peculiaridad de la música instrumental de su época:

«Lo que más ama en la música la persona ordinaria —escribió— es la expresión de emociones e ideas inmediatamente inteligibles, es decir, un contenido obvio; por ello siente predilección por la música de acompañamiento. El *connaisseur*, en cambio, capaz de seguir la relación de los sonidos y los instrumentos musicales en forma de composición, goza con el resultado artístico de la modulación armoniosa, y las melodías y transiciones con ella mezcladas, en sí misma... El compositor puede, desde luego, asociar a su obra un significado definido, un contenido de ideas y

emociones específicas, expresadas articuladamente en un movimiento que excluye todo lo demás; y viceversa, puede dedicarse exclusivamente a la estructura musical, con total indiferencia por el contenido... El carácter será más penetrante cuando el compositor, incluso en la música instrumental, presta la misma atención a ambos aspectos de la composición, es decir, a la expresión de un contenido, aunque necesariamente menos definida que en el modo anterior, y a su estructura musical; con ello podrá dar más importancia ora a la melodía, ora a la profundidad y al color de la armonía o, finalmente, fundirlas entre sí.»

El carácter abstracto y formal de una música que ya no era sacra ni estaba asociada con la religión, exigía virtuosismo, originalidad y sutil inventiva. Esto comportaba algunos peligros. Buena parte de la música instrumental se ha convertido en algo exclusivo, reservado únicamente a la apreciación del *connoisseur*. Se han desarrollado, así, dos tipos de música: la música para la minoría, alejada del pueblo, y la música distractiva y popular, de escaso valor, generalmente. Aunque el abismo que las separa haya llegado a ser un problema serio en la moderna sociedad burguesa, no hemos de simplificar excesivamente esta evolución en el plano sociológico. No se debe olvidar que muchas obras importantes de Bach, Mozart, Beethoven y Brahms jamás han sido «populares» y todavía hoy sólo son apreciadas por un reducido sector de la sociedad. (Ampliar este sector es uno de los objetivos de la educación musical sistemática). Para ser justos con la experimentación musical y reconocer su necesidad artística, hemos de tener en cuenta dos cosas: el compositor, como cualquier otro artista, está al servicio, en última instancia, de una necesidad social. Pero también existe su necesidad individual como artista de encontrar placer en lo que hace. En la música sacra este placer estaba excluido o bien debía disimularse, disfrazarse; en la música profana, liberada de sus ataduras, vuelve a encontrar sus derechos. Cuando Hegel dice que el compositor puede ocuparse, prescindiendo del contenido, «de la estructura puramente musical de su obra y del ingenio y la gracia de dicha estructura», reconoce que todo artista puede experimentar un placer puro al explotar las complejas y múltiples posibilidades de su arte. (Ya he citado el ejemplo del último movimiento de la *Heroica*, donde Beethoven, olvidándose del carácter revolucionario y emocionalmente cargado de su obra, juega con las posibilidades formales y se abandona al placer de ejercer su suprema habilidad artística).

El placer aparentemente despreocupado que el artista encuentra en la resolución de los difícilísimos problemas de la forma contiene un elemento moral muy se-

rio, que no debemos olvidar al hablar de la naturaleza y de la esencia del arte. En las matemáticas se puede resolver un problema y rechazar, sin embargo, la solución por insatisfactoria si se ha alcanzado con torpeza. Los matemáticos hablan de soluciones y de fórmulas «elegantes»: elegantes porque son no sólo correctas sino también estéticamente agradables por su perfección formal. Lo mismo ocurre, en grado máximo, en el arte, la solución «elegante» de las dificultades formales es, en sí misma, una de las cualidades más importantes. La forma de una obra de arte es algo más que el vehículo más adecuado para su contenido: es la solución original, «elegante» de las dificultades originadas no sólo por el contenido sino también por el placer puro que el artista experimenta al superarlas. La forma es siempre una especie de triunfo, porque es la solución de un problema. La cualidad estética se transforma así en cualidad moral. El compositor no puede trabajar únicamente para el profano, porque esto le llevaría al empobrecimiento y al estancamiento, sobre todo en la música instrumental. Debe enfrentarse siempre con problemas formales, cuya solución quizá sólo sea apreciada por los oyentes cultos; pero éstos, para experimentar el máximo placer deben prestar tanta atención al contenido—aunque sea difícilmente asimilable— como a la estructura formal de la música. La sutileza de algunos descubrimientos y de determinadas soluciones formales puede escapar al profano; puede parecerle, incluso, extraña y desagradable; pero es esencial para la riqueza de la obra y para el progreso de la música (como para el de cualquier arte). La calidad de una obra de arte puede venirle dada, precisamente, por esta invención formal, por este seriosísimo «juego» con los medios de expresión. En su ensayo sobre el arte de la poesía, Maiakovski alude a una «canción de calle rimada» que escribió para los soldados del Ejército rojo que defendían Petrogrado y señala: «La novedad que justifica la composición de este canto se encuentra en la rima... (cita a continuación una rima concreta). Esta novedad convierte toda la composición en algo necesario, poético, típico.» Es de suponer que los soldados del Ejército rojo apenas se dieron cuenta de esta innovación formal; y, sin embargo, el gran poeta de la revolución proletaria nos dice que es ésta, precisamente, la que convirtió la canción en una obra poética y le dio una cualidad propia. Esto se puede aplicar, mejor todavía, a la música: en ella, la forma y el contenido se interpenetran de tal modo que resulta difícil separarlos.

Dado que el elemento formal es tan fuerte en la música, siempre es posible el «formalismo». Pero, precisamente porque la música es la más formal y abstracta de todas las artes, hemos de tener cuidado en no re-

chazar algunas obras o tendencias con el calificativo de «formalistas», sin razón suficiente: correríamos así el peligro de encontrar rasgos de formalismo en la música barroca polifónica, en las obras de Bach para piano e incluso en ciertas obras de Mozart, de Beethoven y de Brahms. En conciencia, creo que el formalismo en música puede definirse así:

En primer lugar, un virtuosismo autocomplaciente que existe por y para sí mismo, es decir, un virtuosismo que no se preocupa por resolver problemas estructurales en la música, sino que busca únicamente la técnica brillante, el efecto sobre el público. El virtuosismo formal de este tipo, en vez de alejarse del espectador, depende, de hecho, de su admiración. Se le puede acusar, pues, no de orgullo artístico sino de vanidad buscadora de aplausos.

En segundo lugar, una imitación tosca, una repetición servil de los viejos cánones, una armonía y una dulzura empalagosas en un mundo lleno de disonancias; aires pastorales románticos destinados a ahogar el ruido de los bombardeos a reacción. Este tipo de música «moderna» vive ociosamente del capital de la tradición musical europea. Su formalismo es el formalismo de las mentiras: es un banquete de quebrados que empieza al son de *La marselesa* (interpretada no como una parodia de Offenbach, sino para que los glotones se levanten por un momento y rindan homenaje a un pasado envilecido y deshonrado). Este tipo de música se alimenta de un contenido olvidado, de formas que han perdido toda su fuerza y toda su significación, de un vacío que antes estaba lleno de vida y de vigor. Sigue lanzando al aire sus alegres melodías como si no hubiese ocurrido nada importante en los últimos cien años, como si la función del compositor en pleno siglo XX fuese rumiar la música clásica y romántica de la burguesía. Fue, en otro tiempo, una gran música: imitarla cuando las condiciones han cambiado, en vez de aprender de ella en forma creadora, es una de las formas más tediosas y miserables de formalismo.

En tercer lugar, la eliminación arbitraria de todo calor y de todo sentimiento. Ciertamente que después de un período de histórica efusión musical se necesita una cura de agua fría; había que eliminar, por así decirlo, el exceso de grasa de la música y reintroducir una disciplina y una dignidad perdidas; pero no podemos aceptar como principio la proposición de que la música no tiene nada que ver con la expresión del sentimiento y que no es más que la encarnación de la forma pura. Incluso suponiendo que con la eliminación de todo sentimiento se pueda captar la «música del cosmos», el lenguaje de las estrellas y de los cristales, de los átomos y los electrones, el principio tampoco sería convincente. No excluimos la posibilidad de que se puedan llegar a expresar en forma musical las leyes de materia inorgánica; no rechazamos en modo alguno los experimentos en esta dirección. Pero tampoco debemos estar dispuestos a abandonar el carácter humano de la música como expresión de sentimientos, de sensaciones y de ideas. La música sacra, que no admitía ningún subjetivismo y pretendía llegar a una «objetividad» socialmente determinada, era una música espléndida; pero la pseudoreligiosidad glacial, intelectualizada de cierta música moderna, su retorno artificial, penosamente trabajado, a un elemento «sacro» totalmente incompatible con el contenido de nuestra época, sólo puede interpretarse como un síntoma de extrema alineación. Es un formalismo consciente y manifiesto, que intenta vanamente engañarnos con un contenido «cósmico» secreto.

He querido explicar brevemente el problema de la forma y del contenido en música, pero me doy perfecta cuenta de la insuficiencia de mi tentativa. La simplificación es en este terreno muy peligrosa. El contenido de la música es múltiple y, a diferencia de las demás artes, muy difícil de captar. Pero precisamente por ello, la futura evolución de la música vendrá determinada por su capacidad de expresar una nueva actitud, un nuevo sentido de la vida, una nueva inteligencia, un nuevo espíritu colectivo: la actitud, el sentido de la vida, la inteligencia y el espíritu colectivo de la clase obrera.

EL DILEMA "ARTE DE MINORIAS O ARTE DE MASAS"

En la sociedad capitalista actual —y tanto más cuanto más se extiende en ella la acción de la ley de su producción material hasta adoptar las formas extremas que hallamos en la sociedad norteamericana actual en la que los hombres no sólo pierden su autonomía al producir sino incluso al consumir los productos—, la producción y el consumo de obras artísticas se traducen en un divorcio cada vez más profundo entre el arte y amplios sectores sociales.

El artista que objetiva sus fuerzas esenciales crea un producto que exige, a su vez, una verdadera apropiación, una asimilación humana, estética; sin embargo, esa apropiación no se produce en la escala necesaria porque todo un sector social de hombres enajenados, cuyas conciencias están siendo manipuladas por otros y que carecen ya, por su condición de hombres-cosa, de esta integridad y riqueza humanas sin las cuales no puede haber propiamente goce o consumo artístico, quedan al margen de una verdadera relación estética. En la sociedad capitalista hay millones de hombre con los que un verdadero artista no puede entablar un diálogo. Para millones de hombres se han roto los puentes que debieran ponerlos en relación con el arte. Pocos son los que negarán este hecho innegable; en cambio, son muchos los que culpan, de un modo simplista, unas veces al artista creador de nuestros días, otras, al público de nuestro tiempo. En uno y otro caso, no dan en el blanco. La culpa no es del artista que habla un lenguaje verdaderamente humano —el de la creación— ni tampoco del lector o espectador que permanece sordo o ciego ante su obra, porque sus ojos u oídos ya sólo son aptos para consumir o gozar los productos de un arte de masas. Tampoco hay que buscarla en la persona concreta o capitalista de carne y hueso que le ofrece esos productos. La culpa —más propiamente, la causa— hay que buscarla en las relaciones económico-sociales que encarna el capitalista y que, al volverse contra el arte, perjudican por igual al creador (el artista) como al consumidor (el público). Al primero porque acorta el tono de su voz, el radio de acción de su palabra y, de este modo, le cierra el camino para llegar a un público cada vez más vasto; al público porque mantiene a muchos hombres en una actitud cosificada, enajenada, que le impide el goce apropiado de un verdadero producto humano como es la obra de arte. Así, pues, en una sociedad en la que un amplio sector de ella —obrero y no obrero, como decía Marx— vive una existencia enajenada, existe por principio un divorcio entre el artista y un amplio

sector de la sociedad, un divorcio con el cuál tienen poco que ganar y sí mucho que perder, como lo demuestra la experiencia artística de nuestro siglo, tanto el arte como la sociedad.

De este hecho, a saber: del hecho de que en la sociedad burguesa —y como manifestación profunda de la hostilidad del capitalismo al arte— el artista se divorcia necesariamente de las masas porque no puede descender al nivel de ellas ni éstas quieren —ni pueden— elevarse al nivel del arte; del hecho de que el artista no puede aspirar hoy a compartir su mensaje con los millones de seres humanos que el capitalismo mantiene en su condición de hombres-cosa; de este hecho histórico —divorcio real, efectivo, entre el arte y las masas— hay quienes deducen que el arte de nuestro tiempo ha de ser necesariamente un arte minoritario, para iniciados o escogidos.

Tal es el punto de vista de Ortega y Gasset en *La deshumanización del arte* y que, después de haber sido expuesto hace unos treinta años, sigue siendo muy representativo de este modo de concebir las relaciones entre el arte y las masas. Las tesis orteguianas son muy conocidas en los países de lengua española, pero vale la pena recordarlas. En sustancia, con palabras del propio Ortega, pueden formularse así: "El arte nuevo tiene a la masa en contra suya y la tendrá siempre. Es impopular por esencia: más aún es antiopular."¹

Ortega parte, por tanto, no sólo del reconocimiento de que existe un divorcio entre el arte y el público —la masa—, sino de la afirmación de que este divorcio es insuperable; al arte nuevo solamente llega "una minoría especialmente dotada." Como para Ortega el concepto de masa no tiene un carácter concreto, histórico-social, ya que en él subsume a todo aquél que no pertenece a la minoría "egregia", el arte nuevo es, por esencia, minoritario, o, como él dice, "un arte de privilegio, de nobleza de nervios, de aristocracia instintiva."² Se trata de un arte que no es, por principio, para todo el mundo, sino "para los que entienden", sin que Ortega se proponga siquiera calar en el problema de cómo puede ganarse el acceso a ese círculo privilegiado o la posibilidad de pasar de un plano a otro. Sus círculos —minoría "egregia" y masa— son inexorables: "Esto implica que los unos poseen un órgano de comprensión negado, por tanto, a los otros, que son dos variedades distintas de la especie humana."³

¹ José Ortega y Gasset, *La deshumanización del arte*. En *Obras completas*, 4a. ed., Revista de Occidente, Madrid, 1957, t. III, p. 354.

² J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, ed. cit., p. 355.

³ *Ibid.*

Adolfo Sánchez Vázquez. "El dilema arte de minorias o arte de masas" en: *Las ideas estéticas de Marx*. México, Ed. Era. 1976 pp. 236-239

Todo esto concuerda perfectamente con la concepción aristocratizante de Ortega que divide a los hombres en dos órdenes o rangos —egregios y vulgares—; el arte nuevo sería el propio de los primeros. Lo que asegura la inteligibilidad y adhesión en un caso, y la incompreensión y repulsa en otro, es su desrealización o irrealismo, así como su deshumanización, o rechazo del arte como expresión o representación de lo humano.

No nos proponemos ahora entrar en una caracterización del arte moderno en cuanto tal. Nos limitaremos a reiterar que, a nuestro juicio, el divorcio entre el arte y el público existe, efectivamente, y existe, a su vez, entre otras razones porque el artista, en su afán de afirmar su independencia y su subjetividad en un mundo cosificado, ha acabado en gran parte por hacer saltar los puentes que debían hacer posible la comunicación. Esto visto desde el ángulo del creador. Ahora bien, desde el ángulo del consumidor, existe asimismo una situación, en la que hemos insistido anteriormente, en virtud de la cuál, por la profunda enajenación en que ha caído como ser humano, se le cierra la posibilidad de una verdadera asimilación estética. Contra el arte moderno, contra sus realizaciones valiosas, están los mismos que impide a todo arte verdadero. Las mismas razones que impide a un hombre sumido en la miseria espiritual entrar en una relación propiamente humana con un cuadro de Picasso, un poema de Paul Eluard o una cinta de Fellini le impedirán establecer esa misma relación —verdaderamente estética, humana— con la obra de un Velázquez, un Góngora o un Tirso de Molina.

No podemos hablar, por principio de un nivel absoluto de incomunicabilidad sino de dos casos extremos de ella que pueden darse, en circunstancias determinadas, tanto por culpa del creador como del lector o espectador: cuando el artista no logra hacerse entender porque no ha querido —o no ha podido— forjar el lenguaje adecuado y no consigue, entonces, objetivar su expresión en formas que aseguren un mínimo indispensable de comunicabilidad; o bien, cuando el hombre, convertido en cosa, deshumanizado, sordo y ciego para la riqueza humana, se queda, por principio, sin posibilidad de entrar en comunicación con una obra de arte.

Pero incluso estos casos extremos —solipsismo o subjetivismo radical del creador, o impermeabilidad del hombre-masa al goce propiamente estético— son casos que solo se dan históricamente en una sociedad determinada como la capitalista actual e incluso en ella no abarcan la totalidad del arte ni la totalidad de la sociedad.

El dilema: arte verdadero (minoritario) o arte inauténtico (mayoritario, de masas) es falso, planteado en términos absolutos, aunque en una sociedad enajenante el segundo pueda contar con la adhesión de la mayoría. El arte puede reducir su capacidad de comunicación por razones de orden histórico-social, como las que determinan el hermetismo de la creación artística o el alejamiento de grandes grupos humanos de las posibilidades de su goce, pero esta situación particular del arte en una sociedad dada y del hombre cosificado de ella, no puede elevarse, como pretende Ortega, a la categoría de un principio absoluto, pues ni el arte es, por esencia, hermético, minoritario, ni tampoco, necesaria, esencialmente, la mayoría ha de volver sus espaldas al arte. El arte de nuestro tiempo acabará por rebasar las limitaciones que un lenguaje hermético opone a su función social y las masas, hoy alejadas de él, volverán al arte, pero esta vuelta será índice, a su vez, de la cancelación de su enajenación. El arte cumplirá, entonces, propiamente su función social. Estas condiciones, las de un arte dirigido a todos los hombres porque todos lo necesitan para afirmarse a sí mismos como seres humanos, para apropiarse la riqueza humana que el arte les brinda, sólo se darán en una sociedad futura en la que las relaciones humanas tengan un carácter verdaderamente humano. Pero este acceso de grandes núcleos de la sociedad a la creación artística, por compleja y rica que pueda ser, no será —como sucede en la sociedad actual, en el consumo masivo de un arte de masas— el exponente de un empobrecimiento espiritual humano, sino por el contrario el índice de la elevación y del enriquecimiento de la sensibilidad humana, en general, y estética, en particular. El artista no sentirá entonces, este acceso de enormes contingentes humanos a su creación como una bárbara incursión de la "masa" en el sagrado recinto del arte, sino como el cumplimiento mismo del verdadero destino de su creación.

Vemos, pues, que en las condiciones de la sociedad capitalista, los intereses económicos e ideológicos de la clase dominante se hallan vinculados a un consumo o goce estético en masa que sólo puede serlo, en general, de un arte banal, en tanto que el arte verdadero, al que no tienen acceso grandes núcleos humanos masificados tiende a convertirse en un arte privilegiado. Esta situación, que se da efectivamente, tiene que sentirla el artista como una limitación del radio de acción de su obra. De ahí que, objetivamente, su destino sea solidario del destino de las fuerzas sociales que luchan por la abolición de las relaciones humanas enajenantes que alejan del arte a grandes sectores sociales al anular o deformar su capacidad de goce o consumo estético.

El problema de restablecer las relaciones propiamente estéticas entre el artista y el público, problema capital en nuestros tiempos, no puede plantearse, por tanto, al margen de los cambios profundos, radicales, que exigen las contradicciones irreconciliables de la sociedad capitalista. No se puede pensar en ampliar y enriquecer el consumo verdaderamente estético, es decir, el modo de gozar el verdadero arte, sin elevar y enriquecer en amplia escala la sensibilidad humana, tarea que es indispensable, a su vez, de la transformación radical y profunda de las relaciones sociales, políticas, económicas y espirituales. El intento de establecer un diálogo masivo, a todo trance, adaptándose pasivamente a una sensibilidad estética ya existente, llevará a buscar la comunicación por una vía fácil, limitando el enriquecimiento de los medios de expresión y, con ello, rebajando el valor estético del arte. La producción, como ya vimos, crea el modo de gozar o consumir el producto y, por tanto, el artista no puede esperar pasivamente a que la sociedad cambie y, con ello, a que se creen las condiciones favorables para un cambio radical de la sensibilidad. No; el artista ha de contribuir a que se opere ese cambio creando, como decía Marx, el público capaz de gozar de su obra, pero sin sobreestimar sus propias fuerzas ni olvidar que este poder suyo de crear un público no es directo e inmediato, sino que se despliega en el marco de unas condiciones sociales dadas que lo frenan o favorecen. En la sociedad capitalista, los poderosos medios técnicos de difusión y comunicación escapan al control del artista y, por tanto, no está en sus manos utilizarlos para crear el público capaz de consumir una verdadera obra de arte. La posibilidad de un goce o consumo artístico mayoritario se convierte así en un problema que rebasa los límites de la capacidad del arte para formar un público a su medida. Para arrancar a los hombres cosificados, enajenados, del arte de masas que consumen cada día y hacerles gozar de un arte auténtico, hay que arrancarlos, primero, de su cosificación o enajenación. Ahora bien, aunque el arte pueda contribuir también a ello, la tarea es, fundamentalmente, de otro orden: es una tarea crítico-revolucionaria que se plantea al nivel de las relaciones reales, materiales, y que corresponde, sobre todo, a la clase social —el proletariado— más interesada en poner fin a toda enajenación.

La sociedad capitalista plantea este dilema: arte minoritario o arte de masas, consumo privilegiado de las obras artísticas o consumo masivo de subproductos artísticos. Aunque algunos teóricos del arte moderno, haciéndose eco de este dilema, lo plantean como un dilema inexorable, cuyas raíces están, por un lado, en la esencia misma del arte de nuestros días, las raíces profundas, son, como hemos tratado de demostrar,

de carácter histórico-social. Ahora bien cuando se cobra conciencia de que esas raíces existen y se tiene presente que toda verdadera obra artística, por esencia, establece siempre un diálogo a través de todas las particularidades de tiempo, clase o nación con los hombres de ayer, de hoy o mañana, la respuesta al dilema anterior debe ser el rechazo del dilema mismo: ni arte minoritario ni arte de masas: *arte para todos*; es decir, para todos los hombres que sienten la necesidad de una apropiación humana de las cosas y que encuentran en la relación estética una forma de satisfacer profundamente esta necesidad, y en el objeto estético, una utilidad humana. Quedan transitoriamente fuera de ese todos, de esa "inmensa minoría", en la sociedad capitalista, los hombres-cosa, que mientras no recuperen su condición humana, no pueden entablar una relación verdaderamente humana —y, en consecuencia, estética— con los objetos. Con ello, se pone de manifiesto, una vez más, la hostilidad del capitalismo al arte, pero extendida ahora al goce o consumo estético.

El artista crea para los hombres que sienten la necesidad de una totalidad de manifestaciones vitales humanas —como dice Marx—, aunque la sociedad capitalista actual engendre, en gran medida, un tipo de hombres masificados que, hoy por hoy, no sienten esa necesidad. Por el hecho de crear para todos los hombres, aunque ese todos no abarque real, efectivamente a todos los hombres de hoy, el artista, por un lado, produce para un consumo o goce amplia de su producto, sin plegarse a las exigencias de un consumo de masas y, por otro, mantiene las más elevadas exigencias estéticas en su creación, sin reducirla a una creación para minorías o privilegiados.

Así, pues, el dilema "arte de minorías o arte de masas" que el capitalismo pugna por mantener es un dilema falso, desde un punto de vista estético y humano. Responde a intereses ajenos al arte y al hombre. Sin embargo, pese a las condiciones desfavorables en que se encuentra el artista para rechazarlo, puede esquivarlo pugnando por hacer un arte que no sea minoritario, exclusivo para iniciados ni tampoco un arte de masas que, en aras de las exigencias económicas e ideológicas del capitalismo, sólo aspire a un consumo masivo. El arte para un público capaz de apropiarse humanamente, es decir, estéticamente, sus productos, sólo será aquél que, por ser viva palabra del hombre, no se dirija a un público privilegiado ni enojado, sino al pueblo. Sólo un arte así —un arte verdaderamente popular— podrá rebasar su condicionalidad histórico-social y establecer un diálogo, desde este ahora y este aquí, no sólo con los hombres no

enajenados de hoy sino con los hombres, libres ya de toda enajenación, del futuro. Sólo un arte así podrá

sobrevivir a sus circunstancias cuando éstas sean ya mero recuerdo o materia del olvido.

EL ARTE VERDADERAMENTE POPULAR

La expresión "arte popular" es objeto cada día de las más burdas mistificaciones, y de ahí la necesidad de despejar el camino de nuestra investigación, en este punto, restableciendo su verdadero significado. Una de las mistificaciones más socorridas estriba en identificarlo con lo que nosotros hemos llamado *arte de masas*, o arte propio del hombre cosificado y enajenado de la sociedad industrial capitalista. Al identificarse así lo popular con lo masivo, se tiende a caracterizar el arte verdadero en nuestros tiempos como un arte privilegiado, *antipopular*. De este modo, al hacerse de él un arte minoritario, por esencia, se descarta la posibilidad de un arte auténtico ya que se parte de la premisa gratuita de que este último sólo podría aspirar a una comprensión mayoritaria en la medida en que desnaturalizara sus propios medios de expresión. De acuerdo con esta concepción, quedaría cerrado el camino a un arte que no fuera ni minoritario ni de masas, es decir, a un arte verdaderamente popular que no se dejara aprisionar en el marco asfixiante del dilema tan caro a Ortega y Gasset: o minorías egregias, o masas gregarias.

A veces, se piensa por el contrario, con las más bellas intenciones, que se puede hacer saltar los dos términos de ese dilema cultivando un arte popular, pero entendido éste no propiamente como un arte para el pueblo sino como un arte acerca del pueblo o populista. Se cree, entonces, que basta convertir al pueblo en objeto de la representación artística y teñir los medios expresivos de un supuesto color "popular", transcribiendo el lenguaje, los usos o las costumbres populares, para que se tenga un arte verdaderamente popular. Pero esta concepción, no por bien intencionada, deja de ser menos falsa. Si la anterior rechaza despectivamente toda relación entre el arte y el pueblo, y ve en el arte popular un arte inferior que se opone al arte auténtico o "artístico", esta nueva concepción se limita a establecer una relación epidémica entre el arte y el pueblo que sólo puede conducir a un arte localista, costumbrista o populista, no a un arte verdaderamente popular. En un caso, lo popular se concibe sólo en un sentido cuantitativo, masivo —lo popular como "lo popular", lo que tiene éxito, pero un éxito que sólo es garantizado por la inautenticidad artística—; en el segundo, popular es el arte que centra su mirada en el pueblo, aunque esta mirada sólo se detenga en su superficie.

Ahora bien, así como no hay que confundir el arte popular con el arte más consumido, más "popular" —el arte de masas—, tampoco es legítimo establecer un

signo de igualdad entre él y un arte costumbrista, regionalista o localista; es decir, con un arte *populista*.

En las condiciones del capitalismo, interesado en fomentar un arte privilegiado, de casta, y, por tanto, en rechazar la difusión de un arte verdadero, puede darse —y se da en no pocos casos— un arte dirigido a las mayorías —no a las masas— o sea un arte verdaderamente popular, en su doble sentido —cuantitativo y cualitativo. Pero, a su vez, la hostilidad del capitalismo al arte puede determinar la existencia de un arte verdaderamente popular que no sea "popular", que no goce de la aceptación de la mayoría en tanto que el arte propiamente antipopular —el arte de masas— sea "popular", en virtud de las condiciones en que se desenvuelven —como ya hemos visto— la producción y el consumo en la sociedad capitalista.

Después de descartar las falsas concepciones que identifican arte popular y arte de masas, o arte popular con "populismo" artístico, debemos recurrir a un criterio cualitativo para determinar lo que entendemos por arte verdaderamente popular. Descartado el criterio cuantitativo —cantidad del éxito, de la difusión—, así como el criterio localista costumbrista, el citado criterio cualitativo no puede ser otro que la profundidad y riqueza con que el arte expresa el talante y las aspiraciones de un pueblo o de una nación en una fase histórica de su existencia. Podemos, por ello, suscribir las siguientes palabras del gran marxista italiano Antonio Gramsci cuando trata de fijar el concepto de literatura popular:

"Cuestión del por qué y cómo una literatura es popular. La "belleza" no basta. Se requiere un contenido intelectual y moral que sea la expresión elaborada y completa de las aspiraciones más profundas de un determinado público, de la nación-pueblo en una cierta fase de su desarrollo histórico."¹

Gramsci sostiene que la "belleza" no basta cuando no se halla encendida por un profundo contenido ideológico y moral. Por otra parte, esa belleza en sí, sustentada en sí misma, tendría un estatuto bastante incierto y, por ello, se la mienta en el pasaje citado entre comillas. Pero, al descartar esta belleza sustantivada, al menos en una literatura verdaderamente popular, Gramsci se guarda muy bien de sustantivar, a su vez, el contenido en el sentido de que éste por sí solo pudiera bastarse para asegurar el carácter artístico-popular. Gramsci en este punto anda con pies de plomo, consciente tal vez, de que en el tan discutido problema de las relaciones entre contenido y forma han

¹ A. Gramsci, ed. cit., pp. 100-101.

* Adolfo Sánchez Vázquez. "El arte verdaderamente popular", en: *Las ideas estéticas de Marx*. México; Ed. Era. 1976 pp. 240-244

nafragado, en nombre del marxismo, las mejores intenciones. Lo que Gramsci dice acerca de esto en otro lugar nos sirve para desbrozar el camino de un arte verdaderamente popular de los equívocos que en torno a su caracterización se han ido acumulado. "Sentado el principio de que en la obra de arte debe buscarse sólo el aspecto artístico, no queda excluida de ninguna manera [...] la actitud hacia la vida que circula en la misma obra de arte."² Esta actitud ante la vida de un pueblo es la que se expresa en el contenido ideológico y moral de la literatura popular. Pero lo artístico no se alcanza pura y simplemente por la "belleza del contenido" ni por esa "belleza" sustantivada que proviene solo de la forma, sino por la forma "en la cual el contenido abstracto se ha fundido e identificado."³

El arte popular es expresión profunda de las aspiraciones e intereses del pueblo, en una fase histórica dada, y como tal mantiene cierta relación con la política, pero esta relación, por un lado no es exterior —algo que se impone desde fuera— y, por otro, no es directa e inmediata. Por esta relación, la obra de arte es tendenciosa y, en este sentido, como recordaba Engels en su carta a Minna Kautsky del 26 de noviembre de 1885, todo gran arte ha sido siempre tendencioso. "El padre de la tragedia, Esquilo, y el padre de la comedia, Aristófanes, han sido los dos, vigorosamente, poetas tendenciosos, al igual que Dante y Cervantes, y lo mejor de *Intriga y amor* de Schiller es el ser el primer drama político tendencioso."

Los teóricos más representativos de la estética idealista y burguesa de nuestro tiempo convierten en uno de los principios cardinales del arte moderno la gratuidad e irresponsabilidad. Sin embargo, como nos recuerda Engels con este apretado haz de nombres, en todos los tiempos el arte verdaderamente popular ha estado siempre en estrecho contacto con la vida humana, con el pueblo y, por tanto, revela un profundo contenido ideológico. Es un arte tendencioso. Lejos de dominar a lo largo de la historia del arte, la gratuidad e irresponsabilidad artísticas —que hoy se eleva a la categoría de principio rector de la creación— aparece sólo en una fase tardía de la sociedad burguesa, como una negativa del artista a servir la moral, la política o la religión burguesas.

El arte popular, de que nos habla Gramsci, es un arte tendencioso, como lo ha sido, de acuerdo con Engels, todo gran arte, desde que el hombre crea artísticamente en la sociedad dividida en clases. Otra cosa

es la aparición de la conciencia de ese carácter tendencioso y el intento imposible de evadir el espíritu de tendencia que está entrañado en la misma obra de arte.

El arte popular es profundamente tendencioso justamente por expresar los intereses más elevados de un pueblo en una fase histórica dada, pero ello no quiere decir que el arte se reduzca a su tendencia y que lo artístico pueda disolverse en lo político. Con esta disolución no tendría nada que ganar el arte ni tampoco la política. El criterio político puede ser aplicado a una obra de arte pero siempre que no esperemos de este arte más de lo que se puede dar. Puede servir —como dice Gramsci— "para demostrar que alguien como artista no pertenece a aquel determinado mundo político y —ya que su personalidad es esencialmente artística— que en su vida íntima, en la vida que le es propia, el mundo en cuestión no actúa, no existe."⁴ Pero debemos guardarnos muy bien de transformar el criterio político en artístico, porque ello significa medir por el rasero actividades que incluso estando relacionadas jamás llegan a identificarse. Por otro lado, si el arte y la política nos ponen en relación con la realidad humana no hay que olvidar que la política se justifica por su capacidad de transformar esa realidad de un modo efectivo, real, mientras que el arte la transforma, transfigurándola para hacer con ella una nueva realidad que es la obra de arte. La transformación que realiza el político es transitoria; la realidad transformada deja paso a una nueva transformación, y esta serie de transformaciones que la política opera sobre la realidad, adecuando conscientemente la acción humana a determinados objetivos, se identifica, en gran parte, con el movimiento mismo de la historia. La transformación que el artista efectúa sobre determinada realidad, reflejándola o transfigurándola, es, en cada acto creador, única e irrepetible, y queda fijada, perdurando a lo largo del devenir histórico-real. La política y el arte son dos modos de superar el tiempo, pero la victoria de la política sobre el tiempo es transitoria tanto que ella misma, en el futuro en una sociedad comunista y con la extinción del Estado, acabará también por ser superada; en cambio, el arte, por su perdurabilidad, es uno de los medios más firmes de que dispone el hombre —una vez liberado de la ilusión de una inmortalidad corpórea y anímica— de vencer al tiempo y de resistir los embates de la caducidad.

El arte popular es el verdadero arte de su tiempo, pero, por ello también, es el arte capaz de vencerlo, de

² A. Gramsci, ed. cit., p. 28.

³ *Ibid.*

⁴ A. Gramsci, ed. cit., p. 28.

superarlo. La fidelidad a su tiempo no hace nunca de este arte temporal un anacronismo. Siendo fiel a su tiempo, el arte lo sobrevive y, de este modo, sigue viviendo con el movimiento mismo de la vida real. En este sentido, el arte griego se salva de la caducidad que pesa hoy sobre la política esclavista de su tiempo. Sin embargo, el político impaciente tiende a ver en el arte, fiel a su tiempo, un anacronismo sin darse cuenta de que en esta dialéctica de lo temporal y lo que perdura, la política —y no el arte— será vencida por el tiempo. El arte y la política tienen ritmos distintos, y de ahí la necesidad —como señala Gramsci— de no transformar el criterio político en artístico.⁵

El arte popular rebasa la adhesión estrecha a determinada ideología política y no tiene, como premisa, su vinculación a tal o cual escuela artística; su premisa es, como dice Gramsci, "histórica, política, popular" y sus raíces, agrega, "deben penetrar" en el humus de la cultura popular.⁶

El artista que corta sus raíces del humus popular deja de hacer suyos los sentimientos, aspiraciones e intereses del pueblo, y no siente la necesidad de hacer un arte popular. Las razones de este corte están unas veces en la actitud negativa del artista hacia una sociedad que lo niega como artista y como hombre, y le empuja hacia el aislamiento; otras, reside en la imposibilidad de discernir donde se hallan las fuerzas sociales —el pueblo— con el que podría satisfacer su necesidad de comunicación. Finalmente, puede ocurrir que el artista no encuentre ese destinatario de su obra que podría incitarle a salir de su aislamiento. Artista y pueblo se buscan y no se encuentran; unas veces —las más— es el pueblo el que lo busca y no lo encuentra; otras —en esta sociedad industrial capitalis-

⁵ Gramsci delimita los dos planos —el del artista y el político— y ve, por principio, cierta oposición entre ambos: "... En lo concerniente a la relación entre la literatura y la política es necesario tener presente este criterio: el literato debe tener necesariamente perspectivas menos precisas y definidas que el político, debe ser menos "sectario", si así puede decirse pero de una manera "contradictoria". Para el político toda imagen "fijada" o *a priori* es reaccionaria; el político considera todo el movimiento en su devenir. El artista, en cambio, debe tener imágenes "fijadas" y solidificadas en forma definitiva. El político imagina al hombre como es, y al mismo tiempo, como debe ser para alcanzar un fin determinado; su labor consiste precisamente en impulsar los hombres a moverse, a salir de su ser actual y "conformarse" a dicho fin.

El artista presenta necesariamente de una manera realista "lo que hoy" en determinado momento de personal, de no-conformista, etc. Por este motivo, desde su punto de vista, el político no estará jamás satisfecho del artista, ni llegará a estarlo nunca. Siempre lo encontrará retrasado respecto del tiempo, anacrónico y superado por el movimiento real." (A. Gramsci, ed. cit., p. 30.)

⁶ *Ibid.*, p. 31.

ta enajenante— es el artista el que busca al pueblo sin encontrarlo. Sin embargo, la historia nos ofrece claros ejemplos de conjunción artística y popular, tan claros y reiterados que la situación actual de divorcio radical entre el arte y el pueblo, a la luz de la experiencia histórico-artística universal se presenta —pe-se a los intentos de ver en ella una situación perfectamente normal— como una terrible y dolorosa anomalía.

Insistimos, una vez más, que se trata del divorcio entre el arte y el pueblo, pues el capitalismo proporciona pródigamente a las masas el arte que les complace. Las masas y el pueblo se diferencian radicalmente como lo cuantitativo y lo cualitativo, lo deshumanizado y lo humano, lo inerte y lo vivo, lo pasivo y lo activo o creador. Cuando decimos pueblo, nos referimos al elemento vivo, fecundo y fecundante de la historia; a la fuerza motriz y creadora del desenvolvimiento histórico; y, por ello, no podemos identificarlo en modo alguno —en las sociedades divididas en clases— con la sociedad entera o con el conjunto de la población, y menos aún con el sector más hueco e inerte de ella —las masas cosificadas y despersonalizadas. El pueblo no es tampoco una categoría general y abstracta; en cada época tiene un contenido concreto. Históricamente, lo constituyen las clases y capas sociales que crean, con su actividad, los principales valores materiales y espirituales, y que, con su lucha contra la opresión y la explotación, aseguran, frente a las clases dominantes, la continuidad del desenvolvimiento histórico progresivo. A lo largo de la historia, la fuerza fundamental del pueblo, la sustancia popular, hay que buscarla en las clases trabajadoras, a las que hay que añadir las capas intelectuales y, en determinado período histórico, mientras es una clase ascensional, la burguesía.

El pueblo es a lo largo del devenir histórico el fermento creador. Visto en esa perspectiva universal él es, en definitiva, quien asegura, a través de un duro y complejo proceso de luchas en las que alternan victorias y reveses, ascensos y caídas, una afirmación sucesiva de lo humano

Cuando se habla de un arte en el que se descubre una afirmación de lo universal humano, una capacidad de dialogar con todos los hombres por encima de sus particularidades de tiempo, clase o nación, no puede entenderse lo humano como una abstracción, ya sea la del hombre en general o la del individuo. La crítica de Marx a las filosofías inmediatamente anteriores o de su tiempo —Hegel, Feuerbach, Stirner, etc.— es un esfuerzo brioso y constante por arrancar al hombre, como ser concreto, real, de las abstracciones con que

pretenden sitiario esas filosofías. Tan abstracto es el hombre en general de Feuerbach como el individuo de Stirner, que cree afirmarse como tal en su absoluta unicidad. El hombre —dice justamente Marx— es un ser social; el individuo, un nudo de relaciones sociales. Los individuos se agrupan por intereses y aspiraciones comunes, incluso sin tener conciencia de ello, y forman así las comunidades humanas que llamamos clases, pueblos, naciones o sociedad. Desde sus orígenes, los hombres sólo han podido afirmarse como tales frente a la naturaleza y frente a sí mismos entrando en relación unos con otros. De este modo, en las relaciones con los otros —e incluso en las que mantienen consigo mismo— el hombre nunca deja de ser un ente social. La propia soledad es un estado del hombre social. Pues bien, entre las fuerzas sociales que surgen como resultado de esa "cualidad social" del hombre, aparece el pueblo como una fuerza histórica fundamental, lo cual no excluye que, sin perder de vista esta perspectiva universal, se muestre, en determinados momentos, pasivo, inerte, arrastrando toda una carga de defectos, prejuicios y limitaciones.

En cuanto que el arte es afirmación, expresión y objetivación del hombre, entendido éste no de un modo abstracto, sino concreto —como ser social, histórico—, el arte hunde sus raíces en esta veta auténtica y profunda de lo humano que es lo popular. Por este contenido popular el arte arranca de un ahora y un aquí, pero lejos de sentirse prisionero de su tiempo se eleva, por su sustancia popular, a lo universal humano.

En este sentido es popular —y, a la vez, universal— la tragedia griega, el teatro de Lope, la pintura de Goya, el drama de Shakespeare, la novela de Tolstoi, el *Guémica* de Picasso o la pintura mural de Siqueiros y Orozco.

A través de sus grandes artistas, los pueblos encuentran su expresión más autóctona y, a la vez, más universal; sus creaciones son verdaderos estallidos de su alma. O como decía el poeta Miguel Hernández: "Nuestro destino es parar en las manos del pueblo [...] Los poetas somos viento del pueblo: nacemos para pasar sopladados a través de sus poros y conducir sus ojos y sus sentimientos hacia las cumbres más hermosas..."

En todo arte verdaderamente popular se abre, a la vez, o se enriquece una veta profunda de lo humano. Hacer arte para el pueblo es hacer arte universal, es hundirse en la sustancia humana particular —nacional y popular— para salir de ella cargado de universalidad. Quien logra establecer este diálogo particular,

logra así ese diálogo perdurable que sólo consiguen entablar las grandes creaciones de todos los tiempos. Por ello, dice el poeta Antonio Machado,⁷ mirando de soslayo a los que esbozan una sonrisa indulgente cuando se ponen en relación al arte y al pueblo: "Escribir para el pueblo —decía mi maestro— ¡qué más quisiera yo!... Escribir para el pueblo es escribir para el hombre de nuestra raza, de nuestra habla, tres cosas inagotables que nunca acabamos de conocer. Escribir para el pueblo es llamarse Cervantes, en España; Shakespeare, en Inglaterra; Tolstoi, en Rusia. Es el milagro de los genios de la palabra."

Gramsci y Machado coinciden así, desde situaciones vitales distintas. El primero, separado físicamente de su pueblo, desde la celda oscura de una prisión que iba labrando su muerte; el segundo, mano a mano con él, en la tierra tensa y en llamas de España en la que el pueblo defiende su destino.

Un arte popular así entendido, sin la carga de las mistificaciones que se asocian a esta expresión es, en suma, el arte universal de todos los tiempos; el arte que no se contenta con una forma bella y que, fundido con ésta, ofrece el rico y profundo contenido ideológico que corresponde a las aspiraciones y esperanzas de un pueblo en una fase histórica de su desenvolvimiento. Un arte que es, por ello, "viento del pueblo", su palabra viva. Ciertamente que junto a él hay también otro arte que aspira a ser, como decía Gramsci, "belleza", una belleza que no basta aunque es innegable que un arte así puede realizar ciertos valores estéticos. Pero cuando un pueblo quiere expresarse y, con su voz, el hombre entero, tiene que llenarse de sustancia popular, y entonces son los Lope, Cervantes, Goya o Tolstoi quienes recogen esa sustancia y nos la devuelven hecha sustancia humana universal.

Ese es el arte que Marx, Engels, Lenin, Lunacharsky o Gramsci siempre han apreciado, sin regatear sus méritos estéticos, cualquiera que fuera su vinculación con su tiempo, su sociedad o intereses de clase.

Trátese de Esquilo, Goethe o Balzac, Marx ve sus creaciones como altas expresiones de lo universal humano que el proletariado está llamado a realizar, pero, al mismo tiempo, como expresiones características de un pueblo. En ellas se funde, en su sustancia popular, la circunstancial y lo perdurable, lo particular y lo universal. Marx habría suscrito sin reparos las palabras antes citadas de Machado y Gramsci sobre un arte verdaderamente popular, sin cerrar, por ello, sus

⁷ Antonio Machado, *Juan de Mairena*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1943, t. II, pp. 67-68.

ojos a otros campos, pues, en definitiva, para Marx el arte era, en todas sus manifestaciones, una prueba siempre viva de la existencia creadora del hombre. Pero allí donde se requiere que el arte cale profunda-

mente en su tiempo y sea expresión auténtica de un pueblo o una nación, el arte no puede dejar de ser verdaderamente popular.

ARTE CULTO, INDIVIDUAL Y PROFESIONAL, Y ARTE COLECTIVO Y POPULAR

A lo largo de su historia, la creación artística ha seguido dos direcciones fundamentales: creación culta, profesional, de determinados individuos en los que concentra, al parecer, con carácter exclusivo, el talento artístico, y creación colectiva o anónima del pueblo. Hay así la historia del arte formada por los nombres de los creadores geniales que se van sucediendo unos a otros para constituir una radiante constelación de individualidades vigorosas que brillan a lo largo de los siglos con luz propia, y hay también una historia del arte sin nombres —no la falsa y artificial historia anónima con que soñaba Wölfflin—, una historia oscura y silenciosa que arranca de los primitivos cantos épicos o, más remotamente aún, de las danzas o canciones que acompañaron al hombre —en tiempos prehistóricos— en su dolor, sus temores o esperanzas y que, con nuevas manifestaciones, pero sin perder su carácter colectivo o anónimo, perdura a través de los siglos cantando nuevos dolores, temores o esperanzas, hasta llegar a nuestros días.

Comparado este arte colectivo y popular con el que nos ha legado esa constelación de geniales individualidades creadoras, sus frutos palidecen. Y a este desventajoso saldo hay que agregar el hecho de que, considerado en su conjunto, a lo largo de su trayectoria multiseccular, este arte anónimo parece sostener una lucha infortunada contra el tiempo, ya que su vitalidad se ha ido menguando, especialmente, en los dos o tres últimos siglos. Ciertamente es que, en algunos países, se mantiene viva e incluso se enriquece la veta artística popular; se trata, sobre todo, de países que, en cierto modo, quedaron a la zaga del desarrollo capitalista moderno y no pasaron, en consecuencia, por la expropiación espiritual que trajo consigo la gran producción maquinizada. Ahora bien, en la mayoría de los países capitalistas altamente industrializados no existe una verdadera creación popular; sus frutos no son, en muchos casos, sino apagados vestigios de un impulso creador hoy inexistente. Pero ¿cómo podría existir ese impulso creador cuando se ha destruido el fundamento mismo de la creación artística, es decir, cuando el trabajo —expresión universal de la naturaleza creadora del hombre— se convierte en esa actividad impersonal, deshumanizada y mecánica que es el trabajo enajenado en las condiciones de la producción capitalista?

Ya hemos visto anteriormente que es precisamente en la sociedad capitalista donde esa destrucción del

fundamento de la creación artística adquiere mayor extensión y profundidad. En la sociedad antigua, que se caracteriza por el bajo nivel de desarrollo de las fuerzas productivas y donde, por tanto "era inconcebible el libre y pleno desenvolvimiento del individuo y de la sociedad" (Marx), la producción estaba al servicio del hombre; de ahí que, pese a todo, permitiera cierto despliegue de su capacidad creadora. En la Edad Media, el trabajo artesanal permitía mostrar la libre individualidad creadora del trabajador. Es cabalmente con el desarrollo de la producción capitalista y particularmente con el paso de la manufactura a la gran industria, cuando el trabajo pierde su carácter vivo, creador y con ello se limita, empobrece o anula la capacidad creadora del pueblo. La desaparición del trabajo creador seca las fuentes de una verdadera creación popular y esto se traduce en un empobrecimiento cada vez mayor de su folklore. Una vez que se agotan sus posibilidades creadoras en el terreno artístico, sólo encontramos al consumidor, pero el consumidor pasivo, impersonal y deshumanizado que corresponde, como hemos visto antes a los subproductos artísticos que brinda, bajo el capitalismo, el arte de masas.

El capitalismo crea así condiciones hostiles al florecimiento de un arte del pueblo al agotar, por un lado, la capacidad creadora del hombre en el trabajo que debe servirle de fundamento; y, por otro, al difundir masivamente sucedáneos artísticos para mantener al pueblo separado no sólo del gran arte profesional, culto, de todos los tiempos, sino de la verdadera creación popular, con lo cual —en virtud de una forma peculiar de enajenación— acaba por no reconocerse en sus propios productos, en las creaciones anónimas o colectivas que lo expresan.

La expropiación capitalista se convierte así en una verdadera expropiación de la capacidad creadora del pueblo desplegada hasta entonces, en forma más o menos rica, en el trabajo y en el arte. Cuanto más extiende su esfera de acción la ley de la producción material capitalista, tanto más se recorta el ámbito de la creación artística popular, un arte del pueblo y para el pueblo. Así, la expropiación capitalista de los campesinos ingleses en el siglo XVII con todo su cortejo de dolor y calamidades, no sólo significó un cambio radical de sus condiciones de vida que se tradujo en la desaparición de su existencia campesina, sino también la expropiación de los rasgos individuales, libres y creadores de su trabajo y con esto la desaparición de la creación popular que había florecido sobre la base de ellos.

El capitalismo tiende, pues, por principio, a limitar la esfera del arte como creación colectiva popular. En

* Adolfo Sánchez Vázquez. "Arte Culto, individual y profesional, y arte colectivo y popular", en: *Las ideas estéticas de Marx*. México, Ed. Era, 1976 pp. 245-246

lo popular no suele verse la expresión de la vitalidad creadora de un pueblo que no se resigna a ser expropiada, sino lo que hay en ellas de curioso, local o pintoresco. Lo popular aparece así como una expresión artística degradada.

Marx y Engels mostraron siempre el más alto respeto por el arte como creación culta, individual y profesional, como lo demuestra su admiración profunda por sus más altos exponentes (Esquilo, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Heine, Balzac, etc.). Pero sin regatear un momento la importancia primordial de estas cumbres individuales de la creación artística, descendían de ellas para mirar y admirar los frutos de la creación colectiva del pueblo. No les atraía, en ellos, por supuesto, su color local o su pintoresquismo; no los buscaban por el hecho de que el pueblo se pusiera a sí mismo en ellos como objeto de representación; tampoco les interesaban pura y sencillamente como monumentos del pasado en los que se pudiera rastrear las ideas, ilusiones, esperanzas, juicios o prejuicios del pueblo en otros tiempos o como testimonios de un mundo ya extinguido. Todo esto no dejaba de tener su valor y, ya en tiempos de Marx y Engels, la ciencia folklórica y la etnografía habían realizado importantes descubrimientos de estos valiosos aspectos. La creación popular les interesaba, ante todo, como expresión de la capacidad creadora del hombre, no como mera materia de investigación folklórica. Por esta razón, era para ellos un fenómeno vivo, como lo es todo arte verdadero. Su vitalidad se manifestaba en ser una fuente no agotada de placer estético, en su capacidad de resistir al tiempo, a las condiciones sociales e históricas en que habían brotado. Ciertamente, por su perdurabilidad, la creación artística del pueblo comparte el destino auténtico de las grandes creaciones individuales: rebasar lo particular humano para enriquecer así lo universal.

Para demostrar que el capitalismo es, por esencia, hostil al arte, Marx tiene presente, sobre todo, como hemos visto a lo largo de nuestro ensayo, la oposición radical entre la producción capitalista y el hombre como ser creador. Pero la tesis de Marx no sólo es aplicable al arte como creación individual, sino también como creación popular. El destino del arte como creación colectiva popular se halla vinculado, por tanto, al destino del hombre como ser creador. Por ello, el renacimiento del arte popular se observa hoy en los países socialistas —es decir, allí donde el trabajo humano comienza a asumir su naturaleza creadora. La restauración del principio estético —creador— del trabajo humano en esos países suscita condiciones favorables para el desenvolvimiento de la capacidad creadora del pueblo en el arte.

Sin embargo, al exaltar el arte popular, como expresión de la capacidad creadora del pueblo, Marx y Engels se cuidan mucho de idealizarlo o contraponerlo al arte como creación individual. Al examinar las posibilidades de la creación popular bajo el capitalismo, no hay que perder de vista que la oposición entre capitalismo y creación popular —como demuestra el ejemplo histórico que antes citábamos del arte popular de los campesinos ingleses del siglo XVII— puede ser radical y absoluta. De esta hostilidad radical, los románticos extrajeron la conclusión de que la creación popular sólo pudo desenvolverse en las condiciones del pasado y, particularmente, en las de la Edad Media. Marx y Engels que fueron los primeros en poner al descubierto el mecanismo objetivo de esta oposición, trataron de vincular la creación popular con el presente. En las condiciones capitalistas, la creación popular sólo puede subsistir —ciertamente— en el campo, es decir, allí donde no llega todavía la expropiación material y espiritual capitalista; pero también puede darse, piensan Marx y Engels, en las ciudades modernas, con la poesía y la canción revolucionarias como expresión de la conciencia de clase de los trabajadores. De este modo, pese a las condiciones hostiles a que se enfrenta la creación popular, no profesional en la sociedad capitalista, el pueblo pone de manifiesto, en el arte, su capacidad de creación.

Pero Marx y Engels, como decíamos antes, no idealizan el arte popular ni lo contraponen a la creación individual. En las condiciones hostiles en que el hombre crea en la sociedad dividida en clases y, particularmente, en las condiciones capitalistas que destruyen el fundamento mismo de la creación artística, y castigan así en el pueblo su impulso creador, limitando, por tanto, las posibilidades de un arte anónimo, popular, es inevitable que las posibilidades creadoras se concentren casi exclusivamente en individuos que se consagran profesionalmente al arte y que no tienen que compartir el despliegue de sus fuerzas creadoras con un trabajo físico que es por principio, la negación misma de su capacidad creadora. Este arte no es sólo la expresión de la capacidad creadora del hombre, negada o enajenada en el trabajo, y mermada en el arte colectivo o anónimo, sino que como hemos visto, anteriormente siendo una creación culta, individual y profesional, puede convertirse por su enraizamiento en las más profundas aspiraciones y esperanzas de un pueblo, en un arte verdaderamente popular. La creación individual salva así las posibilidades creadoras que la creación colectiva, popular, en las condiciones particulares de la sociedad capitalista, no puede realizar.

LA DIVISION SOCIAL DEL TRABAJO ARTISTICO Y EL DESARROLVIMIENTO DE LA PERSONALIDAD

Marx ve la verdadera riqueza humana en el despliegue universal de la personalidad. "El hombre rico —dice Marx— es, al mismo tiempo, el hombre necesitado de una totalidad de manifestaciones de vida humanas.¹ El hombre se afirma como ser esencialmente humano cuanto más universalmente despliega su personalidad, cuanto más ricos y variados sean los dominios en que ejerce sus facultades. La riqueza humana es riqueza de necesidades y de relaciones consigo mismo, con los demás y con la realidad. Para poder afirmarse como ser libre, consciente y creador, el hombre tiene que superar la limitación, la estrechez que entraña la consagración de sus fuerzas a una tarea única y exclusiva por importante que sea. Su libertad es inseparable de la universalidad de su personalidad. Por ello, dice Marx, teniendo presente el nuevo tipo de hombre que en la sociedad comunista habrá de realizar su esencia, sus verdaderas posibilidades humanas: "El hombre se apropia su ser omnilateral de un modo omnilateral y, por tanto, como hombre total.² Justamente este despliegue total de su personalidad es el que niega, en la sociedad capitalista, la división del trabajo.

La división del trabajo, bajo el capitalismo, aísla al hombre en el marco de una actividad limitada, e imprime al desarrollo de la personalidad una dirección unilateral, que a veces cobra la forma de una monstruosa especialización. Lejos de desarrollarse universalmente, el hombre se acantona en su esfera de acción y, aferrado a su particularidad, limita y mutila su ser.

Con la división del trabajo se divide asimismo el hombre concreto y real. A esta división la llama Marx en los *Manuscritos de 1844* "forma enajenada y alienada de la actividad humana como actividad genérica",³ poniéndola en relación con el fenómeno de la enajenación; a lo largo de toda su obra —en *Miseria de la filosofía*, *Trabajo asalariado y capital*, hasta llegar a la obra cumbre de su madurez *El Capital*— Marx subraya la oposición de la división del trabajo al desenvolvimiento del individuo. Es cierto que la división del trabajo —reconoce Marx— ha permitido incrementar las fuerzas productivas, elevar el poder del hombre sobre la naturaleza; sin embargo, en las condiciones en que

se da dicha división en la sociedad capitalista divide al hombre concreto y real, lo degrada y envilece, a la vez que lo separa de la comunidad. A diferencia de los economistas burgueses que sólo ven el aspecto positivo y necesario de la división del trabajo, Marx señala, una y otra vez, su aspecto profundamente negativo, sobre todo en cuanto mutila la personalidad.

La actividad artística no escapa tampoco a esta ley histórica de la división del trabajo. El arte se divide, como ya hemos indicado, en un arte culto; profesional, individual y un arte popular, anónimo y no profesional. Las tareas de creación se concentran en individualidades excepcionales en tanto que el pueblo queda descartado cada vez más de ellas, sobre todo bajo el capitalismo. Ya en 1846, polemizando con Stirner, decía Marx: "La concentración exclusiva del talento artístico en individuos únicos y la consiguiente supresión de estas dotes en la gran masa es una consecuencia de la división del trabajo."⁴

La división de la creación artística en creación individual y profesional, por un lado y creación popular, por otro, contribuye, en la sociedad capitalista, a la aparición de un arte minoritario. Pero, por otro lado, conduce, a su vez, a la forma de expropiación espiritual que hemos llamado arte de masas, o sea, a un arte en cuya producción no interviene el pueblo, aunque sí en su consumo en la medida en que se degrada a la condición de masa. En efecto, como ya hemos señalado anteriormente, la tendencia histórica del capitalismo es la de descartar al pueblo de la esfera de la creación artística para reducirlo a mero consumidor de subproductos artísticos. El arte colectivo, popular, que el pueblo no sólo consume sino que también produce, encuentra condiciones hostiles a su desenvolvimiento.

La división del trabajo artístico en un arte culto, profesional y un arte anónimo o popular tiende a concentrar la creación en individualidades excepcionales y a eliminar de ella a los artistas sencillos, aficionados o no dotados de un talento creador excepcional y, por supuesto, al pueblo. Ahora bien, independientemente de que el arte como obra de personalidades excepcionales pueda ofrecer —y ofrezca efectivamente— frutos grandiosos, es evidente que su concentración en determinados individuos contribuye en ciertas condiciones histórico-sociales, a limitar la capacidad de creación del hombre. En efecto, si el arte representa una de las formas más elevadas y específicamente humanas de apropiación de la realidad; si en él se manifiesta el hombre en toda su riqueza al desplegar

¹ C. Marx, *Manuscritos*, ... p. 89.

² *Ibid.*, p. 85.

³ *Ibid.*, p. 100.

⁴ C. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, trad. de W. Roces. Ed. Pueblos Unidos, Montevideo, 1959, p. 445.

* Adolfo Sánchez Vázquez. "La división social del trabajo artístico y el desenvolvimiento de la personalidad", en: *Las ideas estéticas de Marx*. México, Ed. Era, 1976 pp. 147-149

y objetivar sus fuerzas esenciales en un objeto concreto-sensible, la tendencia a concentrar el talento artístico en individuos excepcionales no hace sino limitar el área del hombre que siente la necesidad interna de crear, como dice Marx, "conforme a las leyes de la belleza" para afirmar, de este modo, su verdadera naturaleza humana. Puesto que el arte pone de manifiesto el principio creador que, en forma limitada, encontramos ya en el trabajo, el desenvolvimiento universal de la personalidad exige que todo hombre como ser creador sea, en cierto modo, un hombre-artista, es decir, un hombre situado en una actitud creadora ante el mundo, ante las cosas. Por esta razón, el arte como actividad excepcional ejercida por una minoría de individuos excepcionalmente dotados, pese a los valores estéticos y humanos que pueda legar, contribuye a mantener la mutilación de la personalidad, ya que ésta queda arrancada de una esfera —como la creación— vital para ella. La concentración del talento artístico en un número reducido de individuos mantiene el principio de la división del trabajo, con todos sus males, en una esfera que, por esencia, debe ser universal: la esfera de la creación. La afirmación de este principio, se traduce, a su vez, en la división de los hombres en creadores y consumidores, impidiendo así el desenvolvimiento verdaderamente humano —como ser creador— del individuo.

Marx, sin embargo, no deja de ver, al situarlo en un terreno histórico, la ambivalencia del arte como creación individual. La división del trabajo artístico tiene raíces sociales y sus males, como los de la división del trabajo en general, sólo desaparecerán cuando se creen las condiciones sociales necesarias, en un tipo de sociedad en que el hombre pueda desenvolver en toda su riqueza su personalidad. Es decir, en una sociedad que tiende a afirmar a cada individuo en su particularidad y en que el trabajo enajenado es la expresión de la negación de la capacidad creadora del hombre. éste no podía desarrollarse como ser creador en escala universal. En esas condiciones, de expropiación general de la esencia creadora del hombre, la concentración del poder humano creador en unos individuos excepcionales constituía una necesidad y, además, la garantía de que el principio creador del hombre se salvaba en un mundo económico y social que, por esencia, le era hostil. Así como la división del trabajo en general significó un progreso justamente porque la actividad humana se autonomizaba y especializaba, con lo cual el hombre elevó inconmesurablemente su poder sobre la naturaleza, el arte se salvó como actividad creadora y pudo escalar las más elevadas cumbres en la medida en que su actividad se autonomizó y el artista se acantonó en su mundo. Pero esta autonomía se alcanzó, como señalan Marx y En-

gels, no al margen de la sociedad, sino en el marco de ella, gracias a la división del trabajo. La división del trabajo hizo posible no sólo la existencia de la actividad artística, sino incluso su florecimiento. "Sancho se imagina —decían Marx y Engels— que Rafael pintó sus cuadros independientemente de la división del trabajo que en su tiempo existía en Roma. Si se compara a Rafael con Leonardo da Vinci y el Tiziano, se podrá ver hasta qué punto las obras de arte del primero se hallaban condicionadas por el florecimiento a que entonces había llegado Roma bajo la influencia de Florencia, etc."⁵.

Sin embargo, el fundamento objetivo de la concentración del poder creador artístico en individuos excepcionalmente dotados, es también el de la desposesión del talento creador de grandes sectores de la población trabajadora al enajenar y cosificar su existencia. Por tanto los frutos aportados por la concentración del talento creador en individuos excepcionales tiene como contrapartida —sobre todo en la sociedad capitalista— el aplastamiento de las aptitudes creadoras de millones de individuos.

La hostilidad del capitalismo al arte que, como hemos visto, se manifiesta tanto en el plano de su creación como en el de su goce o consumo, se expresa asimismo en la división del trabajo artístico que conduce a la concentración del talento creador en unos individuos, a la separación del artista de la sociedad. Sólo cuando el individuo vea en la comunidad no un límite sino la condición necesaria de su desenvolvimiento y desaparezca el desgarramiento interno del hombre real y concreto, dejará de ser el arte una esfera exclusiva, privilegiada. Esto sucederá, a juicio de Marx, con un cambio radical de la sociedad: con el comunismo. Desaparecerá entonces la división entre arte profesional y arte popular; la necesidad verdaderamente humana de crear y gozar de los frutos de la actividad artística no será sentida solamente por un sector privilegiado de la sociedad, sino que se convertirá en una necesidad común, universal. Justamente porque el hombre es, por esencia, un ser creador y esta sociedad restaurará al hombre en su naturaleza creadora, la actividad artística se convertirá en una necesidad humana cada vez más vital. Naturalmente, esta capacidad creadora se presentará con diversa intensidad y con logros diversos, de distinta calidad, en los diferentes individuos, pero en todos se manifestará, en mayor o menor grado, ya que el trabajo mismo, al dejar de ser totalmente un trabajo enajenado y convertirse en una actividad humana creadora, llevará ya en su seno un principio estético como "creación conforme a las leyes

⁵ C. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, ed. cit. p. 444.

de la belleza", principio que se plasmará a un nivel superior en el arte.

Por tanto, no se trata de que todos los hombres en la sociedad comunista, sean creadores excepcionalmente dotados sino que todo individuo, en cuanto ser creador, sea en mayor o menor grado, artista. Y, sobre todo, se trata de abrir libre cauce a las aptitudes creadoras y no de expropiarlas o aplastarlas en gran escala como sucede con el arte popular bajo el capitalismo. Por ello, dicen Marx y Engels: "... No se trata como Sancho se figura, de que cada cual pueda trabajar sustituyendo a Rafael, sino de que todo aquél que lleve dentro a un Rafael pueda desarrollarse sin trabas..."⁶ Y esto, a su vez, lo hará el individuo sin limitarse exclusivamente a esta actividad, sin acantonarse en ella, sino desplegando una totalidad de manifestaciones vitales, de la cual el arte será una manifestación superior, pero no única y exclusiva. Por rica que sea la actividad de un individuo, su riqueza humana, como hombre concreto, real, no podrá agotarse en ella. El desenvolvimiento universal de la personalidad no tolera que el arte se reduzca a una mera actividad profesional, a una esfera exclusiva dentro de la división del trabajo.

"En una organización comunista de la sociedad desaparece la inclusión del artista en la limitación local y nacional, que responde pura y únicamente a la división del trabajo, y la inclusión del individuo en este

determinado arte, de tal modo que sólo haya exclusivamente pintores, escultores, etc., y ya el nombre mismo expresa con bastante elocuencia la limitación de su desarrollo profesional y su supeditación a la división del trabajo. En una sociedad comunista, no habrá pintores, sino, a lo sumo, hombres que, entre otras cosas, se ocupen también de pintar."⁷

Marx y Engels conciben así una sociedad en la que la creación artística no sea ni la actividad que se concentra exclusivamente en individuos excepcionalmente dotados ni tampoco una actividad exclusiva y única. Es, por un lado, una sociedad de hombres-artistas en cuanto que no sólo el arte, sino el trabajo mismo, es la expresión de la naturaleza creadora del hombre. El trabajo humano, como manifestación total de las fuerzas esenciales del hombre, contiene ya una posibilidad estética que el arte realiza plenamente. Todo hombre por ello, en la sociedad comunista, será creador, es decir, artista. Pero esta sociedad será, a su vez, una sociedad de artistas-hombres, en cuanto que el artista como hombre concreto que es, no escindido, no separado de la sociedad, no agota la totalidad de su ser en la actividad artística por elevada que sea. El artista de la sociedad comunista es, ante todo, un hombre concreto, total, cuya necesidad de una totalidad de manifestaciones vitales es incompatible con su limitación a una actividad exclusiva, aunque ésta sea aquélla en que se despliega más universal y profundamente: el arte.

⁶ C. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, ed. cit. p. 444.

⁷ C. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, p. 445.

T E R C E R A U N I D A D

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACION ESTETICA

PRESENTACION

Después de haber analizado los textos de las Unidades I y II del curso y de acuerdo con las diferentes actividades propuestas, en esta Unidad se pretende que usted formule diferentes estrategias para el desarrollo de la apreciación y expresión estética de sus alumnos. El interés está dirigido a introducir en nuestra práctica docente actividades de expresión estética y de análisis de los objetos estéticos percibidos: todo esto de manera articulada con la enseñanza de los contenidos de los programas escolares.

Esta última Unidad está conformada por dos temas. Para el primer tema "La expresión artística en el salón de clases" se han seleccionado trece textos. Si bien pareciera que son muchos, todos ellos apoyan sustantivamente a que el maestro fomente multiplicidad de formas de expresión de sus alumnos y cree condiciones que les permitan realizar producciones donde vean confirmadas sus capacidades de creación.

Para identificar cuáles son los principales sustentos de la expresión artística, las lecturas que se sugieren son los textos de Galia Serchovich y Gilca Weisbourd "La expresión en todas sus manifestaciones", "Creatividad y aprendizaje", "La importancia de la educación artística en el niño" y "El proceso de desarrollo del arte en el niño".

El primer texto critica a la educación por coartar la libre expresión del niño y propone que esta última debe considerarse como una forma de vida de todo ser humano. Señala que esta debe iniciarse desde la infancia, pero que la escuela juega un papel muy importante y central en el desarrollo del niño.

El segundo texto se centra en lo que es la creatividad en el ejercicio docente. Establece una relación entre esta y el aprendizaje y propone lineamientos didácticos para estimular la creatividad en los niños.

La tercera lectura aborda, más específicamente, la importancia de la educación artística en el niño. También la ve como una actitud general hacia la vida, como una forma de contacto con los propios sentimientos y de los demás, como una manera de afirmar la propia identidad y de alimentar el autorespeto y aprecio por los seres humanos. Igualmente, establece que es esta un punto central de la labor educativa.

El cuarto texto, de Rhoda Kellogg, nos presenta una propuesta de cómo y por qué incorporar los talleres de plástica en la escuela. La autora señala que es el dibujo libre la primera actividad que debe introducirse en el taller y ofrece un esquema con cuatro estadios que corresponden a las edades de los niños y los tipos de dibujos que van logrando realizar en cada uno de ellos hasta lograr la figura humana.

Para la segunda parte de este primer tema, se presentan tanto algunas técnicas básicas que se refieren a diferentes formas de expresión artística en la escuela, así como los criterios con los cuales se habrán de introducir las mismas. Para esto, los textos que apoyan directamente son los de Galia Seifovich y Gilda Waisburd. Estos son: "¿Cuáles son las técnicas básicas y con que criterios se habrán de introducir?", "Dibujo libre", "Pintura", "Pintura de dedos", "Modelado" y "Recorte y pegado". Cada una de estas técnicas quedan delimitadas por un contexto metodológico preciso. Se especifica el material a utilizar, como y dónde conseguirlo, cómo prepararlo y presentarlo, las diversas variantes al ser aplicada la técnica, sus ventajas y desventajas y, como último punto, cómo almacenar los materiales utilizados.

Otro texto central, de las autoras mencionadas, es "Programación de las actividades plásticas". En este se señala la importancia de sistematizar el trabajo de estas actividades en la práctica docente, de tal forma que su correcta aplicación traiga como resultado el desarrollo de la expresión y creatividad en los niños.

Dos textos más que son igualmente importantes, son el de María Teresa Franco-nett "El cuerpo, un lugar en el mundo" y el de Nestor Saco "La expresión dramática infantil". La primera lectura trata sobre la importancia de conocer y sentir nuestro propio cuerpo y lograr la expresión artística a través de él, ya que se pueden expresar sentimientos, emociones, ideas, etc. La autora explica detalladamente que es la expresión corporal, qué es la danza y el papel que juegan en la educación del niño. La segunda lectura y última de este primer tema y en relación con las anteriores, nos señala la importancia de introducir al niño en el Teatro ya que es esta la expresión dramática por excelencia.

Cabe señalar, que la mayoría de los textos aquí presentados son estudios que se han basado en las experiencias acumuladas durante varios años de trabajo con niños y profesores mexicanos. Estas experiencias se han sistematizado y se siguen analizando en la actualidad por el Centro de Capacitación y Asesoría Pedagógica en Creatividad y Expresión (CASPÉ), de la Ciudad de México, y por Investigación y Desarrollo Educativo de Occidente, A.C. (IDEO), en la Ciudad de Guadalajara.

El tema dos de esta última Unidad "La educación estética y los programas escolares" tiene como propósito procurar establecer relaciones entre las actividades de educación estética y los contenidos y actividades de aprendizaje de las diferentes asignaturas del programa escolar. Las lecturas seleccionadas fueron una de Galia Seifovich y Gilda Waisburd titulada "Un modelo para elaborar un programa de creatividad en la escuela". Aquí se nos describe un modelo para desarrollar la creatividad en la escuela. Lo valioso de este modelo es que se puede ir trabajando con las demás asignaturas escolares.

Las siguientes cuatro y últimas lecturas son de Sara Corona. Estas lecturas fueron seleccionadas de su libro "No sólo para envolver sirve el periódico. Su uso didáctico". La primera lectura "Introducción", menciona que la lectura del periódico se encuentra relegada por los demás medios de comunicación y más aún el sector infantil. Plantea la importancia de estimular la creatividad del niño aprovechando las características particulares del periódico en el salón de clase.

En los siguientes textos "Matemáticas", "Ciencias Naturales" y "Ciencias Sociales" se presentan algunos ejercicios que buscan recrear los mensajes del periódico y apoyan los contenidos de algunas asignaturas, haciendo del aprendizaje un juego y fomentando la capacidad creativa del niño.

Con éstas últimas lecturas se da cierre al curso.

Esperamos que estos textos le ayuden a promover y ubicar en su justa dimensión a la comunicación y a la educación estética en su práctica docente cotidiana.

La expresión en todas sus manifestaciones

Por filosofía dentro del área educacional, entendemos las acciones a desarrollar en la búsqueda de una pedagogía de la creatividad. Podría llamarse entonces "teoría educativa" o "teoría de la creatividad". Sin embargo, el término teoría es "limitado". En la mayoría de los casos, ésta se imparte en el salón de clases sometida a un horario. Lo que proponemos es una forma de vida que implica cambios de actitud, una visión divergente que pide una reestructuración profunda de conceptos tales como el de niño, persona o autoridad. Es, en definitiva, una filosofía sin tiempo ni espacio determinados que pretende consolidar sus postulados en una metodología educativa y una didáctica escolar.

Esta necesidad surge, entre otras cosas, del hecho de haber notado que en la actualidad en casi todos los círculos sociales, escuchamos tres palabras que se han vuelto comunes y fáciles de repetir: expresión, comunicación y apertura.

Pero, preguntamos: ¿cuántas personas entienden su significado real? ¿cuántas personas pueden aplicar estas acciones en la vida cotidiana? ¿cuántas conocen la importancia de desarrollar la expresión en todas sus manifestaciones?

La época que nos ha tocado vivir, con el desarrollo de la civilización tecnológica, masificada, despersonalizante, son factores que han contribuido en gran parte a la negación casi total de la expresión y la creatividad. La vida moderna, tan rápida y mecanizada, ha disminuido estas capacidades. Existen programas educativos que se proponen, como objetivo, crear "hombres producto" para la sociedad, pero que pierden de vista al ser en su totalidad, en sus deseos y aptitudes.

Encontramos frecuentemente educadores, padres y maestros, para quienes lo importante es la cantidad de conocimientos que el niño "debe saber", haciéndolo memorizar lo que probablemente no le será útil en su vida futura, pues dichos conocimientos sólo cuando han sido vivenciados y luego racionalizados, resultan de utilidad y de interés y se integran al niño, pero cuando no es así, caen en el olvido. Aucouturier y

* Caíla Seřchovich y Gilda Waisbur:

"La expresión en todas sus manifestaciones", en: *Hacia una pedagogía de la creatividad*. México, Ed. Trillas, 1987. pp. 15-10.

Lapierre consideraran el olvido o bloqueo como un mecanismo de defensa que ayuda a mantener el equilibrio y la "salud mental".

La expresión nace con la vida, es la manifestación más natural del ser. El grito del bebé al nacer, es la primera forma en que podemos ver y oír al ser humano cuando nos comunica: ¡quítate! ¡estoy vivo! ¡voy yo!

La expresión es un don y un arte; su función es la de establecer una armonía entre el individuo y la sociedad.

En estudios recientes realizados con dibujos de niños, los especialistas han llegado a la conclusión de que una educación que se proponga el cultivo y el desarrollo de los valores estéticos y artísticos, no sólo posibilita el nacimiento de capacidades creativas, sino que, además, libera a los alumnos de los traumas inconscientes que dificultan su correcta relación con el medio ambiente y con sus semejantes; es decir, le ofrece al niño formas distintas para expresarse y comunicarse mejor.²

Toda nuestra existencia está referida al mundo en que vivimos y condicionada por elementos externos, que muchas veces limitan nuestra posibilidad de expresión. Vivimos en una constante relación entre nuestro yo y el mundo, la expresión ayuda en la medida que permite equilibrar dicha interacción y nos auxilia a estar más adaptados a nuestra realidad. Como sostiene Coreth, "no somos objetos del mundo sino sujetos del mundo".³

¿Qué significa esta frase? Nos invita al cuestionamiento y al análisis: los seres humanos no somos objetos que estamos en el mundo esperando a ser manejados al servicio y gusto de la sociedad, pasivos y sin iniciativa, sino que *somos individuos creativos, únicos, que experimentamos y aprendemos de nuestra propia experiencia, enriquecida por la historia universal que no es otra cosa que la experiencia de los hombres que vivieron antes que nosotros y de la cual podemos aprender*. También estamos haciendo historia personal, por esto debemos expresar con más confianza lo que ocurre en nuestro interior y vivir según nuestra intuición y valores para enriquecer nuestro ser y por ende a la sociedad.

Es necesario que aprendamos a actuar y a relacionarnos con nuestro mundo en forma activa, pues la experiencia nos dará pistas para continuar con nuestro proceso de desarrollo y madurez. Sólo a través de la relación personal podremos lograr un mundo más humano, pues así lo quiere nuestra adaptación a la mecanización y a los cambios científicos y tecnológicos de nuestro tiempo.

No hay que olvidar nuestra riqueza; el ser humano es por naturaleza un ser social, necesita de los demás, ya que son los sujetos a quienes ama y cuida, en quienes confía y con quienes necesita una verdadera comunicación.

Sin expresión no existe comunicación. La comunicación es una de las más altas formas expresivas. El ser encerrado en sí mismo, que no sabe dar o recibir de los demás, se aniquila; en cambio, un ser abierto, libre de tensiones e inhibiciones y que ha buscado caminos diversos

como los espirituales, artísticos, corporales o verbales, está en constante encuentro con su propia vida y su propia realización.⁴

Expresarse en cualquiera de estos caminos, implica para el individuo el riesgo de ser aceptado o criticado por la sociedad. Es necesario desarrollar en nuestros niños, y en nosotros mismos, la seguridad, independencia y capacidad de crítica. Sólo de esta forma podremos entender mejor a la sociedad. De no ser así ¿por qué unas veces ella nos critica y niega? ¿por qué otras nos aplaude y aprueba?

La respuesta a las preguntas anteriores la encontraremos en la experiencia y en la madurez que podemos adquirir durante nuestra formación y nuestra vida. Solamente si somos capaces de expresarnos correctamente sin temores y de forma creativa.

En la expresión encontramos dos vertientes: una es la capacidad que tenemos de dar a los demás; la segunda es la de recibir de ellos el poder comprender e interpretar su expresión, pues es muy importante asumir el mundo siempre en relación con los demás: aprender a proyectarnos, a descentrarnos y a recibir las experiencias con mente abierta y crítica. Esto se podrá lograr en un clima de aceptación y de apertura, en el que sepamos lo que estamos haciendo y para qué.⁵

Los seres humanos tenemos a nuestro alcance varios lenguajes, a través de los cuales nos damos a entender con nuestros semejantes, a través de los cuales nos damos a entender con nuestros semejantes. El más común es el lenguaje oral, por medio del cual nos comunicamos. Cambiamos ideas e información respecto de la experiencia humana universal. Es el lenguaje común de los hechos y de las cosas con un código lógico. El lenguaje oral es aceptado en todas las sociedades, se practica y ejerce en todas las culturas, y alcanza su máxima expresión en la literatura y la poesía.⁶

Pero existen "otros lenguajes" secretos y misteriosos: los lenguajes no verbales que empleamos generalmente en forma inconsciente, pero que están ahí, se manifiestan y comunican detalles de nuestra personalidad, de los sentimientos y deseos. Uno de éstos es el lenguaje personal corporal.⁷

La fuerza tónica que poseemos cada uno de nosotros marca una clara pauta de nuestra personalidad. El tono de la voz y la mirada tienen a menudo más importancia que las palabras pronunciadas. En una época en la que se tiende a manipular el pensamiento mediante palabras e imágenes, éstas constituyen signos informativos que tienen una importancia capital y que producen una fuerza tónica que desemboca en un diálogo tónico. Muchas veces sabemos lo que nuestra pareja nos quiere decir sin haberlo hablado previamente o sabemos lo que el niño necesita, gracias a que lo manifiesta en sus acciones, ya que se expresa sin reservas afectivas y sólo así conquista su mundo.⁸

Desde el nacimiento existe una pérdida en la expresividad espontánea del niño y esto se acentúa cuando aparece el lenguaje verbal y des-

¹ Aymerich, C. y M., *Expresión y arte en la escuela*.

² Aymerich, *op. cit.*

³ Argyis, M. y Trower, P., *Tú y los otros*.

⁴ Lapierre, A. y Aucouturier, B., *op. cit.*

⁵ *Ibid.*

¹ Lapierre, A. y Aucouturier, B., *Simbología del movimiento*, pág. 35.

² Lowenfeld, V., *El niño y su arte*.

³ Coreth, E., *¿Qué es el hombre?*

pues porque las actitudes de padres y maestros reprimen y no dan oportunidad de que el niño se exprese tal y como es y de que desarrolle esta capacidad.

El papel de los adultos consiste en propiciar un medio ambiente en el que los sentimientos, las experiencias y los conocimientos se puedan expresar libremente, tratando de que nuestras intervenciones sean lo más constructivas posible. Uno de estos medios es el taller de plástica que proponemos en este libro, sobre el que abundaremos más adelante.

En síntesis, hay varias formas de expresión que constituyen vínculos entre el individuo y la sociedad; citaremos algunas de ellas:

La expresión oral: es la voz con la palabra que trasmite nuestros pensamientos, vivencias y emociones, la cual se adquiere por imitación, mediante un aprendizaje que sólo gracias al ejercicio puede lograr su más alto nivel.

La expresión escrita: es la que trasmite la historia, la cultura, la vida y experiencias de otras personas, mediante los textos y que constituye una de las manifestaciones más ricas del ser.

La expresión plástica: es el dibujo, la pintura, el modelado, o cualquier técnica que sirva para poder experimentar con estructuras, reafirmar y plasmar vivencias, desahogar angustias y desarrollar la creatividad. De este desarrollo hablaremos en los próximos capítulos.

La expresión corporal: el cuerpo es el instrumento más valioso con el que contamos para poder expresarnos, pero, ¿cuántas veces pensamos en él? Caminamos por las calles con un cuerpo completo, ¿estamos realmente conscientes de él? El cuerpo nos sirve para reconocer y aprehender el espacio; a través de él percibimos y descubrimos todas las cosas de la vida; es una fuente inagotable de experiencias y nos ayuda a convertirnos en seres creativos y con movimiento. Hay que aprender a vivir nuestro cuerpo, pues es a través de él que encontramos y manifestamos nuestra personalidad.⁹

Educar, desde un punto de vista etimológico, significa "llevar fuera de", o sea, proyectar esta capacidad de expresión propia, personal, única y creadora, aceptando a cada quien tal y como es y en su totalidad.

Si somos capaces de recibir correctamente las señales que emiten nuestros semejantes y de emitir señales correctas y variadas por medio de una o varias de las formas de expresión a nuestro alcance, seremos más abiertos, más comunicativos, más seguros y más creativos.

La escuela y la casa pueden proporcionar al niño, desde muy pequeño, la oportunidad de expresarse. De hecho los niños son por naturaleza más espontáneos y desinhibidos y esta cualidad puede conservarse, aprovechando su vitalidad, su imaginación y fantasía innatas.

En la didáctica escolar es necesario incluir las áreas de expresión. Un buen programa de expresión creativa se elabora de tal forma que sea progresivo, iniciándolo en el ciclo preescolar tomando en cuenta la evolución interior del niño, para que gradualmente enriquezca su espíritu, de modo que vaya formando desde muy pequeño las imágenes, para

proyectarlas en su vida diaria y en las diferentes áreas cognitivas y emocionales. Esta evolución debe continuar a través de toda la vida.

Es importante recordar y no perder de vista, que estamos hablando del ser: de lo que somos, de lo que sentimos. Hemos encontrado personas que califican los dibujos de los niños hasta con cero. ¿Qué significa calificar así a un niño? ¿Tenemos derecho a menospreciar su expresión, la manifestación más íntima de su ser?

⁹ Bergs, Y., *Vivir tu cuerpo*.

Ma. Guadalupe Cruz G.
Omar Chanona B.

"Quiero hablar acerca del aprendizaje. ¡Pero no de ese proceso sin vida, estéril y fútil, rápidamente olvidado y que el pobre e indefenso individuo engulle mientras lo atan a su asiento las cadenas del conformismo! Quiero hablar del aprendizaje, de la insaciable curiosidad"... de los "estudiantes que dicen, estoy descubriendo, entendiendo el mundo exterior y haciéndolo una parte de mi mismo".

Rogers Carl, R. *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1978. (Educación Contemporánea).

Introducción

La creatividad, que es el tema que abordaremos en este texto, constituye un aspecto que de alguna manera en el ejercicio docente nos preocupa, ya que como educadores se tiene la responsabilidad de la formación del individuo, y en este sentido, uno de los objetivos de la labor educativa es lograr que nuestros alumnos sean creativos, productivos, conscientes de sus necesidades y de su realidad, que participen críticamente, ejerciendo a plenitud sus facultades en busca de soluciones a los problemas que en su entorno se plantean. Por este motivo, el propósito del presente documento es ofrecer un panorama global de la creatividad, que permita detectar indicadores que posibiliten la instrumentación de acciones para la estimulación de ésta. Para tal efecto, la abordaremos de la siguiente manera:

- I. Hacia una definición de la creatividad.
- II. Relaciones entre el aprendizaje y la creatividad.
- III. Sugerencias didácticas para estimular la creatividad.

I. Hacia una definición de la creatividad

El tema de creatividad constituye uno de los puntos centrales de la labor educativa, y no obstante los esfuerzos que se han realizado por encontrar nuevos caminos que permitan estimular su desarrollo dentro del salón de clases, vemos que el problema es aún vigente, muy probablemente porque desde su concepción existen dudas y formas muy simplistas de concebirla y correlativamente de encararla como problema. Continuamente escuchamos decir que existen individuos creativos y otros que carecen de esta "cualidad". Pareciera ser que el problema de la creatividad es de

* MA. Guadalupe Cruz G. y Omar Chanona B. "Creatividad y aprendizaje", en: *Revista educación*. Número 41. México, Consejo Nacional Técnica de la Educación, Julio-Septiembre, 1982 pp. 263-270

nacen con la capacidad de creación y otros que no, considerándola así, como un don o talento especial, privativa de unos cuantos seres superdotados; una especie de facultad que existe en alguna parte del cerebro en cantidad y calidad determinada, lo cual resulta muy cuestionable.

Por otro lado, pareciera que la creatividad es un don divino que se le ha otorgado a unos cuantos sujetos, que por lo mismo sobresalen de los demás y por lo cual están destinados a llegar a ser "alguien en la vida", situación también muy cuestionable.

Sin embargo, al ser estas las concepciones que tradicionalmente se han manejado, la creatividad se convierte en un término cómodo e inocente, que parece no acarrear consecuencia alguna, por lo que con toda tranquilidad podemos diferenciar a nuestros alumnos en creativos y no creativos y hasta se lo llegamos a manifestar, sin darnos cuenta de que en esta acción podemos obstaculizar su desarrollo, afectar su autoestima o inhibirlos para el trabajo, precisamente por ignorar las condiciones que han favorecido u obstaculizado el desarrollo de la creatividad en algunas individuos.

Como se ve, en las concepciones expuestas se olvidan varias cuestiones que, retomándolas, permiten acercarnos a una idea más clara de la creatividad. Dada esta situación, es necesario que antes de continuar reflexionemos acerca de los siguientes aspectos:

- La actitud con la que ingresan todos los niños al jardín de niños o a la escuela: curiosos, espontáneos, sensibles, ávidos de investigar, jugar y explorar el mundo, aprender, etcétera, o lo que manifiesta un adolescente o adulto cuando se interesa en su trabajo, la forma como se entrega al mismo, o la serie de ideas y aportaciones que realiza para lograr mejores resultados. Estas actitudes por alguna razón se llegan a perder aparentemente, por no encontrar los satisfactores que los impulsaban a desarrollar la actividad.
- La experiencia del individuo no se forma en un día, ésta es producto de años, y es evidente que en la medida que más se conoce algo más se le modifica y mejora, sea un juego infantil o una complicada técnica de trabajo. Es ese proceso de formación en el que vivimos el que nos permite permanentemente encontrar nuevas y mejores maneras de modificar nuestra vida cotidiana, precisamente, porque en la medida en que más conocemos algo más lo cuestionamos, analizamos y enjuiciamos, además

de que esta situación conlleva una carga emotiva con la que el individuo experimenta ansiedad, angustia, inseguridad, etcétera, que le impulsa a investigar, aprender, con el objeto de encontrar la satisfacción a sus necesidades.

— La necesaria aplicación de nuestros conocimientos, por mínimos que sean, para descubrir o solucionar algo que al menos para uno es novedoso y gratificante. Por ejemplo, encontrar, seleccionar o manejar materiales idóneos en el trabajo que realizamos, analizar diversas posibilidades para solucionar diferentes problemas y aplicación de habilidades físico-intelectuales en dicha tarea. Es obvio que la acción creativa presupone el trabajo intelectual y la acción del individuo en el medio.

— Toda acción creativa se da en un medio socioeconómico y cultural determinado, por lo que ésta no es ajena a su contexto, por el contrario, está directamente relacionada con el mismo.

Veamos así que la producción creativa se manifiesta en la medida en que el individuo se interesa efectivamente en la actividad que realiza, y por el logro de aprendizajes significativos que lo comprometen y le permiten, a través de su experiencia, expresarse por medio de la actividad que realiza y por la estimulación que el ambiente natural y social le proporciona.

La reflexión en estos aspectos nos conduce a considerar que la creatividad no es el resultado de la "inspiración o iluminación" de un momento, que como varita mágica logre que el individuo sea creativo, ésta es el resultado de un proceso en el que el individuo investiga, experimenta, analiza diversas posibilidades de las cosas, y aplica su experiencia en un tema o aspecto que le preocupe de su realidad. *Por tanto, la creatividad es una vivencia y un actuar del individuo, es una capacidad humana, objeto de desarrollo, de la que ningún hombre carece, cuando menos potencialmente, y que se puede manifestar en cualquier actividad humana.*

El problema para entender conscientemente la creatividad se origina por el hecho de que, comúnmente, nos referimos indistintamente al proceso y al producto creativo, por lo cual es importante analizarlos.

La creatividad como capacidad humana presupone la adquisición y utilización de una serie de conocimientos, actitudes y habilidades,¹ que posibilitan el

desarrollo de un proceso que desemboca en la producción de objetos, cosas o situaciones que resuelven un hecho determinado. En dicho proceso el individuo pone en juego su experiencia, misma que se traduce en la aplicación de los conocimientos que posee para solucionar la situación a la que se enfrenta. Ahora bien, la aplicación de estos conocimientos se caracteriza por la posibilidad de poner en práctica habilidades que ubicaríamos inicialmente dentro de la siguiente clasificación.

1. Habilidades específicas

Habilidades propias que otorga el estudio del tema o actividad en la que el individuo enmarca su práctica. Es decir: para crear, el alumno no puede partir de cero, debe contar con antecedentes, con los elementos básicos de la disciplina o del tema a tratar, que le permitan expresarse —sea bailando, pintando o actuando— a los cuales, como es natural, no se llega fortuitamente, sino a través de las vivencias, por una constante preocupación sobre el tema o para algunos aspectos de éste, que le permiten desarrollar habilidades específicas de la disciplina que estudia.

2. Habilidad de asociación

No puede presentarse la posibilidad de una acción creativa partiendo de la nada. No se puede crear en el sentido de dar existencia a algo que no existiera con anterioridad de alguna manera, de esta forma, la creatividad implica el establecimiento de nuevas relaciones entre elementos ya existentes (objetos, ideas, valores, procedimientos, etcétera). Esta es una actividad combinatoria y reestructurante que consiste en la ubicación de esos objetos, ideas, valores, procedimientos, etcétera, desde otra perspectiva, con el objeto de encontrarle nueva funcionalidad y utilidad, lo que le otorga la característica de originalidad a la creatividad (estilo personal de pensar y actuar, libre de estereotipos, etcétera.) Por ejemplo, las relaciones entre formas y colores, entre diferentes sonidos y/o movimientos; entre la actitud corporal y la voz; es decir, en el caso de las artes, establecer relaciones entre los elementos estructurales de éstas.

3. Habilidad de análisis

Consiste en el desglosamiento de los elementos constitutivos de un objeto o información, con la finalidad de identificar sus componentes; las relaciones que guardan entre sí y con los elemen-

¹ Véase Guadalupe Cruz et al. *Plan por actividades generadoras*. Documento rector, pág. 18. El término habilidad se refiere no sólo a la destreza para llevar a cabo una tarea, implica además un conocimiento.

tos contrarios, así como sus principios de organización. Con esto se realiza una actividad de comprensión y evaluación de las situaciones problemáticas a las que nos enfrentamos, llegando a la reformulación de los problemas, así como a la detección de diferentes alternativas de solución.

Por ejemplo, en danza folklórica, el desglosamiento que requiere el aprendizaje de un paso en particular, aunado a la actitud que debe mostrar la persona al acompañar su ejecución, el porqué de esa actitud, análisis de la zona geográfica, cultural, etcétera.

En artes plásticas, para la ejecución de una obra determinada implica el análisis y experimentación de diversos materiales para seleccionar el más idóneo o adecuado a la idea que se tiene, los colores que se utilizarán, etcétera.

En música, para apreciar una obra, por ejemplo, se requiere detectar las partes que conforman a la misma, el tema que desarrolla, su tratamiento, el acompañamiento o armonía y la instrumentalización o forma en la que está orquestada la pieza entre otros factores.

4. Habilidad de síntesis

Consiste en la reunión de los elementos o partes que conforman algún objeto o tema en particular, con la finalidad de trabajar con todos o algunos de ellos, combinándolos de tal manera que se logre emitir una solución y organización nueva. Esta habilidad permite al individuo demostrar explícitamente sus capacidades creativas o productivas, en coordinación con técnicas específicas de trabajo de la especialidad, con las cuales puede realizar un plan de trabajo que satisfaga las necesidades de la actividad que realiza.

Por ejemplo, en música, se tiene un tema o un conjunto de enlaces armónicos y sobre éstos se realiza un plan de trabajo; es decir, se efectúa el cifrado, y sobre éste se construye la melodía o a la inversa. Es lo que comúnmente se llama vestir a la melodía coordinada con técnicas específicas, como saber orquestar, armonizar, etcétera.

En artes plásticas, la habilidad mencionada se manifestará en la manufactura de una composición determinada.

Esta serie de habilidades permiten al individuo enfrentarse a la resolución de diversos proble-

mas; a su vez, se encuentran aunadas a un conjunto de actitudes sin las cuales no se puede lograr la acción creativa, ya que la actitud constituye la disposición para actuar del individuo. Entre las principales tenemos:

a) Flexibilidad

Consiste en una apertura a la experiencia, ausencia de rigidez en los conceptos, valores, creencias. Estar abierto a lo nuevo, a la posibilidad del cambio, a la adecuación al contexto, y tener la facilidad de abordar de diferentes maneras un mismo problema o estímulo.

b) Independencia

Significa el desarrollo de la confianza en el individuo y ser capaz de pensar por sí mismo; implica la ausencia de la conformidad y de conductas convencionales que reduzcan el campo de libertad, experimentación, expresión y espontaneidad.

c) Crítica y autocrítica

Significa la emisión de juicios valorativos respecto a la propia persona y del medio natural y social, con el objeto de detectar cualidades y defectos, errores y aciertos, con la finalidad de emitir juicios y medidas constructivas.

Dichas habilidades y actitudes se manifiestan de alguna manera en el proceso creativo y conllevan a producciones o resoluciones de problemas que se consideran como creativas, en la medida que presentan novedad o cierto valor para el que lo piensa o para la sociedad en que vive, cuando no es convencional y rompe con los estereotipos e imitaciones comunes, modificando las ideas previamente aceptadas y llegando al replanteamiento del problema, a producciones originales, o al establecimiento de soluciones que pueden ser poco frecuentes o "imposibles" y que conducen a nuevas formas de pensar y de actuar. El producto implica, por consiguiente, la transformación, innovación o cambio del medio, así como del individuo.

El producto como resultado llega a desplazar al proceso, quitándole importancia, porque se olvida el trabajo desarrollado al ver la obra terminada. Es esta centralización en el producto lo que origina que se conciba a la creatividad como un don o talento especial, y no como una capacidad humana susceptible de desarrollo que implica el trabajo físico e intelectual del individuo.

Como podemos apreciar, los rasgos anteriormente enunciados no son hereditarios, ni fisiológicamente ubicables en alguna parte del cerebro; son objeto de desarrollo y por lo tanto de aprendizaje, ya que son el resultado de la forma en que el individuo interactúa con el medio. En este sentido, la creatividad es una capacidad humana que se constituye por el desarrollo de una serie de habilidades y actitudes que, convirtiéndose en instrumentos, otorgan al individuo una perspectiva diferente de actuar en el mundo.

II. Relaciones entre el aprendizaje y la creatividad

El desarrollo de este punto lo abordaremos en tres fases:

a) La creatividad como objeto de desarrollo y, por lo tanto, de aprendizaje.

Hemos dicho que los rasgos y actitudes que conforman a la creatividad no son hereditarios, sino objeto de desarrollo. Tal planteamiento implica que el individuo cuenta con actitudes y habilidades intelectuales que le permiten de manera activa enfrentar la problemática propia de su medio y de su situación real, siendo éstas las que posibilitan en su momento el ejercicio de la acción creativa del individuo.

El término habilidad implica actuar, operar en el medio, pensar las cosas, situaciones o sucesos de la vida diaria. Las enunciadas en el capítulo anterior —análisis, síntesis, asociatividad— son algunas de las múltiples que se poseen. Estas constituyen instrumentos de conocimiento que el individuo desde que nace va desarrollando, y a través de los cuales va conociendo, transformándose y adecuándose activamente al medio en el que se desenvuelve. Dichas operaciones observan un desarrollo gradual de mayor grado de dificultad y alcanzan su madurez alrededor de los 12 años.²

Por lo anterior, es claro que todo individuo es creativo por naturaleza, ya que todos desarrollan de alguna manera las habilidades y operaciones enunciadas; sin embargo, el papel que juega el medio en la interacción del hombre con el mismo es fundamental, ya que el niño va formando las habilidades a través de su acción permanente en éste, lo cual constituye la base del

² Es importante hacer notar que, si bien estas operaciones alcanzan su madurez a los 12 años, no significa que hasta esa edad se pueda ser creativo, sino que dichas habilidades se manifiestan a partir de las características propias de cada etapa evolutiva; es decir, de la forma que el niño, el adolescente o el adulto establecen en la manera como ven las cosas y resuelven los problemas que se le presentan.

aprendizaje, pues es precisamente a partir de la calidad de la estimulación del medio, como se origina que dichas habilidades puedan conformar o no la posibilidad de la acción creativa.

Considerando que el aprendizaje es un proceso que comienza en el núcleo familiar —en el cual el individuo se transforma permanentemente, en la medida en que asimila las ideas, costumbres y actitudes del contexto en el que se desenvuelve— su formación se encuentra en cierta medida condicionada por las circunstancias socioculturales de su medio, y esta formación caracteriza tanto al individuo como al ambiente que lo rodea (familia, escuela, trabajo, etcétera). El aprendizaje es, en este sentido, un proceso de adecuación al medio y toda actitud del individuo constituye una respuesta: agresividad, timidez, inseguridad, confianza e independencia no son conductas aisladas, sino producto de la forma de relación entre el individuo y el medio; es decir, resultan del impacto que este último le causa y de la forma en que el sujeto asimila y acomoda las cosas a partir de sus necesidades.

Desde esta perspectiva, tenemos que el desarrollo de la creatividad es un fenómeno condicionado por las circunstancias socioculturales, de tal manera que, a pesar de que el individuo desarrolle los instrumentos básicos que conforman la acción creativa, pueden surgir experiencias que entorpezcan la curiosidad y la frescura de acercamiento a los problemas y a las cosas; condiciones que obligan al individuo a pensar rígidamente, impidiéndole utilizar las habilidades logradas a su máxima capacidad, así como expresarse libremente.

b) El proceso creativo y el proceso de aprendizaje

Hemos dicho que toda producción implica la transformación del medio y por consiguiente del individuo, ya que en el desarrollo del proceso creativo el hombre aprende nuevas formas de abordar y solucionar las cosas, nuevos procedimientos, etcétera, y en este acto aplica y enriquece su experiencia permanentemente.

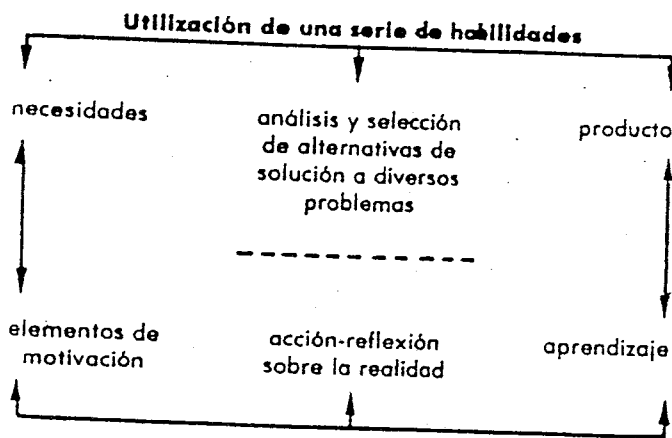
Desde esa perspectiva, la relación que guarda el proceso creativo con el del aprendizaje es estrecha, en la medida en que "el hombre aprende cuando transforma y al aprender se transforma a sí mismo, cuando observa la realidad y se da cuenta de lo que necesita hacer para transformarla"... proceso que es un "acto reflexivo" que le permite utilizar el conocimiento como instrumento para resolver sus problemas específicos.³

³ Guadalupe Cruz, et. al. *ibidem*. p. 13.

En este proceso enriquece y construye nuevos conocimientos, ya que éstos se generan a partir de la dinámica propia de las necesidades humanas.

Por lo anterior, podemos colegir que el proceso que se desarrolla tanto en la acción creativa como en el aprendizaje es muy similar o guarda una relación estrecha, lo que va a implicar que dentro del desarrollo de uno se estimule el otro, y esto significa que los instrumentos que poseemos para impulsar la creatividad constituyen precisamente los elementos que manejamos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: contenidos, ejercicios, recursos didácticos, etcétera, mismos que, en la medida que se organicen o sistematicen coherentemente, permitirán alcanzar este objetivo fundamental en la enseñanza de cualquier área del conocimiento en general, y en particular de las disciplinas artísticas.

Proceso creativo:



proceso de aprendizaje:

aplicación de la experiencia
utilización del conocimiento
para resolver situaciones
problemáticas

c) La creatividad como forma de aprendizaje o de interacción individuo-medio.

Hemos dicho que la creatividad se va a manifestar en la medida en que la persona se interese efectivamente en la actividad que realiza, posea antecedentes del tema o de la disciplina en la que enmarca su actividad, y se enfrente a un problema que requiera de una solución eficaz. Para esto, el individuo requiere de una acción reflexiva que incluye conjuntamente el logro de resultados creativos y el logro de aprendizajes significativos o vivenciales, que en su desarrollo comprometen a la persona, ya que en esta acción el individuo pone en juego aspectos cognoscitivos y afectivos, parte de una motivación personal que él mismo avalúa, lo que le da elementos para saber si en su conformación responden a sus necesidades, si conducen hacia lo que quería saber o hacer, o si explica alguna de sus vivencias que no tenía clara. Su esencia es el significado que tiene para el sujeto. En este sentido, la creatividad es sencillamente la formación de hábitos del pensamiento, actitudes de motivación personal que nos permiten abordar desde diferentes perspectivas los problemas y encontrarles solución.

CREATIVIDAD

- Implica la adquisición y aplicación de habilidades que se convierten en instrumentos de la acción creativa.
- Las necesidades humanas constituyen el elemento motivacional.
- Implica la actitud reflexiva del individuo para la resolución de diversos problemas.
- Enfrentamiento a problemas nuevos o desconocidos, cuando menos para el individuo, cuya resolución resulta gratificante y estimulante.
- Proceso de transformación del medio y de la personalidad.

APRENDIZAJE

- Se manifiesta a través del desarrollo de habilidades que se convierten de la misma forma en instrumentos de aprendizaje.
- La motivación surge a partir de las necesidades del individuo.
- Acción-reflexión sobre la realidad para su explicación y transformación.
- Enfrentamiento a situaciones nuevas, que causen inseguridades y tensiones al individuo, pero que motivan en su superación el logro de aprendizajes significativos.
- Proceso de transformación del medio y de la personalidad.

III. Sugerencias didácticas para estimular la creatividad.

Con base en el panorama expuesto, surgen varios cuestionamientos:

- Si la creatividad es objeto de desarrollo, todo individuo tiene la posibilidad de ser creativo; no obstante, siguen existiendo individuos creativos y otros "que no lo son". Con dicho planteamiento surgen dos cuestionamientos básicos a los que trataremos de dar respuesta:

¿Por qué se llega a "adormecer" la posibilidad de la acción creativa en algunos individuos, independientemente de que poseen en alguna medida las habilidades que la conforman?

¿Cuáles son las condiciones básicas para estimularla en el salón de clases?

La creatividad, al ser objeto de aprendizaje y una forma de aprender, es un proceso que se encuentra condicionado por las circunstancias socioculturales en las que se desenvuelve el individuo, recordando que el aprendizaje es un proceso de interacción individuo-medio que comienza en el núcleo familiar y se diversifica en la escuela, trabajo, etcétera. Si este medio no permite la crítica, es hostil, represivo o indiferente, se afecta la autoestima de la persona, restándole seguridad,

y corriendo el riesgo de volverlo sumiso, "dócil", conformista, receptor pasivo de la "autoridad" que "representen" algunas personas, con la finalidad de ser aceptado. Esta situación constituye la antítesis de la creatividad, ya que niega al individuo la posibilidad de ser él mismo, libre de estereotipos e imitaciones, impidiéndole expresarse espontánea y libremente y analizar los problemas desde otra perspectiva, por el hecho de que se tiene que ajustar a lo que le dicen sus padres, maestros, etcétera.

Es aquí, y ubicándonos en nuestra práctica como maestros, donde debemos reflexionar profundamente acerca de las acciones que podemos instrumentar para lograr las condiciones que estimulen la creatividad en nuestros alumnos; análisis que va desde la actitud que adoptamos con éstos hasta la forma en que organizamos nuestros cursos, ya que tenemos la responsabilidad que la labor educativa otorga, que es la formación integral del ser humano.

A continuación, se describen una serie de aspectos necesarios para la estimulación de la creatividad en nuestros alumnos:

a) El papel del maestro

Es indudable que éste es fundamental para el funcionamiento del grupo, ya que el maestro se puede

convertir en figura de alta estimación, en el caso de los niños; en el amigo comprensivo para el adolescente, con el cual se puede trabajar; o bien en adulto regañón que les inspire aversión a la escuela.

El maestro, más que el ser "que sabe todo", debe convertirse en un buen conductor y orientador del grupo, que enseña a aprender. Con esto, es muy probable que tengamos que modificar bastante nuestras actitudes: no dar órdenes o establecer normas rígidamente, sin explicaciones; tampoco debe imponer su criterio, debe ser flexible y tomar en cuenta las opiniones del grupo; debe ser un animador que ayude al grupo a funcionar; estar abierto al cambio; retomar y analizar las ideas que proporcionan los alumnos, aun las que parezcan más "absurdas" o "imposibles", ya que para lograr que nuestros alumnos sean creativos, debemos empezar por ser creativos nosotros mismos.

Por otra parte, se debe propiciar la participación de todos los integrantes del grupo; hacerles sentir que confiamos en ellos y en su capacidad, ya que toda persona tiene algo que enseñar a los demás. El conductor debe preparar el ambiente propicio para que el alumno se desenvuelva y en esta acción comparta y enriquezca su experiencia.

b) Creación del ambiente propicio

El conductor debe canalizar la dinámica del grupo hacia los objetivos que se persiguen, propiciando que ésta sea de cordialidad y entendimiento.

El grupo debe actuar dentro de un ambiente favorable, cómodo y propicio para los ejercicios que se realicen. El maestro debe propiciar que las relaciones interpersonales sean cordiales, ya que la participación en un grupo puede producir temor, inhibición, hostilidad, etcétera, situaciones que obstaculizan el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje, pues la reducción de tensiones grupales favorecen el trabajo y la producción individual. Cuando se está cómodo y tranquilo, a gusto con los demás, la tarea resulta más provechosa y gratificante.

c) Realizar una programación de clase crítica

Este tercer aspecto tiene primordial importancia, ya que es precisamente a través de la planeación y programación como se pueden instrumentar acciones que estimulen el desarrollo de la acción creativa en el alumno a partir de la actividad que realiza.

Considerando que la labor educativa que se desarrolla en el salón de clases es intencionada, es ne-

cesario sistematizar las actividades que el individuo debe desarrollar con el objeto de que tenga claro el proceso que lo conduce al logro de los objetivos propuestos. Sin embargo esta labor puede resultar tediosa y poco funcional, sobre todo cuando se realizan programas anuales o semestrales y se guardan en el cajón o se les aplica rígidamente, sin adaptarlos a la situación de aprendizaje del momento.

La elaboración de los programas puede ser tan rígida, que estipule solamente el proceso técnico sin instrumentar estrategias que le exijan al alumno una participación activa y reflexiva, con el objeto de que sepa lo que va hacer (para qué y cómo) y que investigue, experimente, descubra las posibilidades de las cosas, las cambie y transforme.

Por lo anterior, es conveniente realizar un plan de trabajo por cada clase y que conduzca a los siguientes aspectos:

- Al planteamiento de problemas en relación con el tema a tratar en clase, que estimulen al alumno a pensar, investigar, curiosar con respecto a éste.
- A la selección de ejercicios y recursos adecuados. En muchas ocasiones, cuando se programa, parecen "obvios" los ejercicios y recursos a utilizar, convirtiéndose la programación en una tarea de llenar columnas; pero es necesario pensar cuidadosamente los ejercicios que se van a trabajar y cambiarlos en el momento en que la dinámica del grupo tiende a dispersarse. De la misma manera, al seleccionar un recurso, es necesario considerarlo como un elemento de motivación para el grupo; por ejemplo la explicación de un tema, puede resultar en ocasiones tediosa, mas si se le acompaña con transparencias o ilustraciones puede ser amena; si se quiere realizar un "collage" lo obvio es pedir como recurso resistol, sin considerar por ejemplo, en el caso de los niños que puede ser más estimulante, que ellos mismos elaboren engrudo.
- A una apertura de la experiencia. La organización de las actividades debe de incluir elementos de análisis que propicien la crítica, el desarrollo de la sensibilidad ante el medio que lo rodea, favoreciendo la estimulación de la imaginación, la fantasía, etcétera.
- A la actividad constante del alumno, que lo conduzca al establecimiento de soluciones o producciones personales y/o colectivas.

— Al respeto del trabajo y proceso individual del alumno.

Lo que es asombroso para un niño puede ser indiferente para otros, por el hecho de que ya lo han vivido o no están preparados para la experiencia, motivo por el cual es necesario que se realice una

evaluación continua que posibilite la selección de actividades para cada clase de acuerdo con el desarrollo que van alcanzando la mayoría del grupo de tal manera que éstas sean nuevas, o encaren un tema desde sus puntos de vista, con la finalidad de que refuercen los conocimientos de los alumnos y permitan, a los que no lo han alcanzado, nivelarse con el grupo.

IMPORTANCIA DE LA EDUCACION ARTISTICA EN EL NIÑO

Sonia Gajman de Millán

Los planteamientos simplistas respecto a los efectos psicológicos que puede tener la educación artística en el niño se ofrecen como los más llamativos. Por una parte, el anhelo, romántico e ingenuo, de poder contar de pronto, con una solución "nueva y maravillosa" para hacer brotar la creatividad de los niños. Por la otra, la certeza, fatal e inamovible, de que no habrá nada que modifique substancialmente la educación que reciben mientras no se dé un cambio radical en la estructura del sistema social en el que se desenvuelven. Y sin embargo, no se puede aceptar así, simple y llanamente, ni una ni la otra de estas posturas.

No cabe duda de que por educación artística se pueden entender muchas cosas; el concepto podría referirse a lo que todas ellas tienen en común; tal vez tenga que ver con transmitir una actitud general hacia la vida; con fomentar y darle sentido a toda una gama de experiencias; entrar en contacto con un modo especial de comunicación; una forma de expresarse, de plasmar la propia sensibilidad —para que pueda ser recibida por los demás— y de captar o ser capaz de entender la de los demás.

Enseñar a un niño a apreciar, ubicar y entender las obras de arte y poner al mismo tiempo interés en que madure sus propias formas de expresión desplegando su más natural espontaneidad, es en realidad una forma de educar; respetar su individualidad; estar interesado seriamente en el desarrollo de sus capacidades de su forma personal de entender y vivir, de captar y sentir, no es dejarlo desamparado, aislado en "libertad" para ocultar un abandono que no estimula a nadie. Es estar atento a lo que el niño tiene que decir, escucharlo realmente, observar lo que hace, admirar su particularidad, sin dejar de estar dispuestos a ofrecerle, al mismo tiempo, algo de lo que más vale la pena de nuestra cultura, de nuestra propia experiencia, de las realizaciones de la humanidad entera, respetando sus derechos a experimentar por su cuenta, a hacer las cosas, interpretar los hechos a su manera.

La educación artística como un medio de comunicación con el niño, como una forma de establecer el diálogo que, por una parte, fomenta la espontaneidad, lo propio, lo novedoso, y por la otra, lo receptivo respecto a las manifestaciones menos intelectualizadas de la cultura, es una magnífica alternativa para

fortalecer su autonomía y desarrollar una visión crítica y reflexiva respecto a la experiencia. En ello convergen dos vías fundamentales, complementarias, de su práctica cotidiana: sus necesidades de adaptación al mundo social de los adultos —con sus exigencias, intereses y reglas— y a un mundo físico que no comprende bien, la hacen, a la vez, indispensable crear, abrir y recorrer un camino inverso; uno que va de su ser, su subjetividad, del adentro hacia afuera. Requiere así, sin duda, de disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea adaptarse a lo exterior, sino por el contrario, transformar lo real, lo externo, al yo y a sus necesidades. El juego y las representaciones artísticas y fantasiosas que el niño despliega con tanta naturalidad suelen cumplir con esa función; convierten, transforman, alteran lo real en base a las necesidades internas; recorren el camino opuesto al del lenguaje, que al hacer propio lo externo, va en el sentido de su adaptación y que, sin ser inventado por el niño, le es transmitido en formas ya hechas, obligadas y de su naturaleza colectiva, que por tanto, resultan impropias para expresar sus necesidades o experiencias vividas. Necesita, como decíamos, contar con un medio de expresión propia, un sistema de significantes construidos por él y adaptables a sus deseos; ese sistema de símbolos propios, o juego simbólico, hace las veces del lenguaje interior del adulto. Este juego simbólico es más directo y le permite volver a vivir los acontecimientos, en vez de contentarse, como el adulto, con su evocación mental. Contruye símbolos a voluntad para expresar todo lo que en la experiencia vivida no podía ser formulado y asimilado por los medios del lenguaje, y no se refiere exclusivamente a intereses conscientes, sino con frecuencia también a conflictos inconscientes, los mismos que muchas veces se manifiestan a través de los sueños. Se inicia así la adquisición más importante de la infancia, desde el punto de vista de su desarrollo cognoscitivo la representación interna del mundo exterior, que puede desde entonces ser manejada (en la imaginación) al arbitrio de los propios deseos. Se trata de imitaciones diferidas, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales, recuerdos-imágenes o lenguaje, que permiten la evocación representativa de objetos o de acontecimientos no percibidos en ese momento y que hacen así posible el pensamiento, proporcionándole un campo de aplicación ilimitado y a diferencia de la acción y la percepción con sus tan restringidas fronteras.

Si la realidad se presenta de cierta forma no es tan importante, puesto que se puede sujetar a la voluntad propia; puede, en el terreno simbólico representacional del niño, ser transformada, manejada o como lo llama Piaget, "asimilada" al antojo del yo, hasta

* Sonia Gajman de Millán. "Importancia de la educación artística en el niño", en: *Revista educación*. Núm. 41. México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, julio-septiembre 1982. pp. 258-260

hacer que aparezcan en el pensamiento, en la imaginación, cosas que en la realidad no están presentes o no existen y aunque la distinción entre una y otra realidad —la externa y la imaginaria o interna— no se dé aún muy claramente en el niño y no sea sino hasta la adolescencia cuando empieza a funcionar en base al pensamiento lógico, formal cuando la distinción entre uno y otro con base en un razonamiento hipotético-deductivo sobre sentido e intente efectivamente hacerlo propio, manejar lo externo por medio del conocimiento de las causas que lo rigen. Mientras tanto, el niño alcanza solamente a hacer una observación parcial, pero penetrante e intuitiva de la realidad, que sin organizar propiamente un esquema mental que permita su comprensión formal, se atiene a lo que los órganos de los sentidos le ofrecen en la percepción y que reproduce a voluntad una y otra vez llenándolo de sentido de acuerdo a su propia vida interna, a la manera en que se requiere adentro y ajeno a las presiones de afuera.

Su "lógica" precausal contiene sin duda, además de los errores obvios de comprensión de la realidad, el valor, la audacia, el atrevimiento de no estar adaptado, de no conformarse con lo que dictan los hechos, revirtiéndolos, interpretándolos a su manera. Así es que, como se ha observado en infinidad de experiencias, es *finalista* (al concebir al mundo en función de sus propias necesidades y al responder, como generalmente lo hace en el estudio clásico de Piaget, si le pregunta por qué hay dos coches, uno grande y uno pequeño en algún sitio, [diría] que "porque se necesita uno para los paseos grandes y uno para los pequeños"); *realista* (en el sentido de considerar real, o igualmente externo, a lo que ocurre como a lo que él mismo elabora mentalmente, y así "los sueños son pequeños cuadritos materiales que se contemplan en la alcoba", y el pensamiento, una especie de "voz que habla a mi boca de adelante"); y *animista* (en tanto todo lo que está en movimiento "está vivo y consciente", de acuerdo con la perspectiva o el punto de vista de quien los observa).

Comparando las diferentes etapas y periodos, se puede observar que su proceso de desarrollo (desde los 2 años hasta el inicio de la adolescencia) va poco a poco dejando atrás la centración subjetiva en todos los niveles hasta alcanzar la descentración cognoscitiva, social y moral, que le permiten una objetivación del símbolo y una socialización del yo.

La comunicación que se da a través del arte está ubicada justamente en el terreno que mejor se mueven los niños; es el mundo de la espontaneidad, del juego, el sueño y la fantasía; el del ritmo, la magia, el color,

la sorpresa y la curiosidad sin límites. Donde se rompe con las expectativas convencionales; se defrauda al raciocinio formal más absoluto cuestionándolo y afirmando la propia individualidad; es tocar intuitivamente lo esencial; transmitirlo sin tener que verificarlo, sin tener que imponer ni probar nada. Los sentimientos captados detrás de las palabras, manifestados en pinturas, esculturas y movimiento, son la expresión de una forma singular de comunicación; una que salta las barreras de la intelectualidad, y permite escuchar a los niveles más profundos de la emoción humana. Aquellos que el psicoanálisis descubre tras los sueños, los mitos y las fantasías. El mundo de lo irracional, de lo inconsciente, de lo desconocido, de lo que escapa a la lógica formal y al pensamiento puramente intelectual. Esas fuerzas inconscientes que motivan y que forman parte tan importante de la realidad total, emocional, de una persona. La obra de arte, al tocar esa realidad, puede hacer experimentar —valiéndose de silencios, metáforas y símbolos— una comprensión global, sensible y directa; la que sacude, la que impacta, la que provoca la reflexión crítica y hace responder de manera integral, creativa; no sólo con la cabeza, sino desde dentro, desde el centro mismo de la propia existencia. El arte es efectivamente, un manantial lleno de recursos con el que se puede contar para profundizar en la experiencia, aunque se lo pueda desvirtuar también utilizándolo para evadirse, para entregarse con sueños de virtuosismo a las más artificiosas de las fantasías y sin asimilar el fermento de transformación, la fuente de fertilidad que bulle en su interior y que podría hacer desear, buscar y promover las respuestas originales.

Las funciones que al arte se le han atribuido desde la perspectiva puramente individual, son muy diversas; desde quienes lo consideraron como una vía para descargar el exceso de energía acumulada y como una especie de válvula de escape de lo que de otra forma no logra expresarse, hasta aquellos que vieron en sus manifestaciones a "sustitutos de vida" que enriquecen, complementan, o evaden de la experiencia cotidiana cuando en ella no se dan los suficientes estímulos y actividades como para mantener un equilibrio saludable entre el sueño y vigilia; quienes lo han postulado como una actividad placentera en sí misma porque ejercita las propias capacidades, y quienes lo han juzgado como una forma de prepararse para la acción, para vivir o lidiar con las dificultades cotidianas a enfrentar en el futuro; quienes han enfatizado los efectos catárticos, de desahogo, que el arte produce en las personas al permitir que se experimenten emociones (reprimidas) que así se clarifican, y quienes se han ceñido a la idea de que sólo éste ofrece la posibilidad de integrar en patrones unitarios, armoniosos y equilibrados, a elementos que

de otro modo resultarían divergentes o contradictorios; quienes lo han mirado siendo la forma de entender al mundo como ordenado e inteligible, y los que le han adjudicado la cualidad de permitir un aprendizaje emocional motivante. Y sin embargo, en el terreno de lo social, raramente se le reconoce como una forma de cuestionar lo establecido, de sacudir, de evidenciar los hechos con ánimos de renovación fundamental.

No cabe duda de que los problemas sociales más graves —de los que los niños son las víctimas más perjudiciales— no se resuelven a base de educación artística alguna; ni faltará, seguramente, quien considere ilegítimo dedicar recursos, tiempo y esfuerzo a cuestiones como ésta, cuando hay realidades tan elocuentes en Latinoamérica, como el número diario de muertes infantiles, que podrían evitarse.

“No parece —nos dice en su conclusión el informe del “Niño en América Latina y el Caribe”, elaborado por el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia en 1979— que puedan resolverse los problemas de la infancia sin cambiar las condiciones socioeconómicas y las pautas de distribución que generan la pobreza; ni que pueda erradicarse la pobreza sin eliminar, por acciones específicas, las deficiencias físicas y psicosociales que diezman la infancia latinoamericana, que hacen penosa su existencia y que reducen sus oportunidades de participar luego como adultos, en forma digna y equitativa, de los frutos del progreso social”.

Las realidades que viven los niños del tercer mundo y de los que los datos del informe del UNICEF son sólo una pequeña parte, no podrán ser negadas por ninguna forma de educación, ni existe arte capaz de disfrazarlas. Y sin embargo, tampoco se puede soslayar el hecho de que se trata no sólo de que los niños crezcan sin desnutrición física, de que no mueran por la tifóidea y la contaminación en que nos sumergimos cada vez más impotentes. Se trata de que además no ahogamos sus más ricas potencialidades, el germen con que los niños cuentan para poder algún día transformar realmente las cosas. De no matar la posibilidad, que todos y cada uno tienen, de descubrir en verdad

que más allá de esta realidad que se les presenta, existe la belleza, la posibilidad de manifestarse y compartir lo esencial de la propia experiencia y de apropiarse después de la realidad, pudiendo actuar sobre ella.

No es un lujo, en países como el nuestro, que padecen los embates de la problemática más grave de urbanización, miseria y desigualdad social, favorecer, desarrollar o llevar a cabo proyectos de educación artística en el niño, ya que pueden servir de instrumento para activar la expresión personal y social del pueblo, que no sólo sufre en el terreno material sino también en el del menosprecio de su propia identidad.

La expresión artística es, sin duda, una forma de entrar en contacto con los propios sentimientos, de firmar la propia identidad, de alimentar el autorespeto y aprecio por los demás.

Las experiencias terapéuticas a través del arte muestran cómo la creatividad, el lograr expresar de manera personal las experiencias más íntimas, da a las personas un sentido diferente de su situación emocional, integrando elementos, vivencias, que si no se manifiestan abiertamente y a través de ese canal, no logran conectarse y armar un todo en el propio contexto existencial.

Lograr manifestar lo personal por medio de este tipo de experiencias, puede crear conciencia acerca de ello y lo que implica también acerca de la posibilidad de ser creativo, de imaginar y llevar a cabo, realizar algo distinto de lo que se encuentra en la realidad.

No hay muchas formas de enterarnos acerca de lo que experimentan los niños; tampoco tan fácilmente de manifestar lo que el pueblo vive. Las manifestaciones artísticas en general y las de los niños en particular suelen ser honrosas excepciones que junto con un interés auténtico por analizarlos, ubicarlos y comprenderlos, abren un canal de comunicación prometedor y una fuente de conocimiento nada despreciable.

El proceso de desarrollo del arte en el niño:

Rhoda Kellogg

Este trabajo propone la incorporación de talleres de plástica en la escuela, como un buen comienzo en la búsqueda de una pedagogía de la creatividad, ya que este comienzo es técnicamente posible y hoy puede ser llevado a la práctica.

El taller de plástica debe ser generador de una forma de vida nueva en la escuela, pues el trabajo que se realiza en su interior, permite descubrir nuevas didácticas. Creemos que un cambio progresivo que siga una adecuada secuencia es la forma correcta de introducir nuevos sistemas de enseñanza creativa, y el taller también ofrece esta posibilidad. Es importante, al hablar del taller en la escuela, conocer el proceso de desarrollo del arte en el niño. Para analizar y entender dicho proceso, nos vamos a basar en el estudio realizado por la investigadora Rhoda Kellogg. El estudio de la doctora Kellogg se realizó a través de un seguimiento de los dibujos de miles y miles de niños de todo el mundo; con lo cual se plantea, de principio, que el dibujo libre es la primera técnica que debe introducirse en el taller.

Las teorías de la doctora Kellogg son un bellísimo ejemplo del proceso por el cual pasan los pequeños en la búsqueda y el descubrimiento de sí mismos, la conquista de estructuras, la aplicación de soluciones, el placer por la exploración y por la innovación. Hemos observado en la práctica diaria cómo este proceso se repite de forma natural en casi todas las actividades del niño, por ejemplo, juegos de construcción, juegos dramáticos y juegos libres, por citar sólo algunas. Se le puede analizar, de manera sencilla y concreta, a través del desarrollo del dibujo, pues en las manifestaciones plásticas quedan huellas del proceso y éste puede verificarse cada vez que sea necesario.

La doctora Kellogg fundamenta su estudio en la experiencia de 20 años durante los cuales se dedicó a observar 5 horas diarias a los niños mientras dibujaban y muchas de sus observaciones las hemos podido verificar en los años de docencia y en el trabajo realizado en los talleres de plástica con los niños.

* Galia Sefchovich y Gilda Waisburd.
"El proceso de desarrollo del arte en el niño: Rhoda Kellogg".

Los estudios de la doctora Kellogg y su forma de trabajo han sido ampliados por muchos seguidores en distintos países del mundo, especialmente en Japón y en Israel. Constituyen una nueva línea de pensamiento en lo que se refiere al arte infantil.

Rhoda Kellogg inició sus estudios después de un viaje al Oriente en el que encontró que los niños de aproximadamente 4 años elaboraban diseños de figuras geométricas concéntricas con el centro muy marcado, figuras que en esos países se conocen como *mandalas* y con las cuales se decora los templos y las mezquitas, pues connotan un pensamiento místico referido a lo infinito. Rhoda Kellogg no se sorprendió de este hecho, pues sabemos ya que los niños dibujan sus experiencias y que ellas están basadas en su entorno; pero grande fue su sorpresa cuando, al regresar a los Estados Unidos, encontró que los niños de Occidente, de la misma edad y sin importar su clase social, su medio socioeconómico o su religión, también dibujaban *mandalas*. Su curiosidad fue tal que a partir de este momento comenzó sus observaciones, la mayoría de ellas realizadas en la *Phoebé A. Preschool Learning Center* de San Francisco, California, institución que dirigió durante varios años.

Hasta la fecha, dicha institución conserva el archivo de Rhoda Kellogg, el cual está abierto a cualquier persona interesada en el arte infantil. El archivo consta de más de un millón de dibujos clasificados de niños de todas partes del mundo y de distintos medios. Existen también muchos miles de dibujos sin clasificar que esperan a que alguien se interese lo suficiente para continuar el trabajo iniciado por Rhoda Kellogg.

Hoy día, una de las labores de dicha institución es coleccionar arte infantil; por las tardes maneja un taller de plástica para todos los niños del barrio, al cual asisten en forma voluntaria pequeños de todas las edades.

Al hablar del proceso de desarrollo en el arte y el dibujo, analizaremos los cuatro estadios que corresponden a los niños muy pequeños, de casi dos años de edad, hasta llegar al arte figurativo o la representación de las primeras figuras humanas.

El esquema de Rhoda Kellogg se podría analizar de la siguiente manera:

Cuadro 1. Estadios correspondientes al desarrollo del dibujo de 3 a 5 años de edad

Etapa	Características	Edad aproximada
1 Estadío de patrones	<ul style="list-style-type: none"> • Carabatos básicos • Patrones de disposición 	2 años o menos 2 años en adelante
2 Estadío de figuras	<ul style="list-style-type: none"> • Diagramas sencillos • Diagramas • Combinaciones 	3 años 3 años 3 años
3 Estadío de dibujos	<ul style="list-style-type: none"> • Apeglados • Mandalas • Solos y sencillos 	3-5 años 3-5 años 3-5 años
4 Estadío de figuras	<ul style="list-style-type: none"> • Figura humana 	3 años

Los primeros trazos que surgen son los llamados garabatos básicos; esto sucede a partir de los dos años aproximadamente y se prolonga hasta casi los tres. El niño goza con el movimiento de su mano, y debido a este placer garabatea en su hoja aún sin control ocular y sólo variando la tensión de su mano. Existen 20 trazos distintos, los cuales constituyen la materia prima del arte.

A partir del momento en que el niño empieza a ver lo que hace, inventará el espacio de su hoja de distintas formas, por el placer de experimentar y para seguir avanzando en su proceso autodidacto. A esta forma de analizar el arte del niño se le ha denominado "patrones de disposición", es decir, en qué lugar de la hoja el niño decide acomodar o disponer su garabato, ejemplo:

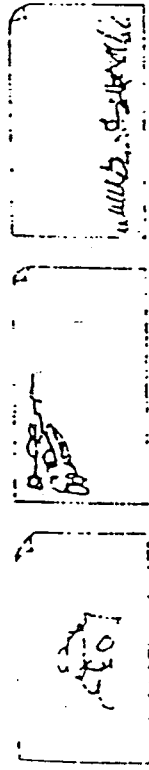


Fig. 2. Patrones de disposición.

Se han establecido 17 formas diferentes de patrones de disposición y no se sabe cuál surge antes o después ni tampoco si hay una que se usa con más frecuencia que la otra; parece que esto depende de las características personales de cada niño.

El niño percibe de forma visual su garabato y esto lo estimula a seguir dibujando y experimentando.

Según la doctora Kellogg, estas pruebas tempranas de la percepción en el niño nos conducirán, a la larga, a comprender mejor los mecanismos del cerebro: "Como los garabatos se hallan vinculados a la percepción y la percepción se halla vinculada al cerebro, las teorías sobre el arte infantil habrán de fijar su atención, tarde o temprano, en el funcionamiento del cerebro".

Entre los dos y los tres años los niños empiezan ya a experimentar trazos referidos no sólo a los bordes del papel como marco de referencia, sino que tratan de representar sus propios diagramas nacientes. Así, podemos encontrar círculos o triángulos que tratan de emerger pero aún están ocultos y podemos distinguir un esfuerzo por realizarlos con esmero en el dibujo.

Esta teoría concuerda con la Gestalt: "la facultad de ver un todo, una Gestalt, es innata, mientras que la capacidad para ver las partes se debe adquirir mediante la continuada actividad del ojo y del cerebro".²

Al avanzar en su proceso autodidacto, el niño consigue representar diagramas y es posible analizar el arte infantil a través de seis diagramas divididos de este modo: 1. círculo y óvalo, que se consideran un grupo;

2. cuadrado y rectángulo, que forman otro grupo (se clasifican juntos pues puede existir la intención de representar uno u otro, pero puede suceder que la coordinación fina no esté aún lo suficientemente desarrollada); 3. triángulo; 4. tache; 5. cruz y 6. una línea sin forma definida.

El hecho de que el niño sea capaz de representar estos diagramas ya es prueba de la utilización de la memoria visual y de una planificación deliberada del trabajo; es decir, el niño que ha garabateado libremente descubre un sistema propio de trabajo que le ayuda a seguir avanzando en su proceso.

La unión de dos o más diagramas da como resultado sesenta y seis posibles combinaciones: "A medida que los niños progresan en el arte espontáneo, crean, poco a poco, un sistema de estructuras lineales visualmente lógico, en el sentido de que una línea conduce a la otra. Cuando utiliza el material artístico sin verse coaccionado por la dirección de los adultos, el niño recuerda y hace uso del sistema que se le ha enseñado a sí mismo".³

Tres o más diagramas juntos constituyen los agregados. La cantidad de combinaciones posibles es infinita y cada niño adquiere un estilo personal de construirlos.

En la búsqueda de nuevas estructuras, el niño percibe y recuerda con más facilidad aquellas que son equilibradas, es por esto que elementos como simetría, ritmo y movimiento, surgen pronto en el arte infantil.

Los mandalas, que aparecen después de los agregados, son un eslabón fundamental en la evolución del arte infantil, pues además de la gran habilidad que se requiere para elaborarlos, acercan el arte del niño a la comprensión de los adultos, ya que son esencialmente estéticos.

Después de haber elaborado diseños tan complejos, se produce aparentemente un retroceso y los niños empiezan a dibujar soles (diagramas cortados en el perímetro) o radiales (líneas que parten de un punto). Estos soles son a la figura humana lo que los diagramas nacientes son a los diagramas; y un buen día los rayos de los soles se alargan o se acortan y dan lugar a las primeras figuras humanas, las cuales se irán perfeccionando cada vez más y serán el motivo favorito del arte infantil.

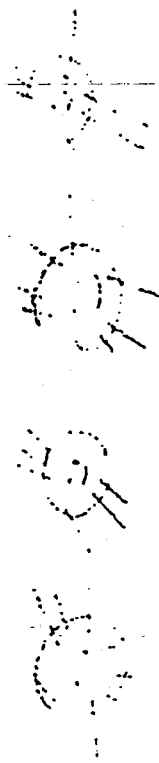


Fig. 3. Hacia la figura humana.

El niño que ha llegado por sí solo a dibujar la figura humana atravesando por todo el proceso antes citado, ha demostrado que es capaz de mejorar por sí solo su coordinación ojo-mano a lo largo de un trabajo vo-

163

¹ Kellogg, Rhonda. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, pág. 42.

² Kellogg, op. cit., pág. 49.

Intuitivo; ha demostrado que percibo la figura y el fondo, así como formas vacilantes, y en vez de abstraer y separar las partes de un todo. Hemos visto que el niño al vivir este proceso libremente puede planear y premiar su trabajo y crear un sistema propio para avanzar en su proceso, sistema en el que utiliza como instrumento importante la memoria visual. Es capaz, asimismo, de elaborar trazos visualmente lógicos, se interesa por el equilibrio de conjunto y maneja de forma intuitiva conceptos como la simetría.

Un niño que logra dibujar figuras humanas demuestra su capacidad mental y evolutiva para crear *gestalts* complejas. Esto quiere decir que posee una gran inteligencia, y un potencial creativo innato susceptible de desarrollarse y crecer si es estimulado.

Tanto el potencial creativo como las habilidades perceptuales, serán más adelante elementos necesarios para el aprendizaje con otro material. El niño, en su proceso de desarrollo autodidacto, equilibra, al dibujar, el uso de sus dos hemisferios cerebrales; cuando usa la memoria, elabora planes de trabajo y crítica sus dibujos está haciendo uso de su hemisferio cerebral izquierdo; mientras que al percibir, experimentar estructuras, jugar con los espacios, está usando su hemisferio cerebral derecho (véase página 23).

El dibujo, por ser una forma de expresión, denota los distintos estados de ánimo y refleja las emociones de un niño, pero debe entenderse también como la búsqueda de nuevas estructuras lineales y la conquista del espacio simbólico que representa un espacio en blanco. "Sin duda, existen aspectos emocionales en la expresión artística, pero no alcanzo a comprender por qué los adultos insisten en que el trabajo infantil es un informe sobre las experiencias vitales, cuando incluso los artistas de más talento tienen dificultades para expresar experiencias emocionales en el arte".⁴

Lowenfeld considera el arte infantil como un documento valioso que revela la personalidad del niño. Otros autores han elaborado pruebas complicadas para determinar, a través del dibujo infantil, el grado de inteligencia, a sabiendas de que un niño dibuja "mejor" o "peor" con base en las oportunidades que ha tenido para ello. Kellogg y Lowenfeld coinciden en que lo más importante para que el proceso creativo surja en el niño, es la actitud de respeto y de no interferencia por parte de los adultos.

En todo caso, si bien se puede conocer el estado emocional de un niño a través de su arte, no debe ser éste el único elemento para dar un "diagnóstico"; es necesario conocer al niño en otras áreas de su desarrollo y su comportamiento antes de decidirse a etiquetarlo con un número. No corresponde ni a la familia ni al maestro el "diagnóstico" a través del arte, esto es campo del psicólogo o del terapeuta especializado, quienes, además, tendrán que valerse de otros elementos.

Entre los ocho y once años de edad surge lo que conocemos como "crisis en el arte", es decir, una aparente falta de interés por el dibujo

164

y por continuar en este proceso de desarrollo. La doctora Edwards lo atribuye a dos causas principales: 1. el niño ha cambiado de objetivo, es decir, si antes dibujaba para experimentar nuevas estructuras, hoy tiene una necesidad imperiosa de representar, copiando de forma realista, trazos exactos. Estos intentos traen generalmente consigo la frustración y, 2. la sensación de frustración es reforzada por los patrones culturales. Dibujar es considerado como "perder el tiempo" y ante esta situación los chicos se resisten y dejan de intentarlo.⁵ Lowenfeld sostiene que el niño cuyo proceso ha sido interferido o no comprendido por los adultos, dejará de dibujar o repetirá estereotipos, ante lo cual dice una "recepción" de lo que "sí se debe hacer" y lo "que no se debe hacer" por parte de los padres, con el fin de cuidar el proceso del arte en el niño.⁶

Hemos observado que los niños que dejan de dibujar son aquellos cuyo proceso ha sido interferido de modo constante ya sea con críticas negativas, con calificaciones erróneas o por comparaciones hechas con espíritu competitivo. Al no entender que el proceso de desarrollo en el arte es autodidacto, los adultos creemos que podemos "enseñar" a dibujar a nuestros niños cuando son pequeños, pues lo que ellos hacen nos parecen "sólo garabatos"; pero olvidamos que la mayoría de nosotros (al menos en Occidente) no sobrepasamos el nivel de dibujo que alcanzamos entre los 9 y 12 años de edad. Así, aproximadamente a los 8 años, cuando convendría enseñar a los niños las técnicas de sombreado, la perspectiva, etc., el dibujo pierde importancia y no se practica más.

Interferir el proceso de un niño significa quitarle la oportunidad de crear un sistema propio de trabajo y, por lo tanto, debilita la seguridad en sí mismo; es coartar su potencial creativo al no permitirle desarrollar ideas propias y conducirlo a abandonar el dibujo y sufrir la "crisis en el arte" por la que tantos hemos pasado: es limitar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás.

El papel del adulto consiste en propiciar el ambiente físico adecuado para que los niños puedan dibujar libremente lo que quieren, cuando quieran y cuanto quieran, y a partir de los 8 años dar la ayuda técnica para que los niños puedan copiar su mundo, no sólo a través del dibujo sino, incluso, introduciendo otras técnicas como por ejemplo el trabajo con herramientas, del cual hablaremos más adelante.

Los adultos podemos brindar al niño la seguridad psicológica necesaria si evitamos todo tipo de crítica negativa o de excusas de alumnanzas. Basta con dar opiniones sinceras al niño que así lo pide y, de ser posible, referirle al esfuerzo realizado durante el proceso y no al resultado de éste. Si al niño se le ofrece la oportunidad de autoevaluar su trabajo, de lo cual es perfectamente capaz, le ayudaremos a establecer su guía interna,⁷ y a saber qué quiere y qué le gusta. En síntesis, a conocerse mejor.

⁴ Edwards, Ruth, op. cit.

⁵ Lowenfeld, V., op. cit., pág. 61.

⁷ Terminología utilizada por María Montessori al referirse a la autoevaluación.

* Kellogg, *ibidem*, pág. 136.

¿Cuáles son las técnicas básicas y con qué criterio se habrán de introducir?

Al hablar de metodología, hablamos de "cómo hacer" para que la filosofía pueda llevarse a la práctica. Las llamadas técnicas básicas deben considerarse como un medio para rescatar el proceso de desarrollo del potencial creativo del que ya hablamos (véase pág. 25)

Estas técnicas serán correctas siempre y cuando cumplan con los requisitos necesarios, es decir: a) que concuerden y se fundamenten en el conocimiento del niño y del concepto de persona (véase página 16). Esto quiere decir que permitan el desarrollo del proceso autodidacto, que se puedan manejar de forma independiente sin intervención del adulto, y que permitan la autoevaluación y el "control de error". Es as técnicas deben propiciar la experimentación y su manejo ser placero, todos los participantes del taller encontrarán en ellas un aporte a su proceso único y personal, de tal forma que puedan trabajar a su ritmo y a su tiempo. Quienes trabajen en el taller encontrarán en las distintas técnicas un canal de expresión y comunicación con el resto del grupo, b) las distintas técnicas deben representar un reto para el hemisferio cerebral derecho (véase página 24), es decir, que desarrollen la capacidad perceptiva a través de la estimulación de los cinco sentidos, en especial el de la vista (véase página 15). Los materiales, al ser trabajados, deben dejar una huella (por ejemplo, el dibujo libre), para guardarla en la memoria y que sirva de estímulo para el avance del proceso (véase página 44); su manejo deberá representar siempre un reto, ya sea por el dominio de los materiales, por la conquista del espacio o por los otros.

Al introducir las técnicas es necesario tomar en cuenta el nivel general de desarrollo de los participantes, en especial el de la coordinación motora, tanto fina como gruesa; por ejemplo: no se recomienda dar sorruchos, clavos y martillos a niños menores de 4 años; por el contrario, la manipulación de masas hechas de harina y agua —si el objetivo es estimular un proceso— no tiene sentido después de los 4 años.

* Control de error: Término que utiliza Montessori para describir la autoevaluación.

* Galia Sefchovich y Gilda Waisburd.
"¿Cuáles son las técnicas básicas y con qué criterio se habrán de introducir?" en: *Proceso*

temos encontrado que las técnicas que llenan estos requisitos son: dibujo libre, pintura de dedos, pintura con pinceles, modelado, recorte y pegado y trabajo con herramientas. Clasificarlas de esta manera y en esta orden, puede ser un buen criterio para introducir las un el taller.

1. El *dibujo libre* es la técnica más importante y la primera que hay que ofrecer; de hecho, y como ya dijimos antes (véase página 42), los niños deben tener acceso a la mesa de dibujo durante toda la jornada de trabajo en el preescolar y por lo menos en los primeros grados de la escuela primaria, y no solamente en el marco del taller de plástica.

Estamos acostumbrados a considerar el rellenado o iluminado como dibujo. Rellenar e iluminar en un buen ejercicio para mejorar la coordinación fina antes o durante el aprendizaje de la escritura, pero no puede considerarse dentro de los objetivos del taller de plástica si lo que se pretende es el desarrollo del potencial creativo.

El dibujo lo entendemos en los términos en que lo fundamenta la investigación de R. Kelllogg (véase página 42), y sólo a partir de esta técnica pueden introducirse, poco a poco, las demás. Las crayolas, los lápices de color, etc., son una prolongación de la mano, "tratan" cada movimiento sobre el papel y al variar la tensión muscular se varía también la intensidad de la huella. Estas son huellas perfectas para registrar en la memoria, pues el niño que se siente libre y cómodo al dibujar, descubre en su hoja estructuras lineales, las recuerda y experimenta con ellas y está listo para probar otras cosas.

2. La *pintura de dedos*, además de dejar huella, ofrece la posibilidad de borrarla y hacer otra todas las veces que el niño así lo desee (control de error), y permite además la ejercitación de toda la mano (palma, yemas de dedos, codos, nudillos, etc.). Esta técnica es ideal para aprender a combinar los colores, por esta razón, sólo se ofrecen los tres colores básicos (rojo, azul y amarillo), y se deja que los niños descubran sus posibles combinaciones. En algunos ambientes hemos observado que para esta actividad los educadores prefieren ofrecer los colores de uno en uno hasta que los niños adquirieren hábitos para trabajar con los tres a la vez. En el taller, siempre hemos ofrecido los tres colores desde el primer día y hemos puesto cantidades suficientes para muchos niños, pues consideramos que una parte importante de este trabajo es el descubrimiento libre y espontáneo de las combinaciones. Y no se le debe condicionar a lo que el educador ofrece; asimismo, el manejo de las cantidades es parte esencial de la experimentación (al respecto, profundizaremos más adelante al hablar de las ayudas colaterales que presta este tipo de taller en el aprendizaje de otras materias).

En el caso de los niños mayores ya avanzados en su proceso, la técnica puede enriquecerse, agregando el blanco y el negro para experimentar con tonalidades, y es posible variar la textura de la pintura, ofreciéndola más ligera o más áspera, fría o caliente, agregándole arena, o bolitas de poliestireno, etcétera.

Es importante recordar que el animador o el educador deben conocer en profundidad el proceso general de desarrollo en el niño, para evitar errores tales como la sobreestimulación, innecesaria y dañina, que

provoca en el niño una excitación exagerada, y por lo tanto falta de motivación o inseguridad. Conocer bien a cada niño, tanto como al grupo que estamos trabajando, es indispensable; éste es uno de los criterios o parámetros más valiosos para decidir cuándo cambiar una técnica, introducir una nueva. Generalmente es el animador quien se aburre la repetición y cambia las técnicas con demasiada frecuencia, sin tiempo suficiente para la experimentación y la reflexión.

Los niños de dos y tres años experimentan un infinito placer al jugar con la pintura de dedos; generalmente llenan la hoja con más cuidado de la necesaria y la trabajan tanto que queda negra o se rompe. Es parte del experimento, poco a poco irán descubriendo la cantidad precisa y los beneficios de combinar y diseñar el trabajo. Es posible que un principio no se limiten al espacio de su hoja y pinten la mesa o incluso lleguen a la hoja del compañero; por lo cual muchos animadores y educadores se resisten a trabajar con pintura de dedos, pues suponen que esto sucederá siempre; sin embargo, mientras más oportunidad tengan los niños para manejar los materiales, más hábitos irán adquiriendo y se volverán más diestros en su manejo. La única forma de evitar la "cure" que produce un nuevo material, es sistematizar su presencia en el taller para dar lugar a la interiorización y la experimentación adecuada. Otra importante ventaja de esta técnica, es que no hay que introducirlos entre las manos y el material en sí. Por esta razón es recomendable incorporar la después del dibujo libre, y si las condiciones y el clima permiten, se puede trabajar en traje de baño, convirtiendo la pintura de dedos en "pintura corporal". Cada niño se pinta a sí mismo frente a un espejo y si son mayores pueden trabajar en parejas, pintándose unos a otros.

3. La *pintura con pinceles* es una prolongación del dibujo y contiene elementos de la pintura de dedos, es decir, permite la experimentación con colores y sus combinaciones; sin embargo, es recomendable ofrecer una gran variedad de ellos y no sólo los básicos, para propiciar la planificación y el diseño del trabajo así como el control de error.

Esta técnica, como todas las otras, puede enriquecerse si se varía el grosor de los pinceles y se incorporan distintos objetos (talas como plumas de aves, tenedores, pelotas, objetos para sellar, etc.). La experimentación también consiste en colocar el papel en posiciones diversas, horizontalmente, sobre una mesa o el piso, adherido a la pared, en caballetes, etc. Lo ideal es pintar sobre fondo liso y blanco para percibir bien los contrastes de la huella, pero los mayores o quienes ya están avanzados en el proceso pueden experimentar con distintos colores y texturas de papel.

Esta técnica es ideal para iniciar y fomentar el trabajo por equipo pintando murales. Un buen equipo, para poder ponerse de acuerdo y dilucidar responsabilidades, no debe constar de más de cinco niños.

R. Cousinetti sostiene que sólo a partir de los 9 años el niño crea conciencia de equipo. Hemos visto a niños de 3 años pintar murales con toda libertad; aparentemente el equipo no se integra, pero el grupo verbalmente puede determinar de que la distribución del espacio y el uso de los materiales son responsabilidades que sí se comparten. Los niños gozan

661

del trabajo en equipo, y quienes tienen esta oportunidad desde pequeños. En el mundo contemporáneo es esencial aprender a trabajar en equipo y a compartir el material.

4. Al incorporar *modelado* en el taller, propiciamos la experimentación con estructuras tridimensionales. Para esta técnica existen muchas pastas buenas (más adelante incluiremos las recetas para preparar algunas de ellas).

Pueden ofrecerse, además, utensilios tales como lienzos, espátulas, tortilladoras, coladores, etc., pero siempre es recomendable, al principio, ofrecer las pastas solas y en cantidad suficiente para la libre manipulación de las mismas, hasta que los niños pidan instrumentos para variar o especializar ciertas estructuras:

Esto sucede, generalmente, cerca de los 8 años de edad en la que surge la necesidad de copiar fielmente el mundo (la "crisis en el arte") (véase página 46). Otra razón para no dar antes del momento adecuado los utensilios, es que se debe permitir al niño explorar la pasta y sentir su peso, temperatura, textura, olor, color, etcétera.

En ocasiones, los niños pequeños, de 2 y 3 años, no se acercan de forma espontánea a pastas como el barro, pues su aspecto les recuerda la materia fecal o los pañales que recientemente han dejado o están por dejar de utilizar; otros, sin embargo, encuentran que una forma de suplir su curiosidad por jugar con el pañal es precisamente trabajar con estos materiales. Es importante tener esto presente, ya que si se busca una forma de expresión y comunicación a través de la plástica, estos niños, que, por lo general, no cuentan aún con el apoyo de un lenguaje verbal suficientemente desarrollado, deben tener la oportunidad de canalizar sus miedos y angustias a través de "los otros lenguajes" (véase página 17).

Si los niños que "no se atreven" se encuentran con el barro sistemáticamente, se atreerán algún día a él y canalizarán su angustia por lo "sucio", lo "feo" y lo "prohibido".

Poco a poco y con base en la experimentación, también los pequeños llegarán a planear estructuras y no sólo a manipular el material.

El taller de plástica no es un lugar en el que se "da terapia", si bien es cierto que muchos terapeutas encuentran en la plástica un apoyo excelente, los animadores y los educadores no estamos en condiciones de por darla, pero debemos estar conscientes de que estas actividades son de por sí terapéuticas y que el trabajo normal y cotidiano en el taller puede beneficiar a los participantes también en este sentido.

5. El *recorte y pegado* ofrecen muchas posibilidades de creación y la posibilidad de trabajar con una gran variedad de materiales para combinar (de éstos y su presentación hablaremos más adelante). Lo que en este momento es preciso aclarar, es que, desde el punto de vista de coordinación motora fina, *recortar* es una actividad difícil y que no conviene ofrecerla antes de los 3 años; para esa edad podríamos recomendar el rasgado, de forma libre y espontánea, para jugar después el papel rasgado, para preparar alguna pasta de modelar o por el placer mismo de la actividad. Si físicamente no se cuenta con la habilidad para manejar

instrumentos como las tijeras, los pegamentos, plásticos, etc. Aprestar al niño es alropellar su proceso (véase página 47), crearle frustración, hacerlo rendirse ante la plástica y causarle inseguridad. No hay que perder de vista que el potencial creativo se desarrolla igual al dibujar que al modelar o al recortar, la coordinación fina mejora con cualquiera de estas actividades; hay que respetar el ritmo de desarrollo natural del niño.

Hemos visto muchas veces la prisa por "enseñar" a recortar figuras y contornos precisos cuando los niños son aún muy pequeños. Estos ejercicios de recorte pueden ser buenos con niños un poco mayores si se pretende prepararlos para la escritura, pero no con el propósito de incrementar la libre expresión y la creatividad. En el taller de plástica, el recorte y pegado deben ser libres.

Las técnicas de recorte y pegado presentan una dificultad más. Todos los materiales hasta ahora citados son muy moldeables y el niño puede hacer con ellos lo que quiera; sin embargo, el recorte y pegado se realiza con materiales "rígidos" que de una forma u otra "imponen condiciones" a quien los maneja, tanto si se trata de papel delgado como de otros materiales: desperdicio industrial grande de fibra de vidrio, plástico, corcho, etcétera.

Por esta razón, es posible que algunos niños a pesar de estar ya listos para trabajar con estos materiales, se resistan a hacerlo, pero el animador, con actitud paciente, invitará a los niños a intentarlo. Si el material se ofrece de forma secuenciada y sistemática, y su presentación es correcta, poco a poco los niños dominarán las técnicas de recorte y pegado y se beneficiarán con ellas.

6. El *trabajo con herramientas*, es muy difícil, pues aquellos niños que no han utilizado instrumentos simples para trabajar, no van a lograr resultados satisfactorios al manipular herramientas (martillo, serrucho, aparatos para pirograbado, etc.). Hay que tomar esto en cuenta al hablar de los criterios para introducir las distintas técnicas, pues puede suceder que niños que han participado en el taller desde los 2 años, estén listos a los 4 años para trabajar con herramientas sin sentirse frustrados; en cambio, niños de 6 o 7 años que llegan por primera vez al taller necesitan un periodo de experimentación con las técnicas anteriores, aunque su coordinación sea lo suficientemente buena para manejar herramientas. Con materiales "moldeables", es fácil establecer contacto y el niño puede así reconocer su guía interna. La experimentación con estos materiales hace más accesible la planificación del trabajo y es posible, por lo tanto, aprender a autoevaluar el propio proceso sin sentirse frustrado. Este tiempo de ajuste varía en cada niño, y será él quien determine si está ya listo para trabajar con herramientas.

Por todas estas razones, es recomendable "si los hábitos de trabajo están establecidos y el espacio físico del taller lo permite) que se ofrezcan, para una sesión de trabajo de aproximadamente una hora de duración, tres técnicas como mínimo, por ejemplo: dibujo libre, algún tipo de pintura y pasta para modelado o recorte y pegado, dibujo libre y trabajo con herramienta, etcétera.

Otra tarea del animador es la de advertir a los niños nuevos de las

dificultades de cada técnica, para que, así, ellos planeen su trabajo y disfruten su tiempo.

Ofrecer distintas posibilidades en las mesas de trabajo, es ofrecer distintas posibilidades de expresión y creatividad; habrá niños que se expresen mejor pintando, mientras que otros, lo harán recortando.

Al elaborar un programa de trabajo en plástica, el criterio para introducir las distintas técnicas es muy importante. Valdría la pena recalcar una vez más que el dibujo libre debe estar siempre presente, aun si los niños no dibujan durante algunas sesiones. Los materiales "soldables" se introducen en segundo lugar y los materiales "rígidos" en tercero. Las técnicas de recorte y pegado constituyen una muy buena introducción al trabajo con herramientas, siendo éste el último en incorporarse al taller.

A partir del momento en que los niños son hábiles en todas las técnicas, éstas pueden variar y enriquecerse con las aportaciones de los niños y del animador; incluso, se pueden hacer combinaciones (pintura con recorte y pegado, carpintería con desperdicio industrial, etc.). El potencial creativo no conoce límites para "hacer crecer" más y más cada técnica; basta que el animador conozca bien a su grupo para evitar la sobreestimulación y que los materiales sean presentados de forma estética y correcta (sobre este punto hablaremos más adelante).

Cada material que se introduce por primera vez al taller debe ser experimentado y conocido por el animador; no es correcto y puede incluso considerarse una falta de profesionalismo el hecho de ofrecer materiales desconocidos.

Por otro lado, experimentar con los materiales no sólo es parte de la recuperación y la capacitación del animador, sino que ayuda a prever y resolver los problemas técnicos del manejo del taller.

Programación de las actividades plásticas

La programación es una estrategia que estructura una serie de elementos que el maestro utiliza como apoyo didáctico en su realidad educativa. La programación surge de la necesidad de sistematizar el trabajo y establecer su secuencia, de tal forma que su correcta aplicación traiga como resultado la aplicación, la asimilación y el desarrollo de los alumnos.

Existen programas que son sólo portadores de información y otros que se precupan de la formación del alumno. Estos últimos son los que nos interesan y de los cuales nos ocuparemos.

Al iniciarnos en la programación de las actividades plásticas, hay que tener presente que en cada niño se lograrán resultados a corto, mediano y a largo plazo, pues la creatividad es un proceso que no puede ser forzado; es necesario aguardar a que surja en un medio ambiente adecuado y en cada persona de manera espontánea según sus experiencias, vivencias, necesidades y motivación.

Una programación bien equilibrada es una exigencia. ¿Qué es una programación equilibrada?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de equilibrio en una programación?

Una programación equilibrada es aquella en la cual se toman en cuenta las necesidades del alumno en las áreas afectivo-expresivas y cognoscitivas. El educador debe cumplir con las necesidades afectivas de cada alumno, para que éste pueda expresar y desarrollar su personalidad y adquirir seguridad y creatividad; asimismo, motivar a la búsqueda y la investigación de los conocimientos que le van a servir para su vida futura. Apoyar un área más que otra provoca que la programación pierda equilibrio. El individuo es un ser integrado que busca y necesita del equilibrio.

En el capítulo 2 desarrollamos el tema del cerebro humano; gracias a estudios recientes, podemos conocer las funciones de cada uno de sus hemisferios. Buscar programas que las desarrollen es ya un avance en la formación de personas "más sanas mentalmente".¹ Maslow analiza

¹ Maslow, A. H., *The farther reaches of human nature*.

* Galia Sefchovich y Gilda Waisburd. "Programación de las actividades plásticas", en: *Hacia una pedagogía de la creatividad*. México, Ed. Trillas, 1987

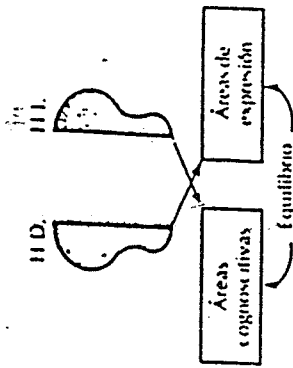


Fig. 4. Cada uno de los hemisferios cerebrales tiene funciones diferentes.

ampliamente la importancia de las áreas de expresión creativa en la formación de personas y apoya su teoría en estos principios.

La programación comprenderá todas las áreas de expresión y las cognitivas.

Ahora bien, ¿cuáles son las características de una buena programación? Por principio, debe ser flexible, ofrecer la posibilidad de cambio o aportaciones durante su desarrollo por parte del maestro o del alumno, seguir una secuencia lógica que conduzca al niño de lo conocido a lo nuevo y fundamentarse en las necesidades reales del niño y del grupo su edad y grado de madurez, conocer sus intereses y problemáticas. La programación apuntará a la integración armónica con las demás materias. No se aislará a la plástica de los otros cursos, sino que se buscará la interrelación. Es necesario incluir tanto trabajo individual como por equipos y fomentar la cooperación y socialización entre todos los niños.

- La experiencia adquirida por el maestro es un elemento importante que se tomará en cuenta, pues con base en ella sabrá qué funciona mejor y qué no ha dado los resultados esperados.
- La ambientación del salón, lo estético y atractivo de la presentación de los materiales, serán la motivación que despierte en los niños el deseo de trabajo y el éxito de la actividad. Deberá existir un orden externo para que el niño consiga un orden interno.
- En la programación, el maestro debe tener presente la importancia de brindar todas las oportunidades para que la riqueza del mundo interior del niño encuentre una vía de expresión.
- La sistematización de las actividades plásticas asegura los resultados deseados.
- El maestro deberá descubrir, recuperar, desarrollar y aplicar su potencial creativo, asimismo, definir claramente los hábitos en el interior del taller, y hacer énfasis en que el rasgado, el orden y la limpieza, son principios indispensables que deberán observarse por todos los miembros. Al iniciar un taller de plástica parecerá que los alumnos nunca aprenderán a dejarlo limpio, lo cual provoca que los maestros desistan de insistir al respecto, un especial con los niños más pequeños. Pero si el animador tiene claro con qué

técnicas se va a trabajar y cuáles son los hábitos que desde el primer día debe "exigir", los niños aprenden y gozan al darse cuenta de que el beneficio es para ellos, y es la responsabilidad del maestro hacer saber y sentir estos beneficios.

- El animador debe conocer cuáles son los objetivos, la metodología, los tiempos, los recursos y la evaluación con los que hará su programación.

Los beneficios de la programación son inmediatos, pues si se tiene todo organizado, se ahorrará tiempo y esfuerzo.

El alumno sabe lo que el maestro espera de él cuando están bien establecidos los hábitos de trabajo y se propicia así, un clima de seguridad.

Al tener una buena programación el alumno asimila lo fundamental, lo cual redundará en un ahorro de energía y facilita al animador la observación; además, se evita la rutina al hacer el trabajo más continuo e interesante.

¿Qué debe incluir la programación de las áreas creativas?

La programación incluirá respuestas a las preguntas ¿qué enseño?, ¿para qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿con qué enseño? y ¿cómo evaluar?

El qué y el para qué serán los objetivos. Existe un objetivo general y objetivos específicos. El objetivo general es el ambiente que favorece el desarrollo potencial creativo y la creación de un ambiente que facilite la expresión no verbal. Los objetivos específicos podrán ser diferentes en cada caso y tener un orden de importancia distinto según el punto de vista de cada animador. A continuación se citan algunos objetivos específicos que se pueden plantear en un taller de este tipo:

- Crear un sistema propio de trabajo.
- Adquirir hábitos de respeto, orden y limpieza.
- Abrirse a nuevas experiencias.
- Socializarse en el grupo, compañerismo.
- Mejorar en la coordinación gruesa y fina.
- Favorecer la investigación.
- Facilitar la planeación.
- Propiciar la experimentación.
- Dar apoyo didáctico a otras materias.
- Favorecer la independencia.
- Estimular la seguridad.
- Facilitar la expresión escrita.
- Facilitar la expresión oral.
- Facilitar la expresión gestual.

Cada animador podrá anexar a esta lista otros objetivos que considere importante lograr.

Es necesario que los objetivos sean pocas y claros en la programación. Es importante tomar en cuenta el tiempo de que se dispone para la realización de cada programación, y no pretender alcanzar tanto que lo esencial se pierda.

Debe existir coherencia entre los objetivos. Dentro del aula hay que dar oportunidad a los alumnos para que junto con el animador puedan desarrollar la programación.

La respuesta a la pregunta ¿cómo enseño?, es la metodología, y la respuesta a la pregunta ¿con qué enseño?, es la didáctica. A ellos constituyen los instrumentos, los recursos y la ambientación.

La metodología y la didáctica deberán apuntar a los objetivos y ofrecer además instrumentos de evaluación que puedan ser generados por el propio animador. Daremos algunas sugerencias sobre cómo evaluar el trabajo realizado:

- a) En las puestas en común al terminar el trabajo práctico.
- b) Por medio de gráficas.
- c) Por medio de cuadros sinópticos.
- d) Archivar trabajos de los niños y observar su proceso de desarrollo.
- e) Pautas de observación de cada niño y del grupo en su conjunto.

La evaluación servirá para constatar los objetivos alcanzados y determinar los errores, los cuales pueden ser siempre superados. Cada objetivo tendrá que ser evaluable.

Es recomendable que cada niño tenga una tarjeta de control donde él mismo pueda evaluarse.

La falta de una buena programación en las actividades plásticas causa problemas de disciplina. En la elaboración de la programación hay que incluir la prospectiva, ya que de hecho se prevé la continuidad.

Dulcemos comprometerlos a la elaboración de programas equilibrados para la formación de seres más completos y felices, pero no debemos considerar a los programas como lo más importante, sino al niño que estamos formando.

Dibujo libre

Material

- Mesa de superficie lisa y de color neutro (de preferencia cubierta con linóleo).
- Papel blanco de buena calidad, tamaño carta o mayor.
- Crayolas o "ceras" de colores surtidos y de distinto grosor.

Cómo y dónde conseguir el material

El papel blanco se encuentra sin dificultad en las papelerías, pero puede usarse "papel de desperdicio", que es aquel que sobra a las compañías que usan computadoras; por ejemplo, tiendas de departamentos, supermercados, líneas aéreas, etc. Este papel es de buen tamaño y de buena calidad, generalmente la computadora lo imprime por una cara y la otra queda en blanco. Esto es lo que el niño puede usar. Para conseguir este papel, el animador creativo deberá visitar a quienes lo usan y comprarlo al precio más económico posible. Cuando lo hemos usado, al explicar para qué se le utilizará, nos lo han regalado.

Las crayolas o "ceras" se consiguen fácilmente; hay que verificar que la marca que se compra tenga colores firmes y brillantes, pues la huella que dejan en el papel es la que va a propiciar el estímulo necesario para que el niño avance en su proceso autodidactico de desarrollo en el arte (véase página 44).

Preparación y presentación

Con las cajas en las que se empacan las crayolas, elaboramos "charolitas" para clasificarlas (por colores y por grosor). Las cajitas se abren a lo ancho con una navaja y se unen con pegamento, cinta adhesiva o grapas; de esta forma es fácil transportar el material y tenerlo siempre disponible. Estas "charolitas" pintadas con esmaltes son muy resistentes y estéticas.

* Galia Sefchovich y Gilda Weisburd. "Dibujo libre", en: *Hacia una pedagogía de la creatividad*. México, Ed. Trillas, 1987. pp. 83-85

Variantos

Una vez que los niños han avanzado en su proceso, se puede dar a las ceras distintos usos, por ejemplo: si recordamos figuras en cartón y las colocamos debajo del papel sobre el que se va a trazar, al pasar las crayolas por encima con suavidad, la figura aparece en la hoja. Se puede también cubrir los dibujos de crayola con una capa delgada de tinta china negra. Cuando ésta se seca, se raspa suavemente con cualquier objeto punzante (alfiler, navaja, pasador, etc.), hasta producir nuevas huellas en el papel o hasta tratar de rascar los trazos originales. El efecto que se produce con esta variante de la técnica es muy interesante, pues el negro de la tinta contrasta muy bien con los colores brillantes de la crayola que se descubren durante el raspado.

Como experimento podemos hacer lo siguiente: derretir la crayola con una vela, y con el gotero de ambas se dojan huellas en el papel.

Otro experimento consiste en rallar crayolas de colores, colocar las láminas entre dos hojas de papel encerado y pasar encima una plancha tibia que las derrita y combine los colores entre sí. Si se coloca papel melánico sobre una superficie tibia (parrilla, comal, sartén eléctrica, etc.) al dibujar sobre él, la crayola se derrite y se adhiera al papel, dando la impresión de ser pintura de acrílica.

El efecto que se logra al dibujar con crayola sobre papel de lina es muy bello, y también es posible experimentar sobre superficies diferentes.

Podemos incorporar a la mesa de dibujo distintos tipos de lápices, plumas y plumones, siempre y cuando estén bien clasificados y se ponga cuidado en no sobreestimular al niño con demasiados materiales al mismo tiempo.

Ventajas y desventajas

Las crayolas son ideales para empezar a dibujar. Cuando son muy delgadas, resultan frágiles y los niños chicos las rompen con frecuencia al tratar de hacer puntos o de pintar más fuerte. Por esta razón, a los niños más chicos les ofrecemos, al principio, crayolas gruesas, aunque los trazos que se consiguen son algo toscos y difícilmente se pueden afinar.

Si el presupuesto del animador es suficiente, lo ideal es ofrecer siempre los dos tipos de crayolas: en caso de que no sea así, conviene dar primero a los pequeños crayolas gruesas, y conforme crecen y controlan mejor su mano, cambiar éstas por las delgadas.

Almacenamiento

Resulta muy sencillo almacenar estos materiales, pues no se requiere de ninguna cuidadoso especial; las "charollas" se apilan unas sobre otras para economizar espacio y se guardan en cualquier repisa o armario, siempre al alcance de los niños. Lo mismo se hace con el papel.

Pintura

Material (para pintura de pinceles)

- Mesa de superficie lisa, caballete, espacio para murales.
- Vasos desechables transparentes o blancos.
- Cajas de leche vacías y lavadas.
- Papel blanco de buen tamaño (40 x 25 cm, aproximadamente). Se puede usar cartoncillo, hojas grandes de computadora, papel lustre blanco o cualquier variedad de papel grueso. Para los murales, el papel manila de rollo resulta muy bueno, pero debe ser de color claro para que distorsione lo menos posible los colores de la pintura.
- Brochas y pinceles de distintos grosores.
- Trapos o toallas absorbentes.
- Pintura: para los más pequeños es recomendable usar pinturas que no contengan plomo (anilinas naturales, tempera, pintura vegetal, etc.); para los mayores, cualquier pintura que se disuelva en agua es buena. Recomendamos la vinílica, pues sus colores son brillantes y es económica. Se deben comprar los tres colores básicos (azul, rojo y amarillo), además del blanco y el negro.

Cómo y dónde conseguir el material

Todos los materiales que se usan para pintura se consiguen fácilmente en el mercado. Conviene comprarlos por mayoreo para que resulten más económicos. Vale la pena comprar desde el principio brochas y pinceles de calidad, puesto que es material básico del taller y si se conservan bien, no habrá necesidad de invertir en ellas cada vez.

Preparación y presentación

Cada pintura tiene características distintas. Por lo general, cada una trae el instructivo de preparación. En el taller se debe preparar la pintura

* Galia Sefchovich y Gilda Waisburd.
"Pintura", en: *Hacia la pedagogía de la creatividad*.
México, Ed. Trillas, 1987
pp. 87-90

poniendo atención especial a su consistencia: no debe ser muy aguada para que no se escurra, ni tampoco tan espesa que el pincel no se deslice fácilmente sobre la hoja.

A partir de los colores básicos, del blanco y el negro, el animador creativo elaborará la mayor cantidad de combinaciones, con el fin de poder ofrecer a los niños una amplia variedad de colores para trabajar.

Una vez preparados los colores se ofrecen en vasos desechables, cada uno con su brocha dentro. Para cuidar la estabilidad de los vasos y evitar "accidentes", conviene colocar los vasos en algún recipiente que los sostenga. Hemos encontrado que las cajas de leche vacías resultan muy útiles para este propósito. Cada caja de leche vacía, abierta por la mitad, a lo largo, puede sostener tres vasos de pintura. Dos cajas juntas (en grapadas o pegadas), son más estables y contienen seis vasos con seis colores distintos.

Cada niño usa, comparte su caja y la caja del vecino que contiene otros seis colores, de tal forma que los niños pueden jugar entre doce colores distintos.

Al terminar de usar un color, la brocha debe ser devuelta al vaso que le corresponde, para evitar mezclas.

Si se usa caballete, generalmente éste cuenta con un espacio destinado a los vasos de pintura; de no ser así, pueden usarse las cajitas antes descritas. Lo mismo en el caso de los murales.

Estas cajas, al igual que las del dibujo, pueden pintarse con esmalte, para que sean más estéticas y resistentes.

Es necesario que cada niño tenga un trapo o toalla húmedo a la mano, así como un vaso con agua, para limpiar las brochas en caso de "accidente".

Variantes

Para la pintura con pincel, la primera variante consiste en dar opción a trazos distintos. Es importante ofrecer a los niños que ya pueden coordinar mejor sus movimientos, distintos pinceles y brochas con el fin de que practiquen trabajos más especializados. Por ejemplo, si se ofrece al niño que así lo requiere, un juego de pinceles y una charolita (cualquier plato desechable, lapas de envases vacíos, tras de cartones de huevo, etc.), éstos servirán para realizar distintas combinaciones de colores, y los pinceles para los trazos más especializados. Cada niño es responsable de su juego de pinceles y debe entregarlo limpio y clasificado cuando termina de usarlo.

Para conseguir distintos efectos con la pintura y producir huellas raras e interesantes, se pueden incorporar a la mesa objetos para sellar de diferentes formas; por ejemplo: esponjas de mar o sintéticas, plumas de aves, corchitos, pelotas, tornillos, etcétera.

Muchos animadores proponen para este propósito, el uso de verduras y frutas. Nosotras evitamos el desperdicio de comida en el taller, pues consideramos que si existe tanto material de desperdicio a nuestra disposición, y lo utilizamos, enviamos un mensaje importante a los niños, pues reclamamos lo que aparentemente es basura o "ya no sirve".

Una forma divertida para los niños de combinar colores y de formar líneas en el papel, es soplar con popotes sobre la pintura que ponen en la hoja y dirigir las gotas a lo largo y ancho de la misma; se producen así efectos y combinaciones raras.

Hemos usado también figuras recortadas en cartón, las cuales se colocan sobre la hoja pintada cuando la pintura aún está fresca. Luego se pone encima una hoja seca y se pasa un rodillo para que al levantar la hoja quede en ésta un "grabado", en el cual se nota el contorno de la figura recortada.

Con las mismas figuras recortadas en cartón o cartoncillo, puede lograrse un efecto original si se colocan sobre una hoja blanca, y se les rofia con pintura de distintos colores servida en hombras de insecticida. Cuando la pintura se seca y se quitan las figuras recortadas el efecto es interesante. Si no se tienen hombras de insecticida a la mano, se puede conseguir el mismo efecto con coladores y cepillos dentales viejos; se colorea la pintura en el cepillo y se frota éste contra la coladera; se produce así, un rociado similar al de la hombra de insecticida.

Como variante de la técnica de pintura, hemos usado también distintos tipos de superficies para pintar, como tela, peltón, papel corrugado y otros papeles que permitan al niño avanzar en su libre experimentación con los materiales.

Ventajas y desventajas

Cada tipo de pintura es diferente y se pueden considerar las ventajas y desventajas de cada una de ellas en función de la edad de los niños que las van a usar. Lo primero que debemos tomar en cuenta es su grado de toxicidad, después el precio y su uso práctico. Las antillas mencionan demasiado y es más difícil limpiar el taller; la tempera se limpia fácilmente pero es más cara. Hay pinturas que parecen baratas pero que casi no se pueden diluir, pues los colores pierden su brillo y su intensidad; otras son aparentemente caras, pero vienen muy concentradas y rinden mucho.

Es conveniente que el animador explore el mercado y decida (con base en su presupuesto y en las características específicas de su taller) sobre aquello que más le conviene comprar.

Almacenamiento

La pintura se conserva en sus botes originales si está bien tapada. Si es un polvo no hay problema, pero si es líquida y se compra en grandes cantidades resulta muy difícil servirla en los vasos sin derramarla y sin desperdiciarla. Conviene, pues, pasar pequeñas cantidades con la ayuda de un embudo, a envases más chicos (botellas vacías de jabón, de limpiadores o de jugo, etc.), y de éstos, servir a los vasos, en los cuales se puede diluir la pintura con el agua necesaria. Estos envases también deben permanecer bien cerrados.

El sobrante de los vasos ya usados pueda conservarse si las cajitas en que se guardan se cubren con plástico y se cierran con ligas o cinta

LECTURA *

... y se economiza espacio. Así guardadas, las pinturas pueden durar hasta un mes sin secarse.

Es importante sacar las brochas y los pinceles de los vasos y lavarlos bien una vez que se termina de usarlos para que duren más tiempo.

Pintura de dedos

Material

- Mesa de superficie lisa.
- Hojas de papel blanco de buen tamaño.
- Pintura de agua (los tres colores básicos, más blanco y negro).
- Frasco de boca ancha (transparente) o platos (tipo sopero, de preferencia del color de pintura que se va a servir en cada uno de ellos).
- Dos palanganas o cubetas.
- Trapos o toallas absorbentes.
- Harina o almidón.
- Agua.
- Olla para preparar engrudo.
- Aceite comestible.
- Cucharitas de plástico transparentes o del color de la pintura.
- Una crayola.

Cómo y dónde conseguir el material

El material para pintura de dedos se consigue fácilmente en las tiendas de autoservicio o en supermercados; la pintura y el papel en papelerías.

Preparación y presentación

Para la actividad de pintura de dedos se prepara un engrudo de buena consistencia (espeso). Para hacerlo, es necesario mezclar agua fría con harina o almidón y hervirlo revolviendo constantemente para evitar que se formen grumos; una vez listo, se agrega un poco de aceite con el propósito de dar brillo a la pintura y de que las hojas no se adhieran a la superficie sobre la que se van a poner a sacar.

Para un litro de agua, es suficiente una taza de harina o almidón.

El engrudo se sirve en los envases de vidrio o en los platos y se tiñe del color correspondiente. La cantidad exacta de harina o almidón que

* Galia Seifchovitch y Gilda Walsburd.
"Pintura de dedos" en: *Harina*, una

se usa para los distintos engrudos,, depende del tipo de pintura que se utilizará para teñir; si la pintura es muy concentrada o en polvo, es necesario un engrudo no muy espeso; si la pintura es ligera, el engrudo se prepara muy espeso, para que al mezclarlo no quede demasiado líquido.

Una vez lista la pintura, se coloca en el centro de la mesa con las cucharillas correspondientes a cada color. Cerca de los niños se instala una cubeta con agua limpia y para cada niño un trapo; otra cubeta con agua se dispone en un lugar cómodo para enjuagar las manos y los trapos después del trabajo.

En la primera palangana o cubeta se mojan las hojas con que se va a trabajar. Para empezar, se moja cada una de las hojas y se escribe el nombre del niño con crayola en la parte de atrás. Luego, las hojas mojadas se adhieren a la mesa de forma tal que queden lisas e inmóviles para permitir la libre manipulación de la pintura sobre ellas.

Los recipientes que contienen la pintura se ponen al alcance de los niños para que se sirvan libremente, puedan jugar y hacer combinaciones con ella durante todo el tiempo de trabajo. Una vez que terminan deben limpiar su lugar para que otro niño lo utilice.

Las pinturas se secan directamente sobre el piso (si es de mosaico o de cemento) o sobre periódico, después de desprenderlas de la mesa por las esquinas con cuidado de no romperlas.

Algunas veces las pinturas se adhieren durante el proceso de secado al periódico, pero se pueden recortar junto con éste. Sucede también que las pinturas se arrugan, pero se pueden planchar colocándolas entre dos periódicos secos.

Ventajas y desventajas

Los diferentes engrudos tienen, por supuesto, ventajas y desventajas. El de harina es opaco y resulta más caro que el de almidón; sin embargo, para los más pequeños, que a veces se comen la pintura, es muy bueno, pues no les hace daño si lo ingieren.

El engrudo de almidón es transparente y de buena consistencia, además de que resulta económico.

Respecto al papel, el muy delgado no sirve, pues al mojarlo se rompe, mientras que el muy grueso no se adhiere bien a la mesa para trabajar. El mejor es el bond o las hojas de computadora que ya me conocemos.

Variantes

Para la pintura de dedos no hay muchas variantes, pues, como su nombre lo indica, lo que queremos es que el niño use sus dedos; sin embargo, se puede pintar directamente sobre la mesa y después "grabar" en una hoja seca. Pintar con objetos como pabillos, tundidores, pabillos o pulneras, también resulta una variante interesante.

El grabado con pintura de dedos queda bien sobre papeles diferentes como lustre de colores, pellón, etcétera.

Almacenamiento

La pintura preparada con almidón no necesita refrigeración hasta por tres días, mientras que la que se prepara con harina sí la necesita y no más de tres días, pues adquiere un olor desagradable. Lo mejor es prepararla el mismo día que se va a usar y sólo la cantidad indispensable para no tener que almacenarla.

pegue en las manos y no sea viscoso. Deberá lograrse un equilibrio en la cantidad de agua y de barro que se utilice para que las piezas no cuarteen al secar.

Al principio los niños juegan con el barro, lo sienten, lo huelen, experimentan únicamente con sus manos, sin ningún otro instrumento hasta encontrar todas las limitaciones y posibilidades que ofrece el material. Cuando el pequeño se familiariza con el barro, se pueden enseñar las técnicas e instrumentos para perfeccionar su trabajo.

El barro se presenta en un recipiente de plástico, el cual permite al niño tomar fácilmente la cantidad de barro que necesita. Dicho recipiente se coloca en el centro de la mesa, previamente forrada por una lámina plástica e invertida. En caso de utilizar instrumentos de trabajo, éstos se podrán presentar en cajitas de leche. Cuando las piezas de barro están secas se pueden barnizar o primero pintar y después barnizar.

Ventajas y desventajas

Este material es ideal para modelar en un taller de plástica, debido a su fácil manejo, a su consistencia y a que es reciclable, ya que no lo las piezas que elaboran los niños las llevan a su casa (únicamente escogen las que más les gustan). Las piezas que se quieren portar al taller y si se ponen en una cubeta con agua se podrá utilizar de nuevo el material. Para algunos centros escolares con poco presupuesto, el barro puede resultar una desventaja, pero para otros casos sugerimos ir adelante pasados para modelar más económicas. Otra desventaja es el barro, al secar, ocasionalmente se quebra, lo cual causa frustración en el alumno, pero esto es parte del aprendizaje. Los niños pueden practicar su trabajo o ponerlo en la cubeta con agua para usar el barro nuevamente.

Almacenamiento

El barro se mantiene en buenas condiciones en un lugar fresco y cualquier sitio donde no moleste al movimiento diario de los niños. Debe permanecer tapado con una tela húmeda y un plástico encima para mantener la humedad a fin de que no seque.

PAPEL MACHÉ

Material

- Papel de desperdicio.
- Periódico.
- Cubeta.
- Agua.
- Almidón.
- Pegamento plástico.

LECTURA *

Modelado

BARRO

Material

- Una mesa forrada de tela plástica lisa invertida o con mantita.
- Lienzos.
- Recipientes con agua.
- Stylers (pequeños palos de madera que sirven para alisar, decorar, realizar detalles, etc.).
- Exprimidores de limones.
- Tortilladoras.
- Rodillos.
- Espátulas.
- Moldes para galletas.
- Coladeras.
- Barniz.
- Pinturas.
- Pinceles.
- Trapos absorbentes.

Cómo y dónde conseguir el material

El barro es una sustancia mineral que se puede encontrar en diferentes colores y presentaciones, sea en piedra, polvo, o ya preparado para modelar, y viene en color rojo, negro, gris y café. Se puede conseguir en casas especializadas donde se expanda material para artistas o materiales de construcción.

Preparación y presentación

El barro en forma de piedra o en polvo se prepara agregando agua hasta que adquiere una consistencia adecuada para modelar, que no se

Galia Sefchovich y Gilda Waisburd.
"Modelado", en: *Hacia una pedagogía de la creatividad*.

México, Ed. Trillas, 1987

- Vinagre.
- Pinturas.
- Barniz.

Cómo y dónde conseguir el material

El papel periódico y el de desperdicio pueden ser aportados por el animador y por los niños del taller; mientras que la harina, el vinagre y el pegamento plástico, se consiguen con facilidad en el mercado.

Preparación y presentación

Los pequeños podrán participar en la elaboración del papel maché. Pueden rasgar el papel periódico (buen ejercicio para mejorar la coordinación fina) y después ponerlo en una cubeta con agua durante dos días o bien, se puede hervir el papel con agua y un poco de vinagre, el cual sirve para quitar la tinta al periódico. En este caso, se deja hervir durante una hora a fuego lento. A continuación, se exprime el papel hasta que no quedan residuos de agua, es decir, que con la presión de las manos el papel debe quedar en grandes trozos comprimidos; después deberá desmenuzarse lo mejor posible. Por último se le agrega pegamento plástico y engrudo y se amasa la mezcla hasta que adquiere la consistencia deseada.

Al igual que el barro, el papel maché se presenta en un recipiente de plástico, en el centro de la mesa, al alcance de los niños. Al terminar de modelar la pieza los pequeños pueden barnizarla con pegamento plástico para que adquiera mayor resistencia y, una vez seca, la pueden pintar y luego barnizar.

Ventajas y desventajas

El papel maché es una buena pasta para modelar y muy económica. Se recomienda usarlo el mismo día de su preparación; en caso necesario, podrá conservarse durante un día dentro del refrigerador en una bolsa de plástico cerrada; transcurrido este tiempo la mezcla se echa a perder.

El papel maché tarda más tiempo en secar que el barro, por lo cual es recomendable ponerlo al sol.

COLA CELULÓSICA Y SERRÍN

Material

- Cola celulósica (pegamento en polvo para puzar papel tapiz).
- Serrín fino.
- Cubeta.
- Agua.

Cómo y dónde conseguir el material

El serrín se consigue en cualquier maderería o mueblería; la cola celulósica en tiendas que se dedican a la colocación de papel tapiz.

Preparación y presentación

En una cubeta con agua se agrega la cola celulósica y se deja reposar un par de minutos agitando la mezcla. Cuando ésta cuaja como gelatina se le incorpora el serrín amasando hasta conseguir una buena consistencia para poder modelar; es necesario que no quede pegajosa la mezcla ni se desmorone el serrín. La presentación de esta pasta se hace lo mismo que con las demás, en un recipiente de plástico. Al secar, la pasta adquiere la apariencia del corcho. Se puede barnizar la pieza sobre su color natural o pintarla y después barnizarla.

Ventajas y desventajas

Este material es muy económico, pues a pesar de que la cola celulósica es costosa, es un polvo que rinde para muchas ocasiones. Es una pasta que se trabaja fácilmente y se prepara rápido. No se puede reciclar como el barro, tarda varios días en secar y debe exponerse al sol, pues de lo contrario produce mohos. Se debe utilizar el mismo día de su preparación.

PLASTILINA

Material

- Panes de plastilina de diferentes colores.
- Alambre.
- Cartón de 30 X 40 cm, aproximadamente.

Cómo y dónde conseguir el material

En el mercado o en casas de artículos escolares.

Preparación y presentación

Para facilitar el manejo de la plastilina, es recomendable, antes de ofrecerla a los niños, colocarla dentro de una bolsa de plástico y sumergirla en agua caliente, a fin de que resulte más fácil y agradable su manipulación. Los niños pueden experimentar bajo la supervisión del animador y ver lo que sucede con la plastilina cuando se le sumerge en agua caliente o fría.

Los panes de plastilina se prosontan en platos derechablor o en recipientes adecuados clasificadas por colores. Se puede ofrecer cantones, si son necesarios, o alambre cuando el niño quiera crear una estructura en el plano tridimensional.

Ventajas y desventajas

La plastilina es fácil de almacenar y de conseguir, está prácticamente lista para ser utilizada, viene en una extensa gama de colores y no suelta a perder. Su única desventaja es que resulta muy grasosa y es tóxica, además, es imposible conservar una pieza elaborada con este material pues si hace calor, se desbarata o nunca acaba de endurecer.

MASA

Material

- Harina.
- Agua.
- Aceite.
- Sal.
- Pinturas vegetales.

Cómo y dónde conseguir el material

En el mercado.

Preparación y presentación

Se tiñe el agua del color que se desea la masa, se mezcla la harina con todos los ingredientes, se amasa hasta que la pasta no quede chicle-

sa, no se desmorone, no se pegue en las manos y sea agradable al tacto. Se presenta en bolas en el centro de la mesa de modelado.

Ventajas y desventajas

Esta masa es ideal para guarderías y escuelas maternales por no ser tóxica. Los niños la pueden manipular, con lo cual ejercitan sus manos. La desventaja es que, debido a su elasticidad, no deja huella.

Almacenamiento

Se guarda en una bolsa de plástico en el refrigerador y se conserva durante varias semanas; es suficiente, antes de ofrecerla a los pequeños agregar un poco de harina y amasarla para quitarle lo chicleoso.

MASA (variante)

Material

- Una taza de agua.
- Media taza de sal.
- Dos cucharitas de cremor tártaro.
- Una cucharada de aceite.
- Gotas de color vegetal.

Cómo y dónde conseguir el material

En el mercado.

Ventajas y desventajas

Se conserva quince días fuera del refrigerador, y dos meses dentro. Su consistencia es parecida a la de la plastilina. La desventaja es que no puede conservarse la pieza durante largo tiempo.

El animador deberá hacer notar a los niños la diferencia entre las distintas pastas para modelar, su consistencia, su olor, su textura y su origen. El tema se podrá desarrollar en las puestas un común.

Recorte y pegado

Material

- Tijeras de punta redonda.
- Pegamento plástico o engrudo.
- Brochas para el pegamento.
- Cartoncillo de 40 x 20 cm y de 25 x 15 cm, aproximadamente.
- Papel periódico.
- Revistas viejas.
- Folletos.
- Papales de envoltura de regulos.
- Papales de desecho.
- Papel lustre, china, terciopolo, crepé, fluorescente, celofán, etcétera.
- Trapo absorbente.

Lo más importante en la selección de los papales, es establecer claramente las diferencias de textura y color, así como de otras posibilidades que los niños y el animador encuentran interesantes para el taller.

Cómo y dónde conseguir el material

Las tijeras, el pegamento plástico y algunos papales se consiguen en cualquier papelería. Es importante que las tijeras sean de buena calidad, que corten bien y que tengan la punta redonda. Se debe recordar que el manejo de las tijeras exige del pequeño una mejor coordinación. Sugérense que antes de ofrecer el manejo de tijeras, el pequeño tenga la oportunidad de hacer ejercicios de rasgado.

En el taller, hemos clasificado papales de todos colores, texturas y diseños en cajas de leche. Estos papales "interesantes" son aportados al taller tanto por el animador como por los niños, con base en el material que encuentran en su medio habitual.

* **Gaila Sefchovich y Gilda Waisburd.**
"Recorte y pegado", en: *Hacia una*

Preparación y presentación

El engrudo se prepara de la misma manera como se elabora la pasta de dedos, con la diferencia de que en este caso no se agrega sal. El engrudo es recomendable para los pequeños por varias razones: primero, no es tóxico y si el niño lo ingiere no hay peligro; segundo, los niños trabajan con pegamento plástico, éste se adhiere a sus manos y además paga bien papales de diferentes texturas. En caso de que se mayor consistencia, se puede agregar a la mezcla un poco de pegamento plástico. El engrudo resulta más económico que el pegamento plástico y rinde más.

El animador puede presentar los papales "interesantes" en un leche clasificados según criterios de uso. A cada niño hay que ofrecer una brocha y engrudo o, en su caso, pegamento plástico. Es conveniente colocar papel periódico debajo del pegamento para mantener el líquido más limpio posible y así facilitar a los niños la limpieza.

Ventajas y desventajas

El papel, en general, es un material económico y fácil de conseguir, además ofrece muchas posibilidades de trabajo: se puede rasgar, cortar, plugar y colorar. El niño, al combinar sus recortes, forma estructuras y crea collages, mosaicos, siluetas y cuentos. Esta técnica le ayuda a mejorar su coordinación fina.

Almacenamiento

Las cajas de leche se deben tener ya listas en un lugar del aula o en un estante. Su almacenamiento es fácil, se les puede aplicar una etiqueta que ahorra espacio.

Si el animador tiene listas sus cajas, también ahorra tiempo y esfuerzo.

CAJAS CON ELEMENTOS DE LA NATURALEZA

Material

- Hojas secas.
- Ramas.
- Conchas de distintos tamaños.
- Piedras.
- Semillas.
- Plumitas.
- Cáscaras de nuez, pistaches, cacahuates y naturaleza "muerta" en general.
- Piñus.
- Bolitas.

- Corteza de árbol.
- Pegamento plástico.
- Brochas.

Cómo y dónde conseguir el material

En los parques, bosques, jardines; en las calles de la ciudad, en la playa y en el campo. Esta forma de conseguir el material ofrece la posibilidad de salir de paseo con los niños para que aporten material al taller y desarrollen su capacidad de observación.

Preparación y presentación

El material se presenta, como en el caso anterior, bien clasificado y en cajas de leche.

Ventajas y desventajas

Es un material que no requiere inversión monetaria y que, a su vez, resulta un buen apoyo didáctico en el área de ciencias naturales.

CAJAS DE DESPERDICIO INDUSTRIAL DE DIMENSIONES PEQUEÑAS

Material

- Corcholatas.
- Desperdicio de plástico.
- Retazos de tela.
- Peluche.
- Botones.
- Madera.
- Estambres.
- Material defectuoso en su fabricación.
- Cuentas de collares.
- Pegamento plástico.
- Brochas.
- Trapo absorbente.

Cómo y dónde conseguir el material

Se puede conseguir en fábricas, talleres, en el hogar, en la escuela, en la calle, etcétera.

Preparación y presentación

La forma de presentar el material es la misma que las anteriores.

Ventajas y desventajas

El niño desarrolla la observación y la investigación, lo cual es un buen apoyo en las áreas de ciencias naturales y sociales.

TRABAJO TRIDIMENSIONAL CON DESPERDICIO INDUSTRIAL DE GRANDES DIMENSIONES

Material

- Cajas de diferentes tamaños.
- Tubos de papel de baño.
- Cartones de huevo.
- Latas vacías de diferentes tamaños.
- Alambre.
- Botellas vacías.
- Telas de diferentes tamaños, texturas y colores.
- Madera.
- Pegamento plástico.
- Brochas.
- Pintura con pinceles.
- Trapos absorbentes.

Cómo y dónde conseguir el material

El material se consigue en el hogar y en algunas fábricas donde se vende por kilo, a precio muy barato por ser desperdicio. Incluso, esas fábricas obsequian el material si saben que es para trabajar en una escuela.

Preparación y presentación

Es necesario ordenar y clasificar el material, pues de otra forma, objetos con los que se podría trabajar, se convierten en basura. Un criterio de clasificación consiste en separar objetos de vidrio, metal, madera, cartón, estambre, tela y otros. Esto se hace sobre una mesa o en un rincón del piso del salón de clase. Cada conjunto se separa con cinta adhesiva de color. Las instrucciones de trabajo deben ser claras y precisas y se puede trabajar individualmente, por parejas o por equipo. El niño debe planear con claridad qué quiere hacer y saber con qué material va a elaborar su trabajo. Así, sólo tomará lo necesario y tendrá en cuenta que el material debe alcanzarse para quienes participen en la actividad. El pegamento plástico se ofrece cuando el niño está listo para trabajar.

Ventajas y desventajas

Este material no es fácil de trabajar, pues impone condiciones especiales debido a su forma, consistencia y tamaño. La técnica es recomendable sólo después de haber experimentado con las otras mencionadas y únicamente para niños mayores, en los últimos grados de primaria, si antes no se ha tenido un entrenamiento adecuado. En el taller hemos visto trabajar a niños de 5 y 6 años de edad sin problemas, pues han tenido experiencia sistemática desde edad muy temprana, y logran trabajos sorprendentes y de gran habilidad.

En un mundo cuyos contrastes manifiestan la carencia y el desperdicio, la miseria y la opulencia, debemos hacer sentir la importancia de ~~preparar mejorías de quejerituu~~ y que la basura puede ser no sólo útil, sino también embellecida. Se ha dicho ya que no es necesario disponer de un presupuesto alto para poder montar un taller como el que proponemos. Los materiales que acabamos de citar no son de costo elevado (Incluso, algunos no cuestan); conseguirlos implica también un reto a nuestra creatividad para encontrar en lo que nos rodea, un beneficio. El manejo de estos materiales acarreará un ahorro considerable en el presupuesto de las escuelas y de los padres de familia.

182

Preparación y presentación

Es necesario ordenar y clasificar el material, pues de otra forma, objetos con los que se podría trabajar, se convierten en basura. Un método de clasificación consiste en separar objetos de vidrio, metal, madera, cartón, estambre, tela y otros. Esto se hace sobre una mesa o en un rincón del piso del salón de clase. Cada conjunto se separa con cinta adhesiva y se de color. Las instrucciones de trabajo deben ser claras y precisas, debe poderse trabajar individualmente, por parejas o por equipo. El niño debe planear con claridad qué quiere hacer y saber con qué material va a trabajar su trabajo. Así, sólo tomará lo necesario y tendrá en cuenta el pago material debe alcanzarse para quienes participan en la actividad. El material plástico se ofrece cuando el niño está listo para trabajar.

Ventajas y desventajas

Este material no es fácil de trabajar, pues impone condiciones especiales debido a su forma, consistencia y tamaño. La técnica es recordable sólo después de haber experimentado con las otras mencionadas, y únicamente para niños mayores, en los últimos grados de primaria antes no se ha tenido un entrenamiento adecuado. En el taller hemos trabajado a niños de 5 y 6 años de edad sin problemas, pues han tenido experiencia sistemática desde edad muy temprana, y logran trabajos sorprendentes y de gran habilidad.

En un mundo cuyos contrastes manifiestan la carencia y el desprecio, la miseria y la opulencia, debemos hacer sentir la importancia de las actividades manuales y que la basura puede ser no sólo un problema sino también embellecida. Se ha dicho ya que no es necesario disponer de un presupuesto alto para poder montar un taller como el que proponemos. Los materiales que acabamos de citar no son de costo elevado (Incluso, algunos no cuestan); conseguirlos implica también un reto. Nuestra creatividad para encontrar en lo que nos rodea, un beneficio en el manejo de estos materiales acarreará un ahorro considerable en el presupuesto de las escuelas y de los padres de familia.

182

Preparación y presentación

Es necesario ordenar y clasificar el material, pues de otra forma, objetos con los que se podría trabajar, se convierten en basura. Un criterio de clasificación consiste en separar objetos de vidrio, metal, madera, cartón, estambre, tela y otros. Esto se hace sobre una mesa o en un rincón del piso del salón de clase. Cada conjunto se separa con cinta adhesiva de color. Las instrucciones de trabajo deben ser claras y precisas y se puede trabajar individualmente, por parejas o por equipo. El niño debe planear con claridad qué quiere hacer y saber con qué material va a elaborar su trabajo. Así, sólo tomará lo necesario y tendrá en cuenta que el material debe alcanzarse para quienes participen en la actividad. El pago-mento plástico se ofrece cuando el niño está listo para trabajar.

Ventajas y desventajas

Este material no es fácil de trabajar, pues impone condiciones especiales debido a su forma, consistencia y tamaño. La técnica es recomendable sólo después de haber experimentado con las otras mencionadas y únicamente para niños mayores, en los últimos grados de primaria, si antes no se ha tenido un entrenamiento adecuado. En el taller hemos visto trabajar a niños de 5 y 6 años de edad sin problemas, pues han tenido experiencia sistemática desde edad muy temprana, y logran trabajos sorprendentes y de gran habilidad.

En un mundo cuyos contrastes manifiestan la carencia y el desperdicio, la miseria y la opulencia, debemos hacer sentir la importancia de ~~revelar~~ *revelar* ~~mejor~~ *mejor* ~~de~~ *de* ~~que~~ *que* ~~se~~ *se* ~~pueda~~ *pueda* ~~ser~~ *ser* ~~no~~ *no* ~~sólo~~ *sólo* ~~dif.~~ *dif.*, sino también embellecida. Se ha dicho ya que no es necesario disponer de un presupuesto alto para poder montar un taller como el que proponemos. Los materiales que acabamos de citar no son de costo elevado (Incluso, algunos no cuestan); conseguirlos implica también un reto a nuestra creatividad para encontrar en lo que nos rodea, un beneficio. El manejo de estos materiales acarreará un ahorro considerable en el presupuesto de las escuelas y de los padres de familia.

182

EL CUERPO, UN LUGAR EN EL MUNDO

Ma. Teresa Franconetti

"Nuestra imagen del hombre, todo lo que consideramos valioso y digno de ser logrado en él, determina la totalidad de la cultura, los derechos y los deberes del ser humano, su relación con el orden social..." A. Rosenberg.

La educación procura hacer de los individuos miembros aptos para la sociedad en la que viven, capacitándolos en las especializaciones necesarias e incorporándolos a una determinada concepción del mundo.

En nuestra cultura, la educación tradicional, en su aspecto socializante, habrá eliminado toda tendencia disidente mediante sanciones, al mismo tiempo que inculca los valores socialmente aceptados, valores del consumo y la competencia.

La mayoría de los individuos asumen la "máscara" social. El reconocimiento, el éxito, el ascenso social, son los valores de sentido que los animan a continuar en la rueda de la alienación.

Los requerimientos sociales para la inclusión en el sistema productivo son tales que el individuo no necesita desarrollar sus capacidades potenciales más que parcialmente.

Su capacitación se limita a la adquisición de conocimientos prácticos y profesionales en algún campo, siendo eficiente en alguna especialización.

Esta realidad del ser humano fragmentado es coherente con la concepción del cartesianismo que ha marcado profundamente el pensamiento occidental durante siglos.

En la era de los grandes progresos científicos e industriales nacen múltiples especialidades que sólo requieren de ciertos automatismos básicos para ser realizadas.

Es el "materialismo mecanicista" marcado por la concepción cartesiana que considera y define al ser humano

como una dualidad: el alma, definida por el pensamiento; el cuerpo, una maquinaria que el espíritu mueve.

Fue en la industria, en un intento por aumentar la eficacia de los trabajadores, donde se comenzó a observar el movimiento corporal desde nuevos ángulos.

En este siglo por distintos caminos se ha llegado a una nueva concepción del ser humano.

La medicina deja de contemplar sólo los síntomas aislados y comienza a mirar al hombre integralmente reconociendo la vinculación entre soma y psiquis.

Se entiende desde esta nueva concepción que el cuerpo y la psiquis se dan mutuamente vida.

Asistimos en las últimas décadas al surgimiento y desarrollo de variados intentos de darle un nuevo lugar al cuerpo a través de técnicas de conocimiento del ser humano que parten de la percepción temporal.

Son intentos de desarrollo integral de los aspectos afectivos, motores, perceptuales y conceptuales del individuo. Intentos de recuperarlo de la alienación, de enriquecerlo a partir de la toma de conciencia de su historia particular, su forma de sentir, de expresarse, de relacionarse con los otros, de ser creativo.

No sólo es un cambio de enfoque sobre el hombre, al considerarlo una unidad, sino que, consecuentemente con esta concepción, la manera de abordar un trabajo corporal se modifica.

Desde siempre la gimnasia educa al cuerpo para lograr resultados deportivos o artísticos determinados. Este tipo de trabajo perpetúa la concepción dualista del hombre ya que significa la realización más o menos perfecta de movimientos sin "presencia"; en el otro polo existe otro tipo de limitación para integrarse en aquellos individuos de formación abstracta o intelectual muy amargada, ya que les cuesta "sentir" realmente. Imponiéndose la tendencia a imaginar. Esta situación hace que vivan distanciadas las sensaciones y los individuos permanezcan disociados.

* Ma. Teresa Franconetti. "El cuerpo un lugar en el mundo", en: *Revista Educación*. Número 41, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Julio-Septiembre 1982.
pp. 164-174

La Danza

"Para cambiar la visión de sí mismo, de los otros y de las cosas es necesario encontrar la capacidad de sentir el propio cuerpo, observar y mantener la conciencia del movimiento en forma simultánea". G. Alexander.

La danza, expresión artística corporal, también ha ido sufriendo un proceso de cambio en el sentido de ir involucrando al ser humano integralmente en el movimiento, con sus particularidades, su especial manera de expresar una idea, una emoción. Integrar la técnica a las vivencias individuales.

Distintos autores de investigaciones sobre el cuerpo mencionan a Jean-Georges Noverre como innovador genial. En 1760 se apartó intuitivamente de las danzas cortesanas, reprochando a sus contemporáneos sacrificar la expresión a la técnica. Envió sus discípulos a las calles, a los mercados y talleres para estudiar los movimientos de la gente.

Isadora Duncan dio un nuevo lugar en la danza a los movimientos naturales, hizo reconocer la pasión y la espontaneidad en el movimiento. Demostró que existía una influencia entre la ejecución reiterada de ciertos movimientos con ciertas actitudes hacia la vida.

Esta realidad se oponía a la creencia de que el cuerpo solamente era una herramienta que ejecutaba lo que la mente decidía, porque hacía ver una influencia inversa desde el cuerpo a un estado mental.

En este sentido ya están muy difundidas ancestrales técnicas orientales que integran posturas, flujo de energía, tipos de respiración y estados mentales.

También va creciendo la conciencia educativa sobre la importancia del arte del movimiento en la formación de individuos más integrados y plenos, pero en general se le ve aún como actividad secundaria.

Los avances de la psicología han sido de gran importancia para el desarrollo de esta nueva concepción del hombre unitario.

Desde la teoría psicoanalítica podemos hablar de la unidad del cuerpo funcional y del psiquismo, y de la

Es determinante para abordar un trabajo corporal integrador e conocimiento de la diferencia entre el cuerpo real y el cuerpo de la fantasía.

¿Por qué le damos un lugar al cuerpo en la realidad psíquica del individuo?

¿Por qué hablamos del mismo como integración de mente, cuerpo, mundo exterior?

Los niveles afectivos, motores y perceptuales del sujeto se entrelazan en su evolución. El medio cumple un papel de estímulo y de modelo organizador fundamental.

La calidad del diálogo madre-hijo dará como consecuencia una particular estructuración del sujeto. El niño "sabe" que su actividad tiene un significado para su madre y para el mundo de los adultos en general.

Se va moldeando en un determinado lugar, el lugar que ocupa en el deseo de su madre.

La posibilidad de que el niño realice sus experiencias motrices con los otros y en el espacio con mayor eficacia, será dada a partir de la seguridad que reciba de su madre, o de quien ocupe ese lugar, del respeto y contención de que ella sea capaz.

El origen del yo, del sentimiento de identidad y del sentido de realidad son aspectos íntimamente ligados.

Cuando decimos que "el yo es primeramente un yo corporal" lo hacemos pensando en las experiencias que sobre la base de áreas corporales van posibilitando la diferenciación yo-no yo.

Estas experiencias se basan en la concurrencia de sensaciones externas e internas provenientes de la sensibilidad exteroceptiva (impresiones cutáneas, visuales, auditivas, etcétera), propioceptiva (dadas por los órganos terminales sensitivos situados en músculos, tendones y articulaciones), interoceptiva (de la superficie interna del cuerpo), viscerceptiva (de las vísceras), y los desplazamientos segmentarios y globales, se van organizando como vivencias de placer o frustración, lo que determina modalidades particulares de integración desde las posibilidades de tolerar ansiedades específicas.

El germen de la identidad surge de la dialéctica del encuentro instintivo con la fuente de gratificación y se va constituyendo como conciencia primariamente corporal.

El conocimiento es en y a través del cuerpo.

El aprendizaje desde lo inmediato hacia la mediatez en el espacio y el tiempo va ligado indisolublemente a sucesivas transformaciones de la imagen de sí.

La organización de movimientos y desplazamientos se centra en un principio sobre el propio cuerpo y paulatinamente va descentrándose.

Poco a poco, el individuo se desprende del suelo para llegar a la bipedestación y al salto. Pasa por progresivos logros en los cuales la ambivalencia entre el regresar y desarrollarse está presente.

El *Esquema Corporal* es una representación psíquica que tenemos de nuestro cuerpo en movimiento o reposo, de la relación entre sus partes y de su relación con el espacio circundante y los otros.

Es eje del sentimiento de mayor o menor disponibilidad que tenemos de nuestro cuerpo y eje de la relación vivida con el mundo, experimentada efectivamente, y de manera simbólica.

Difícilmente coincide la imagen que sentimos de nosotros con el conocimiento que tenemos. Gerda Alexander desarrolló el test de la imagen corporal para medir el desarrollo de la sensibilidad con respecto al propio cuerpo. Por medio del dibujo o el modelado se realiza una representación del mismo y es de mencionar que aun en el caso de los profesionales del cuerpo (médicos, bailarines, etc.) se observan distorsiones que hablan de lo poco desarrollado que está este sentido.

Esta situación nos habla de la falta de experiencia corporal realmente vivida, del aislamiento en que vivimos.

Podemos "conocer" sin integrar ese conocimiento en nosotros realmente.

Alexander menciona tres calidades diferentes de zonas corporales en cuanto a la conciencia que se tenga de ellas:

- 1) zonas de buena representación consciente
- 2) zonas en las que falta sensación pero se sabe que falta, "siento que no siento"
- 3) zonas inconscientes que el sujeto no piensa como propias.

Las zonas del cuerpo negadas o con alteración del tono muscular (hipotónicas o hipertónicas) hablan de conflictos emocionales profundos; son su expresión corporal.

Estos conflictos inconscientes pueden permanecer aislados en el cuerpo; nos encontramos frente a la

dicotomía cuerpo-mente que en este caso se entiende como mecanismo de defensa.

¿Qué es la expresión corporal?

Es una disciplina que favorece la toma de conciencia de la unidad psicofísica del ser humano, la liberación de su creatividad, el enriquecimiento de sí y de su realidad social.

Se basa en el desarrollo de los sentidos, de la percepción, de la motricidad y de la integración de los aspectos físicos, psíquicos y sociales de cada persona.

Es una actividad valiosa y necesaria para todo ser humano en cualquier momento de su vida ya que posibilita un encuentro y desarrollo de sus potencialidades, facilitando una mejor comunicación con los otros a partir de la reafirmación de la conciencia de sí mismo.

Durante las etapas de maduración del niño se aprecia el beneficio de la expresión corporal en cuanto ayuda a la adquisición de habilidades psicomotrices necesarias para acceder a una escolaridad satisfactoria. Para la misma el niño necesita haber logrado la estructuración perceptiva espacio-temporal y de esquema corporal, poseer un buen ajuste postural y motor, habilidad manual específica, haber definido su lateralidad y disponer de un equilibrio emocional que le permita distenderse y concentrarse. Para ejemplificar, podemos mencionar que la lectura y escritura son la combinación de símbolos orientados en el espacio e identificados gracias a las relaciones espaciales establecidas a partir del propio cuerpo.

El estudio de los 7 a los 12 años es fundamental en el aprovechamiento de las adquisiciones precedentes ya que se integran los datos de lo vivido y los datos perceptivo-cognitivos, condición necesaria para la unidad afectiva e intelectual del niño.

En muchos casos este periodo se caracteriza por una división entre la esfera intelectual y la esfera afectivo-motriz, y se ve exagerado por una enseñanza paralizante.

En la pubertad los cambios corporales y el despertar sexual obligan a una reelaboración profunda del esquema corporal.

La expresión corporal rescata y desarrolla la capacidad humana de recibir impresiones del mundo interno y externo y de manifestarse respondiendo a las mismas por medio del lenguaje corporal.

No es limitable a ninguna etapa en particular del desarrollo humano; en cada una de ellas colabora haciéndolo más armónico y pleno. Por supuesto la expresión corporal se adapta a las necesidades del individuo. Las actividades practicadas por los adultos no convienen a los niños ni por sus móviles ni por sus formas. Se debe considerar la dinámica del desarrollo.

Los grandes temas de la expresión corporal son: el reconocimiento de sí mismo; la percepción del espacio personal parcial y total como espacio vivido; la ruptura de estereotipos y el desarrollo de movimientos propios; la comunicación germina con los otros el desarrollo de la creatividad.

Es una actividad donde la persona explora por sí misma sus diferentes posibilidades de percepción y movimiento. Consiste en ir llevando al individuo a la toma de conciencia corporal (piel, masa muscular, huesos) en forma no dirigida.

Partiendo del desarrollo sensorio-perceptivo se entra en un proceso de conciencia del cuerpo a partir de concentrarse en sus apoyos, peso, consistencia, temperatura, movimientos articulares, niveles de energía, etc.

Se estimulan centros receptores en distintas zonas, superficiales o profundas que agudizan la conciencia de una zona del cuerpo en forma aislada o integrada.

A partir de estas sensaciones se comienza el proceso expresivo y creativo del movimiento, el salir y entrar del cuerpo, el desplegarse y orillarse, el adueñarse del espacio...

Para desarrollar la sensibilidad se requiere de una presencia y una capacidad de observación sin expectativas previas, sin modelos.

Se experimenta por medio del tacto la delimitación corporal, la forma y temperatura y se explora el mundo exterior. Se trata de sensibilizar toda la piel, toda la envoltura corporal y de desarrollar todos los sentidos, desperdiciando especialmente aquellos más relegados.

Por otra parte se trabaja la "permeabilidad", traspasando conscientemente el límite real del cuerpo en el contacto con el afuera, llegando a una comunicación y

compenetración real y profunda con los otros y los objetos.

En este punto es fundamental desarrollar la capacidad de confundirse, fusionarse con el otro y poder desprenderse manteniendo la identidad.

En el trabajo de movimiento el individuo va encontrando sus estereotipos. Se trata de experimentar las posibilidades sin modelos ni estímulos externos. Este es un trabajo que en muchos casos requiere de mucho tiempo de búsqueda hasta encontrar el genuino deseo y la fuerza del movimiento propio.

Luego de acceder a la conciencia del cuerpo y el movimiento vivido se ejercita la capacidad de adaptación y creatividad frente a estímulos externos.

Mediante la utilización del estímulo musical podemos enriquecer la tarea, pero debemos cuidar que no entorpezca el aflorar la "música" interior de cada sujeto, su "tiempo" propio. Tomando en cuenta esta prioridad es un elemento sensibilizador, así como el trabajo con diversos materiales.

Mediante el desarrollo de la sensibilidad superficial y profunda se influye sobre los sistemas que regulan el tono y el equilibrio neurovegetativo; la respiración se normaliza indirectamente relajando las tensiones que impiden la plenitud de la misma.

El trabajo del coordinador requiere un manejo de técnicas de dinámica de grupo para lograr el desarrollo de un clima de contención y respeto que favorezca los procesos individuales y el enriquecimiento a partir del intercambio recíproco de experiencias.

La verbalización de las vivencias es fundamental para la integración de los mismos. Debemos dejar expresar todas las emociones, sensaciones e imágenes, movilizadas en el trabajo. En este punto debemos tener claro los alcances y límites de la expresión corporal como actividad terapéutica.

La expresión corporal es un lenguaje humano extra-verbal con su propia autonomía, al que se le debe dar un lugar junto a otros lenguajes artísticos expresivos como la música, las artes plásticas, los juegos teatrales, etcétera.

LA EXPRESION DRAMATICA INFANTIL

Néstor Saco

Una diferenciación

En la actualidad y de manera general podríamos decir que a nivel mundial, la expresión dramática por excelencia es el teatro.¹

Dado que no es el objetivo del presente trabajo analizar y definir las características del fenómeno teatral, diremos con el fin de apreciar mejor las diferencias entre aquél y lo que sería una actividad dramática infantil, que existen en el teatro los elementos: actores, espectadores, como términos indispensables de una relación teatral más o menos fija, lo que da lugar a una comunicación particular entre artistas y público en el arte dramático.²

A diferencia de esto, vemos que en las representaciones dramáticas espontáneas cada niño integrante de un grupo o palomilla alterna en sí mismo los momentos en los que observa y los que actúa, como aspectos de una misma actividad y no como una función más importante que la otra.

Diremos que representar es la posibilidad de hacer presente el comportamiento de un ausente, real o imaginario, mediante la realización de acciones que caractericen a ese ausente.³

Esta capacidad de representar, común a todo ser humano, adquiere características muy diferentes, según se trate de una representación teatral o de una actividad dramática infantil. Y a la ya mencionada diferencia en la relación actor-espectador en una y otra actividad, quisiéramos añadir otras diferenciaciones importantes.

¹ Refiriéndonos a expresiones dramáticas con cierto grado de similitud. Dado que también existen otras formas: danzas, celebraciones, rituales, ceremonias, etc., que reúnen elementos dramáticos pero con finalidades distintas a las que podría tener un espectáculo teatral.

² En la actualidad existen experiencias de participación más activa por parte del público, incluyendo algunas donde los espectadores pasan a representar algún personaje.

³ En un grupo de personas en que uno de ellos están platicando sobre un ausente vemos como el relator, mediante inflexiones de la voz y gestos adquiere ante su o sus interlocutores las características de ese ausente, que le permiten "traerlo" a la presencia de los que observan.

Comúnmente, lo que vemos y oímos en las representaciones teatrales ha sido definido con anterioridad: el texto ha sido "memorizado" y los gestos y movimientos se han "marcado" antes de la representación ante el público.⁴

Esta estructura artística se completará al ser presentada al público. En cambio, en la producción dramática infantil ésta se estructura en el momento, y de acuerdo a las necesidades, de lo que va aconteciendo y no de algo prefijado.

Otro aspecto sumamente importante es que en la producción teatral tradicionalmente⁵ se da una división de funciones entre los artistas participantes del mismo hecho artístico; existen: el autor, el director, el actor, etcétera.

Muy distinto de lo que ocurre en las representaciones espontáneas de los niños, en las que observamos cómo todos aportan en todos los aspectos del hecho artístico: relato, ambientación, actuación, etcétera.

Estas diferencias básicas entre la actividad teatral de los adultos y la actividad dramática infantil, a desarrollar en talleres con tales propósitos, nos llevarían a plantearnos distintas interrogantes, de entre las cuáles, y dado el objetivo del presente trabajo, escogeremos una: ¿Para qué sirve un taller de expresión dramática infantil?

Creemos que, conjuntamente con otros talleres, de música, artes plásticas y expresión corporal, se completaría la posibilidad de contribuir a la formación del niño actuando complementariamente con la escuela desde el plano específico en que contribuye una actividad artística, y que influye directamente en el proceso de maduración del niño.

Esto es posible, en primer lugar, tomando en cuenta las diferencias existentes entre la forma de producción artística de los adultos y la de los niños; forma esta última que tiene características propias y que no puede abedecer a reducciones o adaptaciones de las finalidades y técnicas de la producción artística entre los adultos, "recortadas" a las posibilidades del niño. Por el contrario, se trata de partir de las posibilidades del niño e instrumentar un trabajo de acuerdo a los in-

⁴ Decimos comúnmente, ya que también existen espectáculos teatrales donde el texto, o parte de él, es improvisado en el momento de la representación, lo que también ocurre con gestos y movimientos de los actores.

⁵ Decimos tradicionalmente, ya que existen también experiencias más recientes, donde se busca una producción más colectiva.

* Néstor Saco. "La expresión dramática infantil", en: *Revista educación*. Núm. 41 México, Consejo Nacional Técnico de la educación, 1982. pp.227-

tereses y necesidades de su momento evolutivo y que contribuya a su desarrollo.

Aspectos del desarrollo evolutivo y su relación con las primeras manifestaciones artísticas

Como ha quedado definido, buscaremos contribuir al desarrollo de las potencialidades del niño a través de una forma de educación artística. Para ello consideraremos cinco aspectos vitales del desarrollo evolutivo del niño:

- 1) Socialización
- 2) Lenguaje y comunicación
- 3) Sensopercepción
- 4) Psicomotricidad
- 5) Noción temporo-espacial

Consideraremos lo artístico como posibilidad humana de realizar actos creativos, y que comienzan con el nacimiento mismo, las primeras experiencias y actos reflejos del bebé.

Si bien existen las potencialidades para que el bebé pueda mamar, es verdad también que el bebé aprenderá a succionar mejor a medida que transcurren los días, llegando a ser un juego cada vez más intenso. Y esto se da a medida que tanto el bebé como la mamá van conociéndose. En este proceso de la lactancia el bebé conocerá el órgano y el alimento materno, sus características: temperatura, olor, sabor, textura, etcétera, y la mamá irá aprendiendo cuáles son las posiciones más adecuadas, que posibiliten una mejor lactancia.

En esta fase del desarrollo, lo *instintivo* será móvil y fin de las acciones del bebé, que hallará placer o displacer en cada acto tendiente primordialmente a la nutrición. Como dice Piaget: "En una palabra, asimila una parte de su universo a la succión hasta tal punto que su comportamiento inicial podría expresarse diciendo que para él, el mundo es una realidad susceptible de ser chupada. Es cierto que, rápidamente, ese universo habrá de convertirse en una realidad susceptible de ser mirada, escuchada y, cuando los propios movimientos lo permitan, sacudida".

Al principio esta realidad es indiferenciada de su ego: su yo, su mamá, su cuna son una misma cosa. hasta

se cada vez más, y son precisamente los ensayos con los sentidos los que permitirán este proceso.

Así aparecerán las primeras formas artísticas, que en una progresión hasta los dos años aproximadamente podríamos apreciar así:

De los movimientos: manos, pies, cabeza, posición sentado, gateo, posición erecta, desplazamientos.

De lo musical: gorjeos-sonidos provocados con la sonaja —sonidos provocados con otros juguetes u objetos— sonidos provocados con la cucharita al golpearla contra el plato, la mesa, etc; ensayos de lenguaje en sus balbuceos.

De lo plástico: Sensaciones a partir de chuparse su propio dedo, presión de distintos objetos, sensaciones de: texturas, temperaturas etc., pintura con saliva, decoración con la papilla. Primeros garabatos.

De lo dramático: Sensaciones de que al realizar actos como llorar o chuparse el dedo reaparece lo querido. Juegos del bebé, juegos de aparición y desaparición de objetos, con sus manos, su cara; luego cuando camine, el juego del "está", "no está", etcétera.

Con la aparición del lenguaje hablado los logros del periodo sensoriomotriz, darán paso a una modificación profunda de toda la conducta.

Aparece la representación verbal; lo que no está puede hacerse presente, mediante la palabra, hacia los demás como una verbalización de la idea, y hacia sí mismo como palabra no dicha, o sea las primeras formas del pensamiento. Aquí aparece uno de los aspectos más ricos del drama; mediante el pensamiento, el niño podrá, en el juego proyectivo, dotar a los objetos de un valor simbólico.

Vemos en estos juegos una actitud ensimismada, en periodos en que el niño permanece en silencio jugando con trocitos de papel, cartón, madera; etc., los que quedarán involucrados en situaciones llenas de significación y serán fieles "representantes" de los mismos. Estos pasatiempos y juegos son los orígenes de las representaciones dramáticas espontáneas del niño.

Las entradas a una habitación cubriéndose los ojos, la imitación gestual y/o sonora de un perro, un gato, etc., y los incipientes esbozos de situaciones dramáticas configuradas por la especial disposición de muñecos y objetos, son ensayos conducentes al juego, dado que aquí el niño maneja por compases aislados sin un ritmo que dé una unidad al juego, por fragmentos aislados y que generalmente no vuelve a repetir. Hasta que en los juegos propiamente dichos descubrirá las posibilidades de una continuidad.

Enfocaremos el análisis en edades entre 5 y 7 años ya que abarcar a niños mayores o adolescentes excedería los límites del presente artículo. Pero sí quisiéramos definir que el trabajo con niños entre 8 y 12 años es similar en sus lineamientos, aunque el mismo proceso de maduración le da un grado distinto de complejización al trabajo.

El niño a partir de los 5 años

Hablando de socialización vemos que perdura el egocentrismo el cual se mantendrá hasta los 8-9 años, pero el niño de aproximadamente 5 años juega con los demás en juegos y rondas con pautas a respetar. No podemos hablar de una auténtica "cooperación", pero sí de juegos en compañía. El juego solitario se alterna ahora y en forma eficiente con el juego compartido. Aprende a esperar "su turno" para poder realizar una acción, precisamente porque esa ley le garantiza la atención de los demás; "poder mostrar" le produce goce.

Al mismo tiempo se implicará cada vez más con los "otros", y aparecerá aquí una valorización distinta de los casos. Recordemos que a esta edad el niño asiste a la escuela primaria o a primeros grados; por lo tanto, otros niños que no sean sus hermanos o amiguitos, otros adultos que no sean sus padres y otro lugar que no sea su casa, serán frecuentados por el niño en forma cotidiana. Es aquí precisamente donde podríamos remarcar el valor de la Expresión Dramática con respecto a la socialización, al contribuir a su individualización cada vez más creciente con respecto a sus padres.

Pero esto es bastante complejo porque tal diferenciación tiene el doble efecto de "separación" y "acercamiento" al ámbito hogareño y especialmente a los padres.

Como esto genera en el niño sentimientos ambivalentes, los veremos reflejados en los juegos dramáticos: un mismo objeto será digno de "gloria" y "oprobio", tanto se le da "la vida" como "la muerte" a "un conejo malo" que inmediatamente será bueno; observemos

el manejo simbólico que hará el niño en sus juegos dramáticos ya que le resultaría totalmente desorganizante y desequilibrante manejarse con los papeles reales en una dramatización. Este compartir sentimientos profundos es uno de los principales aportes de la Expresión Dramática en relación a la socialización.

En cuanto a la psicomotricidad: veremos cómo contribuímos desde el área a un mejor desarrollo de la misma. Podríamos caracterizar este momento por el placer que causa al niño coordinar sus movimientos con lo que se plantea realizar.

Debemos considerar el alto valor dramático-musical de las carrerillas, saltos y desplazamientos cargados de sentido dramático. Es un goce para el niño probar sus movimientos en distintos ritmos y velocidades corporales. Mediante el correcto manejo de la activación por áreas corporales, podemos lograr la particularidad creativa proveniente de sus posibilidades y no de la imposición de modelos.

O sea los juegos y ejercicios, por ejemplo, los de ritmo, deben entusiasmar al niño a jugar y realizar tal o cual ritmo de manera fluida y no a tenerle por dificultades de logro.

Recordemos que aquí existe un establecimiento del ritmo como posibilidad, pero no olvidemos que es un ritmo realizado por niños.

En cuanto a la sensopercepción: vemos que los sentidos se enriquecen en esta edad por el desarrollo logrado en el lenguaje y el pensamiento; por lo tanto, puede hablarse y pensarse de lo que se siente, se ve, se oye, se toca y se huele.

Desde nuestra área contribuiremos a ejercitar la senso-percepción utilizando estímulos sonoros, visuales, táctiles, etcétera, en nuestros juegos. El armado de una "aldea de pescadores" en una dramatización motivará seguramente el material que se utilice, tendrá una valorización sensible en su textura, color, forma, ductilidad, etc.; sugerirá las características particulares de esa aldea, que no serán similares a las aldeas reales sino a la realidad del niño en este momento, ya que su inteligencia, "inteligencia práctica" y "pensamiento intuitivo", lo llevan más a "acomodar" la realidad a sus necesidades que a tomarla en cuenta y "asimilarla".

También debemos permitir, sin implantar modelos, que los niños den la forma que más les convenga en la confección de sus títeres y muñecos.

En el aspecto del lenguaje y la comunicación: vamos a considerar el lenguaje hablado como una forma entre otras.

El juego es el lenguaje infantil, use o no la palabra hablada. Pero ésta deberá surgir en el momento preciso y sin nuestro condicionamiento arbitrario, para que pueda ser un vehículo de comunicación.

Para que ello se dé, debemos preparar las condiciones que favorezcan la comunicación; cuidaremos de no caer en esquemas; por ejemplo: una dramatización motivada a partir de objetos y donde uno de ellos fuera una corona de utilería y al estilo Walt Disney, remitiría inevitablemente al mundo de esos personajes condicionando la dramatización a una copia estereotipada.

En tanto que un trozo de cartón acondicionado por los niños, donde el grupo crea y respeta la convención de que ese objeto es una corona, será un hecho creativo auténtico, que recrea el lenguaje artístico infantil y que propicia la comunicación.

Todo esta experimentación estimulará el fluir lingüístico, la palabra aparecerá cuando sea necesaria y cuando tenga sentido.

Por contraposición, imaginemos o recordemos algunos de nosotros a quienes nos tocó vivir la triste y frustrante experiencia de tener que repetir de memoria parlamentos en obras escolares donde nos resultaba imposible comprender el significado de lo que estábamos repitiendo, y nos imponían una forma de decirlo; quizás esta práctica del lenguaje hablado con niños sea la más estereotipada y vacía y la que nos impida la comunicación, la que realmente surgiría a través de sus verdaderos medios: los distintos lenguajes y la palabra auténtica.

En cuanto a cómo contribuye la Expresión Dramática a desarrollar las nociones de tiempo y espacio, comencemos por decir que es difícil hablar de estos aspectos como abstracciones, ya que en el niño siempre están implicados en su esquema corporal. En lo que respecta a la noción de tiempo, ésta tiene en principio una relación con:

- a) La alimentación: sus horarios de comidas.
- b) Con la luz solar: día a noche. Actividades que realiza. Ejemplo: juegos, trabajos de clase, etc.

Pero a diferencia de años atrás, en esta edad el niño encuentra un ritmo en las cosas. Para ello fue necesario que aparezcan en él las nociones de interrupción, intervalo y continuación. Lo que probablemente tenga sus raíces profundas en el primario ejercicio de la succión y sus momentos: succionar —descansar— retomar el ciclo rítmico de equilibrio —desequilibrio— nuevo equilibrio que provocaba la presencia —desaparición — reaparición de su mamá y luego cuando él mismo mostraba — ocultaba y volvía a mostrar, su cara o mano, hasta que posteriormente él mismo "aparecía", "desaparecía" y "reapareció" en el juego de las escondidillas.

Otro aspecto es la repetición que tiende a afianzar y gozar un mismo cuento, sonido, etcétera, y que contribuye al establecimiento del ritmo.

Los juegos pautados y las rondas dan al niño la idea de tiempo mediante su intervención.

Tan íntimamente están relacionados lo dramático y lo musical que podríamos hacer un paralelo diciendo que:

DRAMA

MUSICA

Interrupción = Su desaparición o la de alguien ligado a él.	El último sonido de una secuencia producido o escuchado por él.
Intervalo = Su ausencia o la de alguien ligado a él.	Silencio de un sonido producido o escuchado por él.
Continuación = Su reaparición o la de alguien ligado a él.	El primer sonido de una secuencia producido por él.

Pero observamos que esta "corporización" que el niño hace del tiempo, nada tiene que ver con la "corporización" que un actor hace de su personaje que, en principio, es algo abstracto.

El niño en cambio parte de él mismo en el papel de rey.

El actor recrea un papel en un tiempo al que el autor le dio comienzo y final.

El niño crea un universo con tiempo propio.

En el teatro el tiempo es una estructura definida desde el comienzo.

En la Expresión Dramática Infantil el tiempo se va estructurando a medida que éste transcurre.

En los comentarios al finalizar la sesión vemos que el niño menciona lo temporal en relación al lugar que ocupó y a la acción que desarrolló.

"El león estuvo dormido todo el tiempo en la cueva y no quería salir", diría un niño comentando un pasaje del juego dramático. El espacio es el lugar que él ocupa: "La cueva"; en un tiempo determinado: "todo el tiempo" en una acción precisa que él realizó "durmiendo", lo cual tenía para él una finalidad: "no querer salir".

Otra vez, vemos cómo en el niño todo tiene una ligazón, que lo tendrá también para el adulto; pero la diferencia es que el niño no puede por ahora abstraerla de su accionar.

Sin embargo, vemos cómo se ha desarrollado su círculo relacional: personas y lugares nuevos. No olvidemos que en un comienzo, cuando él era "todo el universo", la noción de espacio no existía. Luego aparecerá como separación entre él y su mamá y se irá desarrollando en los avances que el niño haga, percibiendo en principio el espacio por la distancia que lo separa de un juguete y por el esfuerzo que debe realizar para alcanzarlo.

Luego, su casa, y en especial su habitación, serán su ubicación concreta de lo espacial. Este espacio tiene para el niño, todavía en esta edad, el sello del egocentrismo, su propiedad sobre las cosas. Su habitación, si bien la comparte con hermanitos, en el caso que los tuviera, siempre le ofrecerá un rincón donde disfrute de un espacio solitario; en él acomodará los objetos con esa increíble y particular manera infantil de distribuir espacialmente los objetos y juguetes.

"Mira cómo lo puso" dirá con asombro un adulto a otro al observar, y esos objetos a quienes dedicó tanto tiempo a solas y a los que transformó a su propio albedrío, lo que llamamos sus posesiones de carácter absoluto e individual, serán ahora alternados en juegos donde el espacio se comparte cada vez más. Los juegos y rondas tradicionales dan idea al niño de la ubicación compartida del espacio.

Nuestra área contribuye de manera principal a desarrollar la noción de espacio en el niño.

El plano horizontal y libre de tarimas, escenarios y objetos extraños a la actividad en el salón, deben tener dimensiones adecuadas.

Todo debe estar en función de permitir los desplazamientos de manera libre. Las simples carreras y marchas que luego se transforman en "desfiles", "vuelos", etc., no pueden ocurrir si el plano horizontal está interferido o quebrado por un escenario.

En el plano vertical, los cubos de madera, por su carácter moldeable, permiten recrear las distintas alturas que serán: torres, montañas, etc., y que se adecuarán según las necesidades del juego dramático planeado.

En el plano de la profundidad, de lo que es el fondo, el niño no tiene todavía una noción de perspectiva. No puede representarlo. En este sentido, la construcción de ciudades, aldeas, etc., con objetos pequeños donde luego pueda jugar con el títere o muñeco, permitirán desarrollar, de acuerdo a sus posibilidades, las nociones de: lo más grande, lo más pequeño, lo que está atrás, lo que está adelante, etcétera, o sea la ubicación espacial de las cosas.

Es interesante observar cómo la plástica y el drama están interrelacionados. Así como vimos que el niño no tiene perspectivas "hacia foro", en sus juegos dramáticos también vemos esta particularidad al no considerar en pintura la diferencia entre figura y fondo.

También vemos lo circular como figura reiterativa en pintura, y es también una tendencia a lo circular la que observamos en los desplazamientos de los niños en sus juegos dramáticos. La aparición del círculo de sus primeros movimientos de manos y piernas cuando bebé. Sus giros en derredor cuando logró sentarse, luego sus correritas alrededor de un objeto, y rondas, posteriormente, hacen una permanencia del círculo como representación espacial más idónea para el niño. La danza, que también está tan íntimamente relacionada con el drama, nos muestra desde el comienzo

esta tendencia a lo circular en los movimientos y desplazamientos.

Así como al hablar de la noción de tiempo hicimos una diferenciación entre el tiempo en teatro y en Expresión Dramática, quisiéramos decir que al hacerle representar obras a niños de esta edad, aparte de otros daños, provocaríamos una alteración en su evolutiva noción que tendrá del espacio.

En teatro, el desnivel entre escenario y platea está creado para que el público vea mejor.

En Expresión Dramática, como no hay público, los desniveles son aprovechados para jugar.

En teatro, el actor se desplaza de acuerdo a las necesidades del personaje y teniendo en cuenta la ubicación del público. También estos desplazamientos y movimientos serán marcados y se mantendrán en las representaciones.

En Expresión Dramática Infantil los desplazamientos y movimientos se dan a partir de las necesidades del juego dramático, dado que no hay un público en el sentido teatral.

Tampoco habrá "marcación", porque si se repite el juego dramático será por el placer de realizarlo sin obligación de una repetición rigurosa, como en el caso del teatro.

- La perspectiva escenográfica crea una ilusión en el espectador teatral y el actor se comporta en tal sentido.
- En Expresión Dramática el niño ambienta su juego dramático en función de éste y no de tener que crear una escenografía que recree un lugar que sea entendido por un público.
- El niño acomoda la realidad a sus necesidades. ¡Qué importa si alguien ve unos cubos sobre otros, con un pedazo de papel colgando y no se da cuenta que es la torre de un palacio!, por ejemplo, pero seguramente esta torre le habrá permitido moverse sobre ella con toda confianza y seguridad, sin temer que "se mueva" y le rompa la ilusión al espectador.

Todas estas diferencias con respecto al Teatro no son un ataque contra éste. De lo que se trata es de enmarcar la actividad donde corresponde; ya tendrá tiempo el joven de dedicarse al teatro profesional, si así lo decidiera; dejemos ahora al niño expresarse dramáti-

camente, que tanto lo necesita. También hemos relacionado las áreas porque pensamos que Expresión Dramática Infantil es un aspecto del Arte Infantil, que en el niño se expresa tanto bailando, como cantando, pintando o representando.

En este sentido, podríamos hacer una comparación con el desarrollo evolutivo del niño viendo cómo este desarrollo es uno solo, una totalidad de la cual hemos diferenciado cinco aspectos: socialización, psicomotricidad, sensopercepción, lenguaje y comunicación y noción temporo-espacial, para poder comprender mejor este proceso, que no es mecánico ni está programado, si bien existen desde el nacimiento las posibilidades potenciales de desarrollo.

Ahora bien, un niño que tuviera problemas, los cuales fueran situados en el área de la psicomotricidad, por ejemplo, sería un niño que se vería afectado en todo su desarrollo, no en un centro solamente; ante este desequilibrio seguramente se volcará a actividades más "racionales", pero entonces veríamos como esto afecta su socialización, el lenguaje y la comunicación, su sensopercepción y la noción temporo-espacial.

Este desarrollo, que transitará por distintos momentos de maduración bien caracterizados, tendrá, sin embargo, una unidad que hará posible el gran cambio que se avecina: la adolescencia. Allí comenzarán para nosotros, como maestros de drama, otro tipo de preocupaciones. Pero ahora debemos conducirnos en función de contribuir al desarrollo armónico del niño desde nuestro campo: el arte infantil. Quisiéramos ejemplificar cómo aparecen en un ejercicio los diferentes aspectos del desarrollo y los elementos de las cuatro áreas que hemos mencionado.

Pero no deberá pensarse que el ejercicio o juego fue ideado como un rompecabezas en el que hay, parte para lograr la socialización, otra para lograr el lenguaje y la comunicación, etcétera, ni tampoco que un pasaje del ejercicio correspondía a drama, otro a música, otro a plásticas, etcétera, sino que la concepción del trabajo hizo posible un desarrollo del ejercicio en el que luego de realizado se pueden apreciar distintos aspectos.

Fueron llegando los primeros niños, quienes traían un avioncito de papel, el cual aventaban, lo mismo hicieron los demás que llegaron, hasta que se generalizó el juego, mientras yo los registraba en la lista. En un momento, el avioncito cayó cerca de mí, y yo también lo aventé. Luego de repetir este juego por un rato, y dado que había caído en un lugar más o menos equidistante de cada uno de nosotros, en esa especie

de círculo espontáneo que se había formado, me puse a observar todo lo que ellos también hicieron.

Luego les pregunté de dónde venía el avioncito; si imaginaban ellos algún lugar (confieso que esperaba una respuesta en torno a un lugar imaginario y la respuesta en cambio fue bien realista): "Este avioncito viene de la hoja de cuaderno". A esto agregué una nueva pregunta, ¿y las hojas del cuaderno de donde provienen? A lo que contestaron: "del árbol".

Entonces pregunté cómo era eso que del árbol se sacaba el papel. Un niño aclaró que su papá le había dicho que del árbol se sacaba "una pastita", y otro agregó que esa pastita la llevaban a una fábrica y la ponían en una máquina. Les propuse entonces que hiciéramos esa máquina.

Cada uno de los niños fue una parte de la máquina y uno era la pastita y así fueron rotando. Era interesante ver cómo los que hacían las partes de la máquina se movían a ritmo y producían sonidos en consecuencia, y el que hacía de pastita entraba hecho un ovillo y salía erecto, quiero aclarar que yo solamente pregunté al primero si "la pastita" era blanda, muy blanda o cómo, y también cómo era la hoja de papel al salir, sin hacer ninguna indicación.

Luego que todos habían rotado les pregunté a dónde serían llevadas las hojas de papel y me respondieron que a una papelería. Entonces armaron "una papelería": uno atendía a los clientes, otro era el cliente que venía a comprar, y los demás las hojas de papel que estaban a la venta. Cada cliente elegía una hoja de papel: ejemplo: "papel china de color rojo" (al decir el color todos mencionaban el color de la ropa que tenía el niño que en ese momento era la hoja de papel). Luego cada uno se los llevaba a "su casa" y hacía una cosa con el papel que los demás debían adivinar. Era re-

almente interesante ver cómo los que eran hojas de papel permitían que los demás los modelaran y también como éstos trataban con cuidado a su compañero. Uno de ellos hizo un avioncito simplemente abriéndole las manos y las piernas.

Mis intervenciones fueron indicando quién vendía y quién compraba y preguntando a éste qué clase de papel compraba y qué cosa haría con él. Pero esto fue a los primeros, luego sólo indicaba quién vendía, quién compraba.

Luego que todos habían rotado, les propuse que todos fueran hojas de papel y que el viento las llevaba. Luego se transformaban en papalotes, en avioncitos, etcétera. Realmente, parecía una coreografía, nadie se atropellaba, ni se obstruía; el deleite era desplazarse como cada objeto que yo les iba sugiriendo.

Finalmente, quisieron representar una situación en la que viajaban en un avión. Para esto eligieron "un piloto", "una azafata" y "los pasajeros"; dos "hablaban ruso", uno "holandés" y los demás "español". La cabina del piloto fue un cubo de madera que sirvió de asiento al piloto, y los demás se sentaron en una tabla de madera. Era muy gracioso ver cómo "la azafata" les daba dulces y refrescos, que le pedían en "distintos idiomas". También el piloto anunciaba la salida del avión en distintos "idiomas", y lo gracioso era que lo anunció tres veces diciendo "primera llamada, primera llamada, vamos a salir". No hay duda que a este niño lo llevan al teatro.

Como ya se nos acababa el tiempo, les propuse que la próxima, viéramos a dónde iban con el avión. Nos sentamos a hacer el comentario y ya comenzaron a proponer los distintos países a los que irían y así finalizó la sesión de trabajo.

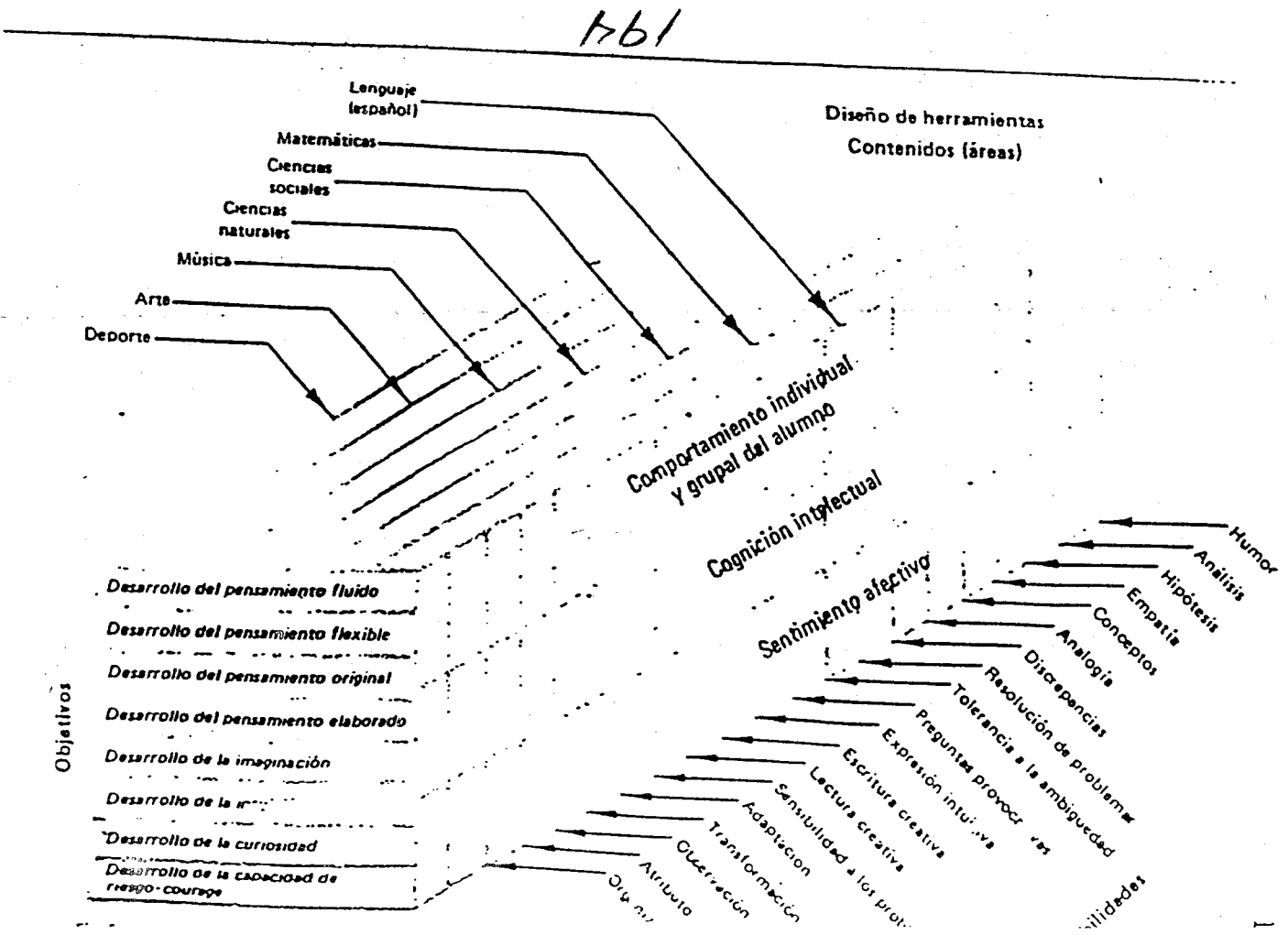
Un modelo para elaborar un programa de creatividad en la escuela

Al percatarnos de la inexistencia de la creatividad como asignatura en los programas escolares, preguntamos en varias instituciones educativas el porqué de dicha carencia. Advertimos que existe un vacío en el trabajo sistemático de la creatividad escolar en todos los niveles. Así que replanteamos la importancia del desarrollo de la creatividad en todas las asignaturas y no sólo dejarlo en un espacio y un tiempo como en el taller de plástica que puede ser una buena opción cuando es sistematizada, pero no la única.

En el modelo que presentamos podrán encontrarse los objetivos, la metodología y los contenidos ya existentes. Jugar creativamente con el modelo podría ofrecer situaciones de aprendizaje nuevas y encauzadas al impulso de la creatividad en cualquier contenido.

Un ejemplo de aplicación podría ser: desarrollar la originalidad como ingrediente de la creatividad a través de asociaciones libres en la asignatura Historia de México. Lo que como maestros tenemos que programar son actividades que permitan lograr el objetivo creativamente; éstas podrían ser: dramatizar la historia, representarla en murales por equipos, escribir poemas en parejas, componer canciones, etc. Esta nueva forma de trabajar permite un aprendizaje permanente porque es vivenciado y recreado por ellos mismos. Es un aprendizaje más fácil de interiorar, ya que el niño experimenta con todos sus sentidos. Asimismo, se puede ir trabajando con todas las asignaturas; de este modo, el aprendizaje será más significativo y creativo.

Galia Seifchovich y Gilda Walsburd. "Un Modelo para elaborar un programa de creatividad en la escuela", en: *Hacia una pedagogía de la creatividad*. México, Ed. Trillas, 1987. pp. 72-73



Ayudas colaterales que ofrece el taller de plástica en la escuela

El funcionamiento del taller de plástica en la escuela debe perseguir los objetivos que hasta ahora hemos analizado. Sin embargo, este tipo de taller puede aprovecharse aún más y servir de apoyo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de distintas materias, tanto en el nivel preescolar como en primaria.

Comencemos por definir qué es aprendizaje y cómo se produce.

Existen muchas corrientes de pensamiento en psicología que tratan de definir este fenómeno; pero, como sostiene Hill: "Sea como fuere, el elemento de creatividad en la construcción de la teoría explica por qué existen muchas teorías del aprendizaje; cada teórico trata de encontrar un camino que para él sea útil y significativo para estructurar la realidad".¹

Sin embargo, encontramos ideas comunes a las distintas teorías; lo que en este momento llama más nuestra atención es el hecho de que el aprendizaje está fundado en la experiencia vivencial previa del individuo.

La corriente cognoscitiva encuentra en las teorías de la *Gestalt* (forma) respuesta a lo que es el aprendizaje de tipo perceptual.

Este movimiento lo inició Wertheimer en Alemania, y se convirtió en un movimiento intelectual de la psicología interesado principalmente en las percepciones. Hacia hincapié en el todo, en sistemas totales (*Gestalten*) en los que las partes se relacionan entre sí en forma dinámica y difícilmente pueden ser separadas para estudiarse en forma independiente. Sin embargo, las partes pueden ser analizadas por medio de los conceptos de figura y fondo. La figura es aquello que percibimos primero, lo que destaca; el fondo es lo que está detrás de la figura o lo que percibimos después, los detalles.

La percepción de figura y fondo en el nivel visual puede explicarse fácilmente. Si en una hoja de papel dibujamos un círculo, éste destaca y lo percibimos primero; por lo tanto, el círculo es la figura y la hoja es el fondo (una explicación más amplia la encontramos en el trabajo de R. Kellogg citado anteriormente).

¹ Hill, F. Winfred, *Teorías contemporáneas del aprendizaje*, pág. 55

* Calla Sefchovich y Gilda Waisburd.
"Ayuda Colaterales que ofrece el Taller
de plástica en la escuela", en:
El taller de plástica de la creatividad

En un nivel creativo, esto puede ejemplificarse de la siguiente manera: si estamos en un restaurante conversando con un amigo, la voz de nuestro amigo es la figura y la música suave es el fondo, pero si nos quedamos callados o nuestro amigo se va, la música se vuelve la figura y los ruidos de la calle o los murmullos de la gente se vuelven el fondo, pues cambió nuestra percepción.²

De igual manera, el niño que en la escuela está sujeto a distintos horarios y materias recibe (percibe) todos nuestros mensajes, si lo que algunos son a veces figura y otras veces fondo, en función de la materia o actitud en la que enfatizamos. Ésta puede ser una de las causas por las cuales muchas veces, lo que se plantea como objetivo no puede llevarse a cabo en la realidad, y lo que se logra son los objetivos implícitos del maestro, del director, de la sociedad de padres de familia o de cualquiera de los grupos constitutivos que forman parte de la escuela.

La relación constante entre la figura y el fondo desempeña un papel fundamental en la percepción, en el pensamiento y por lo tanto en el aprendizaje.

Aprender no es sólo cuestión de borrar viejas huellas y agregar nuevas al sistema nervioso; entendemos como huellas las totalidades que se ordenan y graban en el sistema nervioso a través de la percepción. Se trata de seleccionar y ser capaz de cambiar una *gestalt* por otra que en determinado momento nos es más útil para resolver algún problema, para predecir nuevas situaciones, etcétera.

Una buena *gestalt* constituye una pauta de organización que tiende a adoptar un sistema, tanto si éste es la forma física de algo o una percepción. Las buenas *gestalten* tienden a ser simples y regulares, pero estos procesos sólo se dan a través del conjunto total que conforman la experiencia antigua, la nueva experiencia que se adquiere, el paso del tiempo y la reflexión.³

Piaget lo explica de forma similar cuando nos dice que para construir una nueva estructura de pensamiento, es necesario romper con la anterior, y las herramientas necesarias para mantener esta dinámica constante de cambio y reestructuración perceptual, son las experiencias que adquirimos mediante los cinco sentidos. "Toda asimilación consiste en relacionar los datos actuales con elementos anteriores puesto que asimilar es modificar el objeto en función de la acción y el punto de vista propios, es decir, en función de un *esquema*".⁴

Claro que, como en todas las cosas, llegar a las representaciones cognoscitivas es un proceso, y el niño durante su desarrollo atraviesa por varias etapas o estadios que lo conducen, poco a poco, al logro de la representación cognoscitiva y de ahí al razonamiento operatorio.

Si el niño no pasa por estas etapas en la secuencia adecuada, el equilibrio de su desarrollo afectivo, su capacidad de adaptación y de operatividad y su personalidad un general, su verán afectados y deberá encon-

² Hill, op. cit., págs. 151-152.

³ *Ibidem*, págs. 161-162

⁴ Piaget, Jean, *La formación del símbolo en el niño*, pág. 377.

trar mecanismos de sustitución para recuperar las "etapas perdidas" (véase página 26).

En términos de Piaget, la dinámica constante entre "asimilaciones" y "acomodaciones" constituye el fundamento del pensamiento representativo y por ende de las cogniciones. "El doble sistema de asimilaciones y acomodaciones constituye el pensamiento representativo".⁵

La escuela debe conducir al niño desde su mundo de lo concreto hasta el pensamiento abstracto. Cuando los pequeños llegan a preescolar están en la primera etapa de su desarrollo, y en este nivel el taller de plástica ofrece la oportunidad de experimentar una y otra vez con los materiales y de pasar de forma sana y equilibrada por el proceso al que se refiere Piaget; es decir, desde las primeras representaciones cognitivas y los preconceptos, hasta el razonamiento operatorio, al que se llegará más tarde en la escuela primaria.

Los aprendizajes intuitivos se transformarán poco a poco, en conceptos que podrán ser llevados a nivel de abstracciones y que se convertirán a su vez, en aprendizajes significativos, es decir, aquellos que resisten al olvido y es fácil transferir a nuevas situaciones.

Ahora bien, para poder ordenar la experiencia en *gestalten*, estructuras de pensamiento o conceptos, y para poder abstraer es necesario ofrecer una buena manera de hacerlo es clasificar, esto es, encontrar rasgos comunes entre diversos objetos (rasgos que proporcionan información útil, que sirvan para varias situaciones, que su puedan relacionar, que sirvan para producir y controlar acontecimientos) sin tomar en cuenta otros. Esto, en sí, es ya abstraer.⁶

Por esta razón, los materiales en el taller deben estar clasificados. Son los propios niños quienes los clasifican y pueden cambiar los criterios de clasificación, siempre y cuando esta nueva forma de ordenar cumpla con los requisitos arriba mencionados.

Esta actividad es fundamental para el entendimiento lógico de las matemáticas, ya que un conjunto es un agrupamiento de objetos que tienen rasgos en común, y un conjunto mayor el que tiene o agrupa más elementos. Los símbolos que usamos para representar que un número es mayor o menor que otro ($4 < 8$; $8 > 4$), sólo se pueden entender si previamente se ha experimentado con la manipulación y percepción del hecho de que 8 agrupa más elementos que 4; es decir, que contiene un valor numérico mayor; mientras que para poder invertir el símbolo y representar $8 > 4$, debemos haber trabajado antes la reversibilidad del concepto, es decir, manipular los conjuntos formándolos y reformándolos hasta pasar del pensamiento intuitivo y el preconcepto, al concepto y la abstracción.

El maestro es el responsable de enseñar aquello que sea de utilidad y susceptible de convertirse en aprendizaje significativo para sus alumnos. El hecho de que muchos niños no aprendan materias como matemáticas, se debe a que se les exige apoyar el aprendizaje únicamente en la

memoria y no en la percepción, la experiencia y la lógica, que son los caminos que conducen de forma natural a la abstracción sin atropellar los procesos de crecimiento y maduración del niño.

No se requiere de materiales caros y sofisticados para que el niño manipule, clasifique, aparee, cuente y recuente los elementos de los conjuntos que forma. Los materiales de desperdicio que se usan en el taller, la forma de almacenarlos y presentarlos, pueden ser un gran apoyo didáctico para el maestro que se proponga enseñar matemáticas de forma creativa.

Lo mismo sucede en el área de español. El desarrollo del lenguaje depende de nuestra capacidad para clasificar y abstraer; por ejemplo, la palabra "líquido" agrupa a todas las sustancias que tienen determinadas características, tales como no tener forma propia y adoptar la forma del recipiente que las contiene, etc. Los niños pequeños dan las primeras señales de su capacidad para abstraer cuando al empezar a hablar utilizan genéricos como "agua" para pedir de beber cosas distintas, tales como leche, refresco o jugo, lo que demuestra que han percibido gracias a su experiencia, que la leche, el refresco o el jugo son líquidos y tienen características en común con el agua, de modo que han clasificado y abstraído. "Siempre que aplicamos palabras a las cosas o hechos, abstraemos".⁷

El maestro creativo puede aprovechar la puesta en común para lograr un mejor desarrollo del lenguaje verbal y puede, a partir de lo materiales del taller, estimular el texto y la redacción libre o la poesía.

Existen varios niveles de abstracción:

1. Descripción.
2. Organización y simplificación de datos o hechos.
3. Leyes o enunciados que resumen lo simplificado y ordenado.
4. Teoría (basada en las leyes).

El hecho (o sea la práctica) y la teoría representan diferentes grados de un solo proceso.⁸

La formalización de conceptos o el aprendizaje se dan en el niño a partir de otros lenguajes previos al verbal (véanse *Imágenes arribal*), que apuntan como objetivo final a abstracciones de nivel elevado.

Actualmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha reorganizado los programas escolares de la primaria en cuatro áreas, pues sabemos que la geografía, la historia y el civismo no pueden entenderse de forma aislada o fuera de contexto, y que es necesario agruparlos de que llamamos ciencias sociales. En este caso, por ejemplo, Montessori propone la utilización de mapas en forma de rompecabezas para ubicar al niño en el espacio de su mundo. ¿Por qué no elaborar juntos, maestro y alumno, estos materiales? ¿por qué no hacer murales en equipo sobre los pasajes de la historia que más nos han gustado? ¿por qué no reforzar

⁵ *Ibidem*, págs. 185.

⁶ *Ibidem*, págs. 42.

⁷ *Ibidem*, págs. 42.

⁸ *Ibidem*, págs. 48-49.

en el ser conceptos tales como folklore?, ¿por qué no parar las pinturas en el taller con productos naturales como lo hacían nuestros antepasados, y comparar estos procedimientos con los que hoy usamos?

Por lo que respecta al área de ciencias naturales (véase técnicas básicas y cajón de naturaleza), el apoyo que podemos encontrar en el manejo de estos materiales es prácticamente ilimitado, ya que son los niños quienes aportan los materiales al taller, y al manipularlos, observarlos y hablar de ellos, ejercitan una forma viva de aprender. ¿Cuál es la diferencia entre las piedras de río y las de bosque?, ¿de dónde vienen estas conchas?, ¿cómo se forman?, ¿quién vive en ellas? Hay hojas secas de muchas formas ¿de qué árbol procede cada una?

Aquellos maestros que se propongan avanzar hacia una pedagogía de la creatividad, descubrirán al lado de sus alumnos muchas más posibilidades de las que aquí se plantean.

Nuestros niños tienen apetito de saber más, curiosidad por descubrir. No es justo hacer de ellos sólo receptores o mantenerlos atados a la banca sin ser participantes de su propio proceso de aprendizaje y desperdiciar así sus potencialidades.

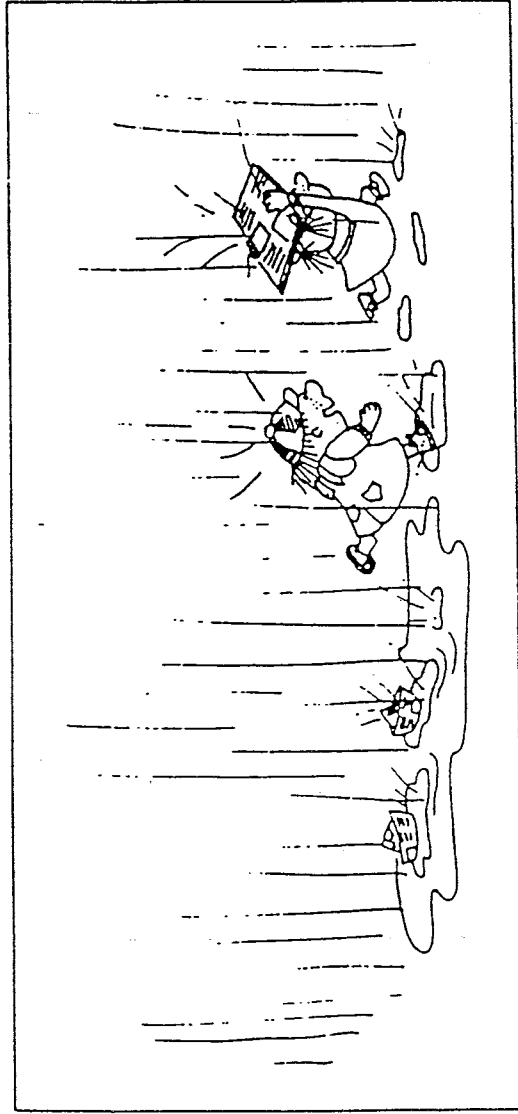
La fórmula para evitar esto no es difícil: *a mayor experiencia vivencial, mayor aprendizaje significativo.*

Hay que ofrecer a los niños la oportunidad, ya que todos los seres humanos somos aquello que hemos aprendido.

Introducción

La lectura del periódico se encuentra actualmente relegada por los demás medios de comunicación. El escaso tiraje de los periódicos del país nos indica que su consumo está limitado a unos pocos lectores. Aún más reducido es el sector infantil que hace uso de este medio impreso.

El niño no es un receptor pasivo de los estímulos de su medio, ni reproduce de idéntica manera lo que ve y escucha a través de los medios de comunicación, sino que tiene un papel activo en el proceso de reproducir y transformar los elementos de su entorno.



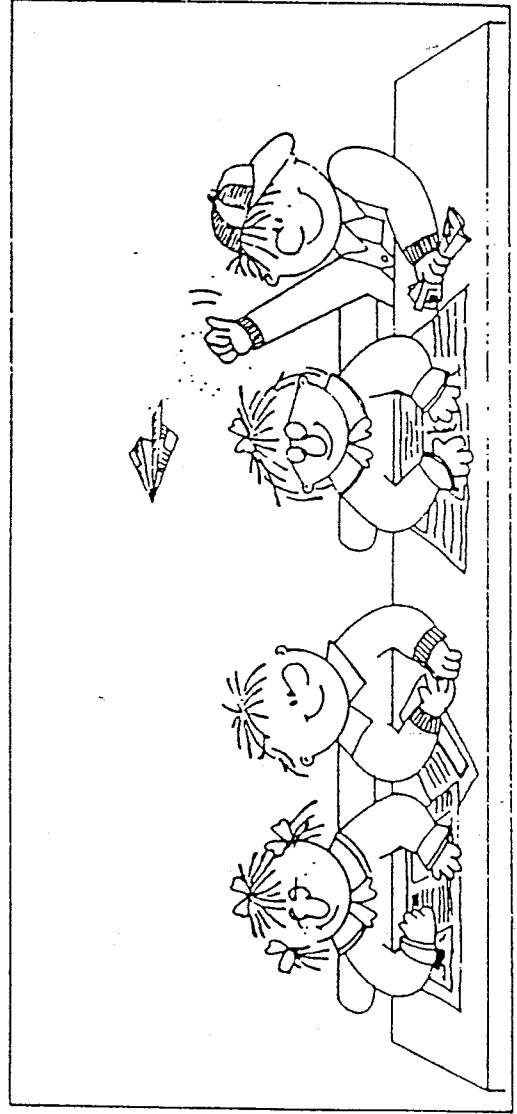
* Sarah Corona. "Introducción", en:
No sólo para envolver sirve el periódico
Su uso didáctico.
México, Ed. JUS, SH.
pp. 7-9

Al proponernos estimular esta creatividad propia del niño, aprovechando las características particulares del periódico, planteamos rescatar del olvido a la prensa para utilizarla como material didáctico en escuelas primarias en este manual.

Ahora bien, optar por el periódico en el salón de clases es ventajoso en la formación del niño por varias razones: se le ofrece un panorama informativo más amplio del mundo en que vive, a la vez que se le brinda la oportunidad de que desmitifique la prensa y

aprenda a emplearla y así llegue a convertirse en un futuro lector crítico.

Los ejercicios de este manual, buscan fomentar la capacidad creativa del niño ofreciéndole un espacio en el que, articulando de manera particular lo que en el periódico encuentra, pueda llegar a recrear nuevos mensajes. En este manual sólo se presentan algunas ideas como ejemplos de la variedad de ejercicios que seguramente concebirán los maestros y los niños para hacer del aprendizaje un juego.



En la escuela

Mucho interés se ha dado a las teorías educativas, libros de texto, técnicas de enseñanza, etc., pero poca atención a materiales didácticos que apoyen el trabajo del maestro.

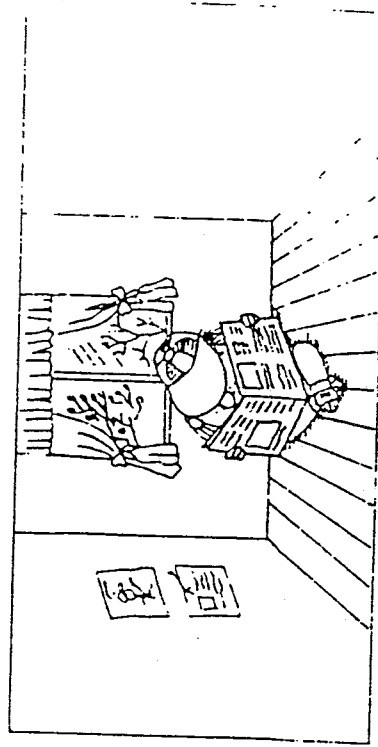
Por otra parte, pocos de estos materiales están al alcance de las escuelas primarias de nuestro país, ya sea por su difícil acceso o elevado costo.

El maestro también libra una lucha por estar al día en información sobre un mundo en constante transformación. El periódico, por contener información reciente sobre cambios políticos, avances científicos, etc., puede complementar el material expuesto en enciclopedias y libros de texto.

Utilizar el periódico en el salón de clases supera este problema a la vez que facilita al maestro la tarea de una enseñanza más individual, partiendo de los intereses del propio niño, ya que el periódico contiene una extensa variedad de contenidos y estilos para motivar el aprendizaje y mantener despierto el interés con distintas inquietudes y diferentes niveles de lectura.

En el trabajo con niños más pequeños contribuye además a desarrollar sus capacidades de concentración y habilidades motrices. Como propósito paralelo se inicia al niño en el hábito de la lectura del periódico de tal manera que pueda aprender a aprovechar los medios de información a su alcance, con el fin de desarrollar su capacidad para resumir, analizar e interpretar hechos y situaciones que lo involucran en el mundo que lo rodea.

Dedicamos estas páginas a los niños y a sus maestros para que descubran que el periódico no sólo sirve para envolver los dulces de bolita y las mentes de los lectores de este medio impreso.



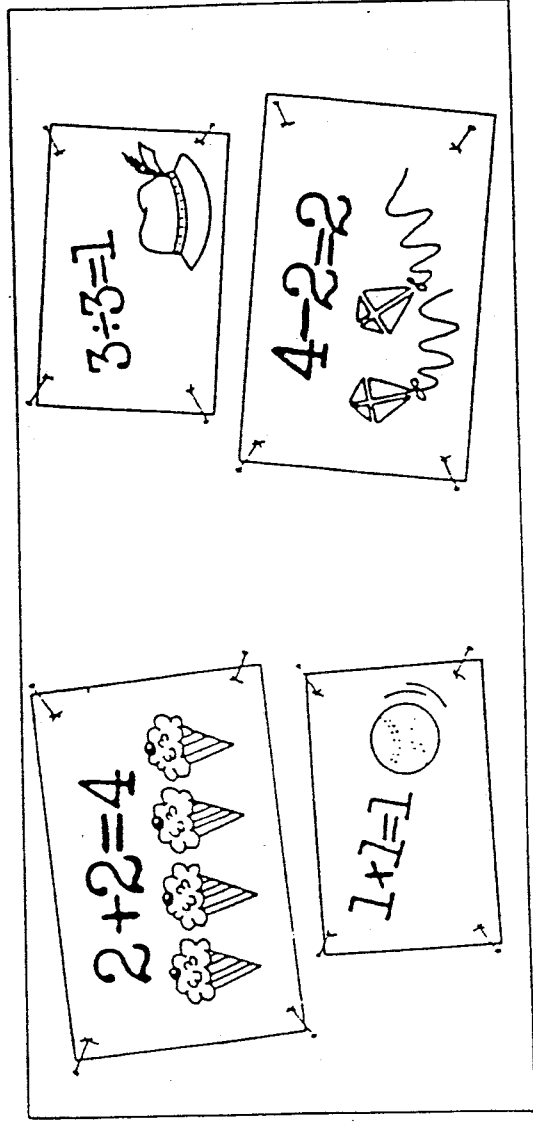
Matemáticas

Objetivos

Que el niño:

- Ejercite el concepto de número
- Ejercite el concepto de suma por medio de la idea de juntar, coleccionar.
- Practique los conceptos de resta, multiplicación, división.
- Desarrolle su capacidad de hacer registros.
- Afiance las operaciones con quebrados y porcentajes.

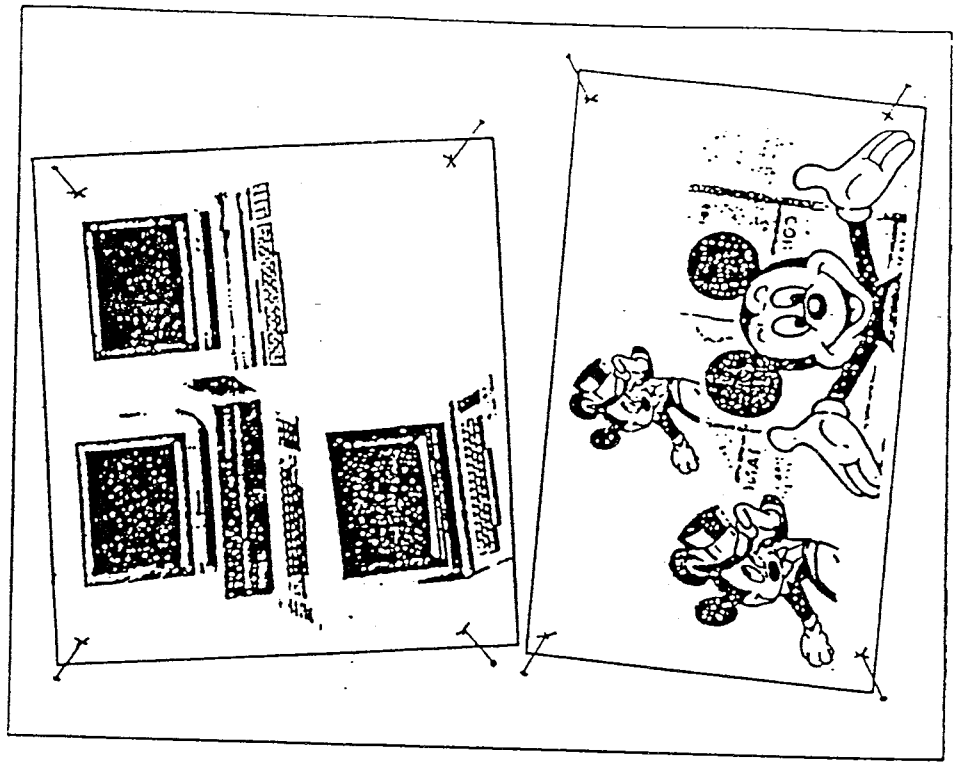
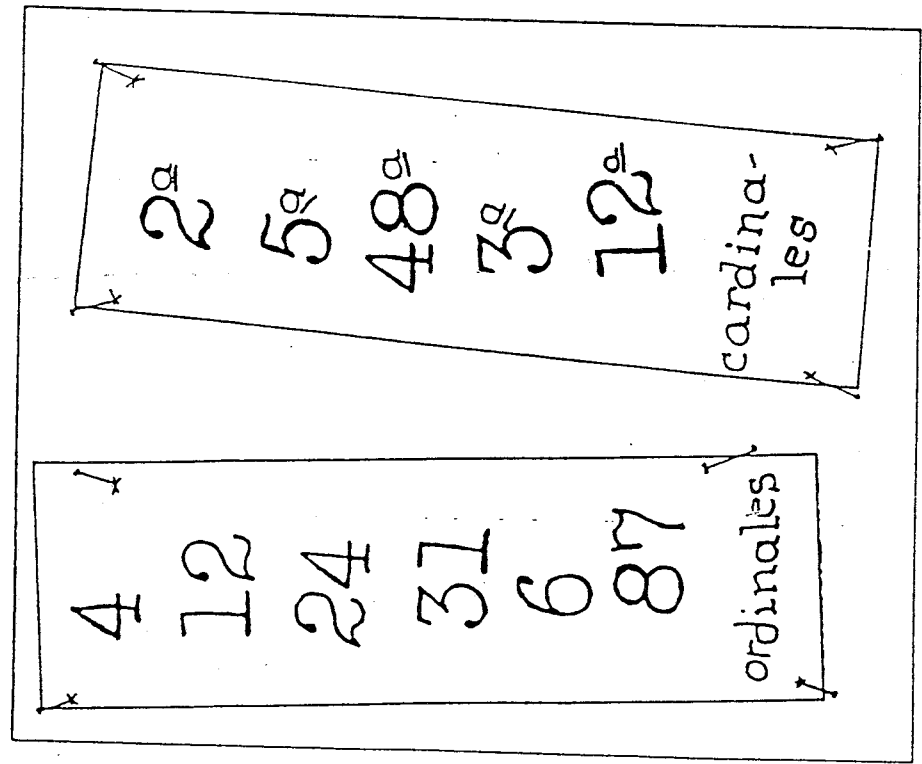
- Se haga consciente de que estamos rodeados de formas geométricas.
- Se ejercite en contar el tiempo y la hora.
- Se ejercite en la lógica de los eventos.
- Comprenda que el dinero es un instrumento para adquirir bienes y servicios y que conozca la remuneración de los trabajos.
- Mida y clasifique las cosas que lo rodean.



* Sarah Corona. "Matemáticas", en: *No sólo para envolver sirve el periódico. Su uso didáctico.* México, Ed. JUS. SH. pp.49-64

Ejercicios

- Buscar en el periódico números ordinales y cardinales y hacer una lista de cada clase.



- Recortar grupos de tres cosas iguales: tres coches, tres jitomates, etc.

- Contar las letras del nombre del periódico, de los titulares, etc.

Dará amnistía
a empresarios 34
de Argentina

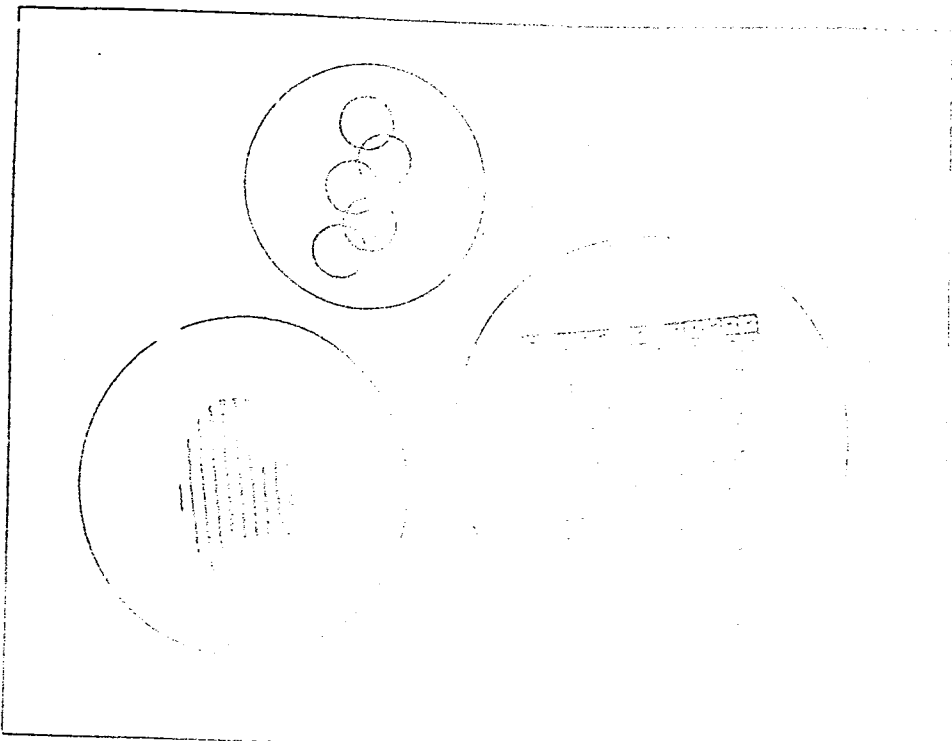


Figura 1. Ejemplos de imágenes de periódicos.

- Contar el número de páginas que trae el periódico. Llevar un registro todos los días durante una semana. ¿Qué día tuvo más páginas? ¿Qué día tuvo menos páginas? ¿Cuál es el promedio diario? Dibujar un gráfica.


ExcélSior	LUNES 12	MARTE 13	MIÉRCOLES 14	JUEVES 15	VIERNES 16	SÁBADO 17	DOMINGO 18
Primera plana sección "A"	24	24	24	24	24	24	24
sección "A" de parte	12	10	8	12	8	8	12
sección "B" Sociales	8	12	8	16	16	16	24
sección "C" anuncios	8	8	12	18	18	10	22
sección Deportiva	10	6	8	8	8	8	8
sección CULTURAL	8	8	8	8	8	10	8
sección FINANCIERA	6	6	6	6	6	6	6
Total	76	74	74	86	88	82	104

- Que el niño busque la programación de televisión del día y conteste las siguientes preguntas:
 - ¿Cuánto dura tu programa favorito?
 - ¿Cuál es el programa más largo? ¿Cuánto dura?

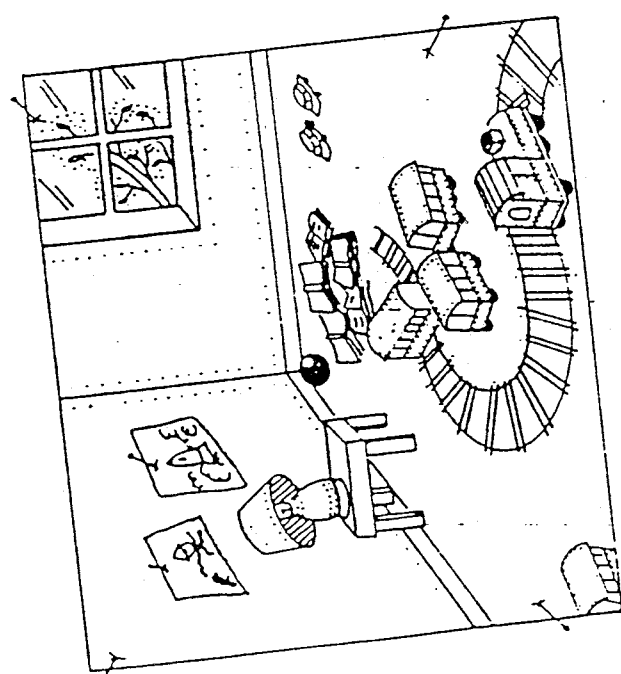
- ¿A qué hora termina la programación?
- ¿Cuántos programas ves al día?
- ¿Cuánto tiempo pasas mirando la televisión?

<p>7:00 ECO con MARIANA (MEXICO) 8:00 ECO con MARIANA MOORE 9:00 ECO con MARIANA MOORE 10:00 ECO con JAMES (MEXICO) 11:00 ECO con JAMES (MEXICO) 12:00 ECO con JAMES (MEXICO) 13:00 PROGRAMA ESPECIAL (MEXICO) 14:00 ECO con MARIANA MOORE 15:00 ECO con MARIANA MOORE 16:00 ECO con MARIANA MOORE 17:00 EL OUSTAL AMARILLO 18:00 MI SEGURO MADRE 18:30 CENAS PROGRAMA ESPECIAL 20:00 (MEXICO) 21:00 LO BLANCO Y LO NEGRO (MEXICO) 21:30 LA CALA DE LINA DE LA CALA (MEXICO) 22:00 SIN LIMITES (MEXICO) 22:30 24 HORAS (MEXICO) PROGRAMA ESPECIAL con MARIANA MOORE 23:00 ECO con MARIANA MOORE 24:00 ECO con MARIANA MOORE 25:00 ECO con MARIANA MOORE 26:00 ECO con MARIANA MOORE</p>	<p>8:00 TELECONDICIONA (MEXICO) 14:00 VIDA DINAMIA 16:00 EL NIÑO PLURIBO con MARIANA MOORE 17:45 CUANTOS DE ORO con MARIANA MOORE 19:45 MICHIELLE DE LA CRUZ DE LAS OLANDES UNO 20:00 NOTICIAS MEXICANAS PROGRAMA ESPECIAL con MARIANA MOORE PROGRAMA ESPECIAL con MARIANA MOORE 24:00 PROGRAMA ESPECIAL (MEXICO) 0:30 EL MUNDO DEL CINEMA Y EL MUNDO DEL CINEMA 1:00 TELECONDICIONA</p>	<p>15:00 UN SONDIDO MEXICANO con MARIANA MOORE 16:00 UN SONDIDO MEXICANO con MARIANA MOORE PROGRAMA ESPECIAL con MARIANA MOORE 17:30 TRAMPO DE MODO con MARIANA MOORE 18:30 VIDA Y VOZ con MARIANA MOORE 19:00 CONTINUANDO con MARIANA MOORE PROGRAMA ESPECIAL con MARIANA MOORE 20:30 ESTUDIO 54 con MARIANA MOORE 21:30 MOKKA MOKE con MARIANA MOORE 22:00 MOKKA EN LA CALA con MARIANA MOORE 23:00 REINA VICTORIA con MARIANA MOORE</p>
---	---	---

Hoy felicidades a INES y SIMON.



- Que el niño haga un cuadro señalando lo que hace en las tardes, cuando regresa de la escuela. Por ejemplo: tiempo que emplea en comer, jugar, ver T.V., estudiar, hacer la tarea. Hacer una evaluación.



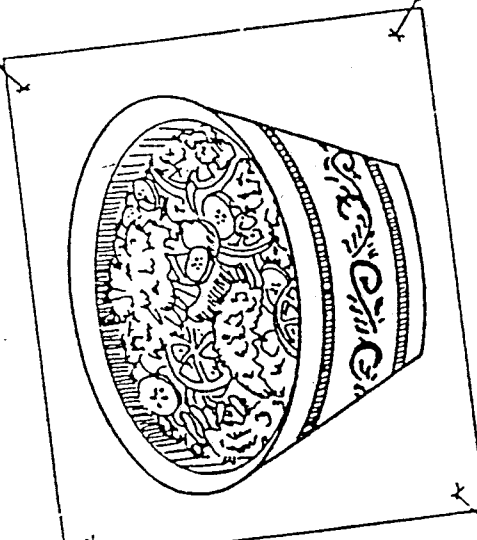
miércoles 1º de marzo	
HORA _{pm}	ACTIVIDADES
1:00-1:30	regreso de el cole
1:30-2:00	ayudo a mamá con los papas
2:00-3:00	comida
3:00-4:00	juego - juego
4:00-5:00	juego - veotv
5:00-6:00	tarea
6:00-6:30	ayudo a mi mamá a guardar mis juguetes

- Buscar un anuncio en el que se detallan los precios de las mercancías. Sumar los precios de los diferentes productos y hacer luego una comparación con los precios de oferta.

A) ¿A cuánto asciende el ahorro?

B) ¿Cuánto cuesta una ensalada que lleve los productos siguientes:
 1/4 de kilo de coliflor
 1/2 kilo de pepinos
 1 kilo de jitomates
 1 lata de sardinas

B



\$ 7,500.00

A

8,500

Normal \$ 11,500
(713 en existencia).

F) Batea huachinango,
chica, en madera de pino.

ahorro:

3,000.00

- Hacer un cuadro en el que el niño pueda llevar un registro de los goles que se anotaron durante una semana en los juegos de fútbol locales. ¿Cuántos partidos se jugaron? ¿Cuántos empates hubo? Etc.

Estado de Primera													
Tecos, Nueva Amenaza de las Aguilas													
EQUIPOS	J	G	E	P	GF	GC	Pts	Local			Visitante		
								G	E	P	G	E	P
GRUPO UNO													
1.- AMERICA	22	12	6	4	39	22	30	5	3	2	7	3	2
2.- Monterrey	22	9	6	7	33	28	24	8	2	2	1	4	6
3.- Necaxa	23	7	9	7	38	39	23	5	5	2	2	4	5
4.- Atlas	23	4	12	7	30	37	20	3	7	2	1	5	6
5.- A. Potosino	23	6	8	11	17	34	18	5	4	2	1	2	9
GRUPO DOS													
1.- TOLUCA	23	11	5	7	42	34	27	9	1	2	2	4	5
2.- Atlante	23	9	9	5	33	26	27	5	5	2	4	4	3
3.- Guadaluajara	23	8	10	5	34	26	28	5	5	2	3	5	3
4.- Neza	23	7	11	5	37	32	25	4	3	4	3	8	1
5.- Curiktores	23	3	3	17	16	43	9	3	3	5	0	0	12
GRUPO TRES													
1.- AUTONOMA	23	11	7	5	42	26	29	5	4	2	6	3	3
2.- Tampico-Madero	23	12	4	7	44	39	28	11	1	0	1	3	7
3.- Universidad	22	7	11	4	37	27	25	4	5	3	3	6	1
4.- Morelia	23	9	7	7	40	32	25	6	3	3	3	4	4
5.- Puebla	23	9	5	9	27	32	23	5	4	2	4	1	7

Goles a la semana: 1370

Partidos: 456

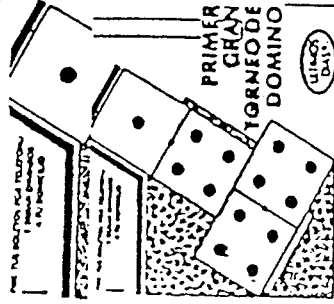
Equipos que jugaron: 17

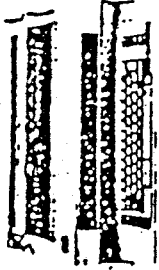
- Estimular la discusión en grupo en torno a las siguientes preguntas:
 - ¿Cuánto cuesta un kilo de mangos frescos?
 - ¿Cuánto cuesta el mismo producto enlatado?
 - ¿A cuánto asciende la diferencia en los precios?
- ¿Qué productos cuestan más, los frescos o los enlatados?
- ¿Hay alguna diferencia en la calidad alimenticia?
- ¿Qué alimentos te gustan más, los frescos o los enlatados?
- ¿Por qué?

1,590⁰⁰	2,990⁰⁰	3,999⁰⁰	9,999⁰⁰	7,900⁰⁰	15,490⁰⁰
Servilletas 1 YS 500 HOJAS \$6.472.00 a	Toallas SABONABIAS EVA CON 100 \$5.150.00 a	Jabon DE LAVANDERIA CON ENVOLTURA 1-2-3 400 GRS \$954.00 a	Whisky PASSPORT 750 ML \$25,360.00 a	Vinos ALIMARIS LUJANILLO, CH Y OPEPHEMCP 750 ML \$11,960.00 a	Melón CHINO KILO \$1,559.00 a
5,290⁰⁰	4,490⁰⁰	829⁰⁰	17,500⁰⁰	7,900⁰⁰	999⁰⁰
Servilletas 1 YS 500 HOJAS \$6.472.00 a	Toallas SABONABIAS EVA CON 100 \$5.150.00 a	Pañuelos KLEENEX CON 100 \$3,520.00 a	Brandy DON PEDRO 750 ML \$14,119.00 a	Filete DE MOJARRA KILO \$10,911.00 a	Mango ATAULFO KILO \$2,990.00 a
1,590⁰⁰	2,990⁰⁰	3,999⁰⁰	9,999⁰⁰	7,900⁰⁰	15,490⁰⁰
DE DESCUENTO EN TODOS LOS dulces y chocolates o de golosina NACIONALES E IMPORTADOS <small>(Descuento de abarrotes)</small>					


• Contar los anuncios que tiene un periódico y compararlos con los de otro periódico. También se pueden comparar varias secciones de un mismo periódico. Calcular en porcentajes cuál sección tiene más anuncios. Calcular tam-

bién el porcentaje de la publicidad con relación a la cantidad total de información que contiene el periódico. Estimular la discusión en grupo.

PRIMER TORNEO DE AINO DOMINO

ILICU
 SOLO 119, 10 1 21
 NO PASIS EN TALSO
 AUM MAY TIEMPO PASA
 MAS RIBELLE LOS DUS
 3-46
 33-22
 11-96
 66

PRIMER TORNEO DE AINO DOMINO

IBM
 Máquina de Escribir
CALCULADORA CASIO. DE 12 DIGITOS A \$229,000.00

le invitan a disfrutar
 de la fabulosa ciudad de Nueva York.

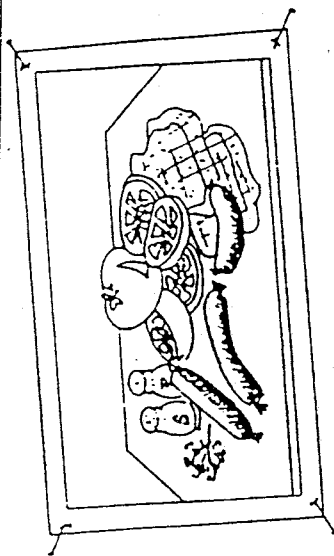


Tarifa aérea especial:
\$ 299 USD
 Vigente de mayo 1 a junio 12.

CONTINENTAL AIRLINES

VOLACIONES American Express

- Buscar una receta en el periódico para cuatro o seis gentes. Calcular cuánto hay que tener de cada uno de los ingredientes si se quiere hacer una receta para ocho o para doce personas.



ROLLOS DE CARNE CON SALCHICHAS

Ingredientes: 6 salchichas
tipo Viena; 6 bistecs de carne muy suave, sin grasa ni piel; apianados; 2 jitomates, pelados y rebanados; aceite, caldo, sal y pimienta al gusto.

Preparación: Se sazonan los bistecs con sal y pimienta se sofríen ligeramente por los dos lados y se colocan en un platón, bien escuirtidos de la grasa. Se cocinan las salchichas al vapor 10 a 15 minutos y se sitúan encima de la carne. Se enrollan los bistecs y se sujetan con un pajillo. Encima de cada rollo, se dispone una rebanada de jitomate, se bañan con un poco de caldo y se introducen en el horno precalentado, a temperatura de 250 a 300 grados por 20 a 30 minutos. Se sirven calientes, acompañados de una ensalada o "choucroute".

Para 12
personas:

12 salchichas
12 bistecs
4 jitomates

- Buscar en la Sección de Alquileres el costo promedio de una casa o departamento y, en la Sección de Empleos, el sueldo necesario para pagar ese alquiler, considerando que se destinará sólo una cuarta parte del sueldo, ya que el resto se necesita para comida y otros gastos.

VENDO departamento con recámara, baño, cocina, sala Florida, Tel. 54-05-80, \$477.20.

ZONA Rosa, Londres, 120 metros 3 recámaras, cuarto servicio, terraza, piscina, aire acondicionado, parqueo, estacionamiento, \$5,000 dólares. 550-04-31, HKT.

4 ALQUILER O VENTA DE PENTHOUSE

FARMACIA Leonas Av. Leonas 114, local 3 (cerca esquina Calz. Aguilares), Col. Aguilares. Ordene sus anuncios en esta AGENCIA DEL AVISO DE OCAJÓN.

ROMA. Venta penthouse amueblado, piscina, estacionamiento, elevador, 100,000 dólares, 530-04-91.

5 ALQUILER O VENTA DE SUITE

AAA
RENTO SUITE
A PARTIR DE \$100

8-ALQUILER CASAS SOLAS

COYOACAN centro, hermosa casa colonial mansión, tres recámaras, piscina, terraza, \$3,000,000. Calleja de Hombres 12, casa esquina Tres Cruces, 8 das cuerdas jardín, ADMINISTRACION DE CASAS AMPL. 53-44-44.

COLOMIA DEL VALLE, RENTO CASA CONDOMINIO HORIZONTAL, TRES RECÁMARAS, TODOS SERVICIOS, \$3 MILLONES. INF. 53-8-81, 443-14-11.

CÉNTRICA, bien comunicada, tres recámaras con baño, teléfono, servicio, Novorro No. 172, Alameda. \$3,000,000. 547-17-44, 53-07-21

CAMPRESTRE CHURUBUSCO, Calle Juvenada 114, 3 recámaras, baño, \$1,800,000. LOWELIN, 511-74-46 al 11.

COYOACAN, renta bonita casa tres recámaras, 3 1/2 baños, ubicación linda, \$3 millones, 444-70-31, 433-00-01.

COYOACAN, Vicente García Torres 22, 4 recámaras, teléfono, \$2,500,000. LOWELIN, 511-74-46 al 11.

CLUB HACIENDA, Tezonates 1, 3 recámaras, teléfono, 3,500 dólares. LOWELIN, 511-74-46 al 11.

CLUB DE GOLF HACIENDA, RENTO RESIDENCIA, EXCELENTE UBICACION. 317-34-97.

DESIERTO Leonas. Preciosa casa en ocuiltepec, estubo, 3 recámaras, jardín, teléfono, renta con opción a compra. 54-05-80

10-ALQUILER CUARTOS Y RECÁMARAS

RENTO RECÁMARA COMPARTIDA, DAMA HONORABLE, REFERENCIAS 44-44-44, TODOS SERVICIO METRO TASAQUEAL.

RENTO recámara amueblada, computadora, señas, trabajo, teléfono, 53-44-44, calienta Anures.

RECÁMARA, señora o señorita, estudio e trabajo, casa particular, Col. Del Valle, 53-73-27.

11 ALQUILER DE ESPACIOS

AAA, Anures afuera Camino Real, Canal 11-70, piso, amplia despacha con heladera y herczia, \$1,130,000. Informes 54-10-34.

CINCO DE MAYO 43 ESQUINA CALI, en cuarto piso, 31 m2, exclusivamente uso oficinas, Lunes a viernes, 11 a 14 horas.

DESPACHOS Y PISOS DE LUJO, SERVICIO SECRETARIAL, TELEFÓNICO, ESTACIONAMIENTO, MARI-COPA 16, COLONIA NAPOLES 44-70-88, 44-71-51, 44-83-50.

DESPACHO para psicólogo o médico en excelente ubicación, con secretaría.

15 ALQUILER TERRENOS

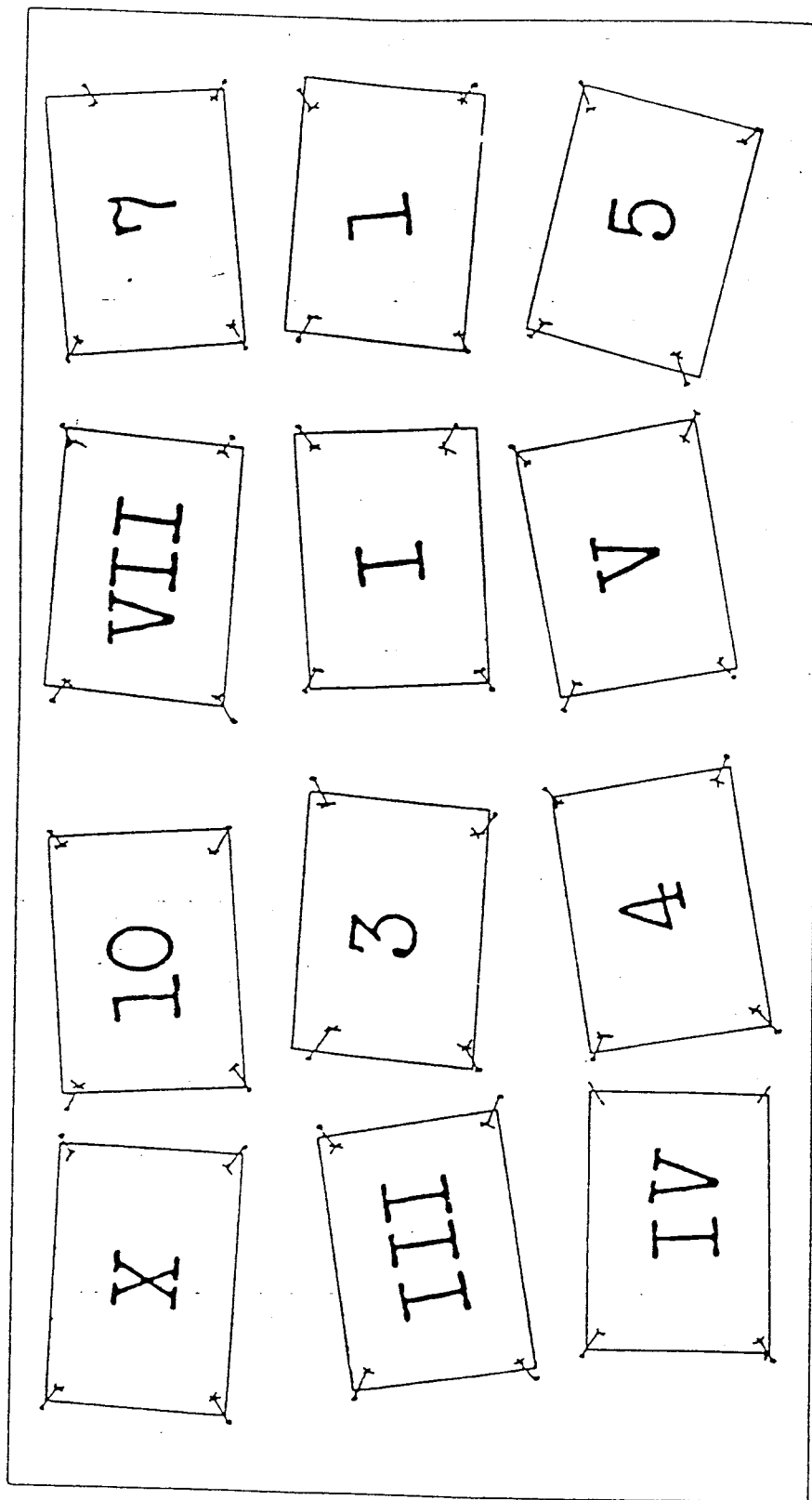
MISCELANEA El Sorfobar, Calle Logo No. 81 (Esq. Barrios), Col. Nativitas. Ordene sus anuncios en esta AGENCIA DEL AVISO DE OCAJÓN.

16 CAPITALES E INVERSIONES

FARMACIA Terreo, calle Boaque, manzana 29 (frente a Los Arcos) Esq. Hacienda de Itzamal San Pedro. Ordene sus anuncios en esta AGENCIA DEL AVISO DE OCAJÓN.

OBTENGA UTILIDADES MAYORES 30% MENSUAL, Con inversión total de \$35,000,000 le instalamos su propia clínica de rejuvenecimiento corporal, otorgándole concesión exclusiva sobre sistemas y tratamientos únicos en México. Conocíamnos profesionalmente. Informes 91-22-40-47-48.

- Buscar en el periódico número romanos, recortarlos y pegarlos. Que el niño los identifique y compare con sus equivalencias en números arábigos.



• Que el niño localice las notas informativas sobre el mercado monetario y haga ejercicios aritméticos a partir de los cambios de moneda. Estimular la discusión en grupo en torno a las siguientes preguntas:
— ¿Cuánto subió el dólar?

— ¿Cuál es la diferencia entre el precio de venta y el precio de compra de cada moneda?
— ¿Cuál es la diferencia entre el dólar controlado y el dólar libre?

Indicadores Básicos

Cotizaciones	A la fecha	Hace una semana PESOS	Hace un mes	Hace un año
Dólar casa de cambio privada				
Compra	2,416.00(-2)	2,414.00	2,374.00	2,265.00
Venta	2,430.00(-2)	2,428.00	2,388.00	2,325.00
Dólar casa de cambio Eurom,				
Venta	2,448.00	2,441.00	2,420.00	2,330.00
Dólar controlado				
Compra	2,375.00	2,367.00	2,343.00	2,241.00
Venta	2,403.00	2,396.00	2,373.00	2,273.00
Libra esterlina	4,120.45	4,179.80	4,077.85	4,377.40
Marco alemán	1,298.90	1,319.35	1,276.20	1,391.60
Francó suizo	1,461.55	1,493.25	1,454.70	1,629.60

- Que el niño haga un seguimiento para determinar la diferencia entre un día y otro del precio de cada moneda.

Mercado de Cambios

COTIZACIONES AL CIERRE DEL DIA

Oro Nacional	Compra	Venta
Centenario con 37.5 grs. oro, emisión antigua.....	\$1,145,000.00	\$1,160,000.00
Centenario emisión 1944-47...	1,145,000.00	1,160,000.00
Tejos con 37.5 grs. oro.....	458,000.00	464,000.00
Aztecas.....	229,000.00	232,000.00
Hidalgos.....	114,500.00	116,000.00

DOLARES Y DIVISAS EXTRANJERAS

Dólar cont. ventanilla.....	2,365.00	2,394.00
Dólar cont. equilibrio.....	2,390.00	2,390.00
Dólar especial.....	2,398.00	2,398.00
Dólar sueca.....	381.06	383.90
Corona sueca.....	2,034.00	2,049.40
Dólar canadiense.....	15.65	15.83
Escudo portugués.....	383.05	385.80
Franco francés.....	1,478.25	1,496.10
Franco suizo.....	4,132.00	4,150.55
Libra esterlina.....	1.76	1.80
Libra italiana.....	1,297.50	1,306.10
Marco alemán.....	18.77	18.41
Yen japonés.....	1,149.95	1,157.80
Fiorin holandés.....	61.90	61.50
Franco belga.....	20.80	21.08
Peseta española.....		

Mercado de Cambios

COTIZACIONES AL CIERRE DEL DIA

Oro Nacional	Compra	Venta
Centenario con 37.5 grs. oro, emisión antigua.....	\$1,135,000.00	\$1,150,000.00
Centenario emisión 1944-47...	1,135,000.00	1,150,000.00
Aztecas.....	454,000.00	460,000.00
Hidalgos.....	227,000.00	230,000.00
Medios Hidalgos.....	113,500.00	115,000.00

DOLARES Y DIVISAS EXTRANJERAS

Dólar cont. ventanilla.....	2,375.00	2,403.00
Dólar cont. equilibrio.....	2,402.00	2,402.00
Dólar especial.....	2,397.00	2,397.00
Corona sueca.....	380.60	383.45
Dólar canadiense.....	2,048.05	2,067.60
Escudo portugués.....	15.58	15.75
Franco francés.....	382.35	385.10
Franco suizo.....	1,452.40	1,462.45
Libra esterlina.....	4,104.20	4,122.15
Libra italiana.....	1.76	1.79
Marco alemán.....	1,292.70	1,301.20
Yen japonés.....	18.29	18.43
Fiorin holandés.....	1,146.25	1,153.90
Franco belga.....	61.70	62.30
Peseta española.....	20.84	21.00
Corona dinuesa.....	332.35	334.75
Shilling austriaco.....	183.60	185.05
Corona noruega.....	353.95	358.60
Dólar australiano.....	1,979.35	1,943.90

- Que el niño resuelva problemas aritméticos a partir de datos relacionados con eventos cíclicos, por ejemplo: votaciones, censos, etc.

TERCER DISTRITO		QUINTO DISTRITO		NOVENO DISTRITO	
Diputado electo C. Pedro Nájera Castañeda.		Diputado electo C. Roberto Díaz Rodríguez.		Diputado electo C. Espiridión Marmolejo.	
P.A.N.....	4,609	P.A.N.....	5,573	P.A.N.....	1,265
P.R.I.....	7,200	P.R.I.....	10,214	P.R.I.....	9,011
P.P.S.....	66	P.P.S.....	87	P.P.S.....	5,916
P.D.M.....	201	P.D.M.....	202	P.D.M.....	9
P.S.U.M.....	119	P.S.U.M.....	86	P.S.U.M.....	21
P.S.T.....	165	P.S.T.....	278	P.S.T.....	398
P.R.T.....	39	P.R.T.....	30	P.R.T.....	4
		Votos válidos.....	16,471	Votos válidos.....	10,527
		Votos anulados.....	348	Votos anulados.....	595
		Votación total.....	16,819	Votación total.....	11,122
CUARTO DISTRITO		ÓCTAVO DISTRITO		DECIMO DISTRITO	
Diputado electo C. Jesús González Tavares.		Diputado electo C. Jesús Guerrero Escobedo.		Diputado electo C. Antonio Murillo Adame.	
P.A.N.....	4,229	P.A.N.....	1,650	P.A.N.....	174
P.R.I.....	6,975	P.R.I.....	12,899	P.R.I.....	8,838
P.P.S.....	58	P.P.S.....	47	P.P.S.....	22
P.D.M.....	165	P.D.M.....	207	P.D.M.....	2,159
P.S.U.M.....	73	P.S.U.M.....	38	P.S.U.M.....	11
P.S.T.....	112	P.S.T.....	282	P.S.T.....	95
P.R.T.....	32	P.R.T.....	7	P.R.T.....	0
Nulos: 161.				Votos válidos.....	11,299
Votación total:.....	11,812			Votos anulados.....	53
				Votación total.....	11,352

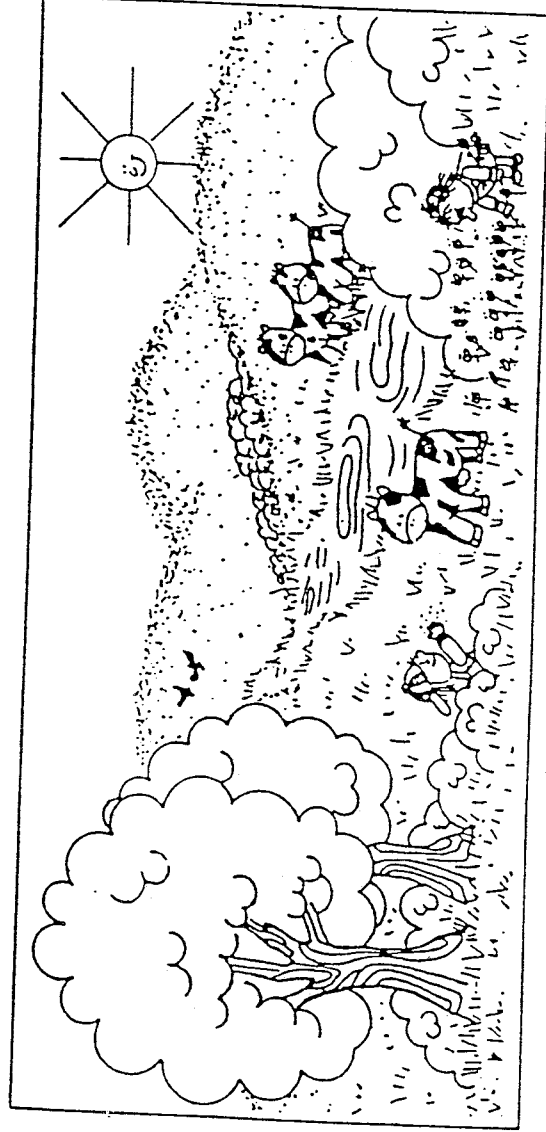
Ciencias Naturales

Objetivos

Que el niño:

- Identifique cosas de origen vegetal, animal y mineral.
- Discuta la importancia del clima en las actividades del hombre.
- Distinga las características climáticas del lugar de donde vive y de otros lugares.

- Aproveche la información que ofrece el periódico en la realización de una investigación.
- Aproveche algunas noticias de actualidad para discutir sobre terremotos, recursos naturales, etc.



* Sarah Corona. "Ciencias Naturales", en: *No sólo para envolver sirve el periódico. Su uso didáctico.* México, Ed. J.S. S/A pp. 67-71

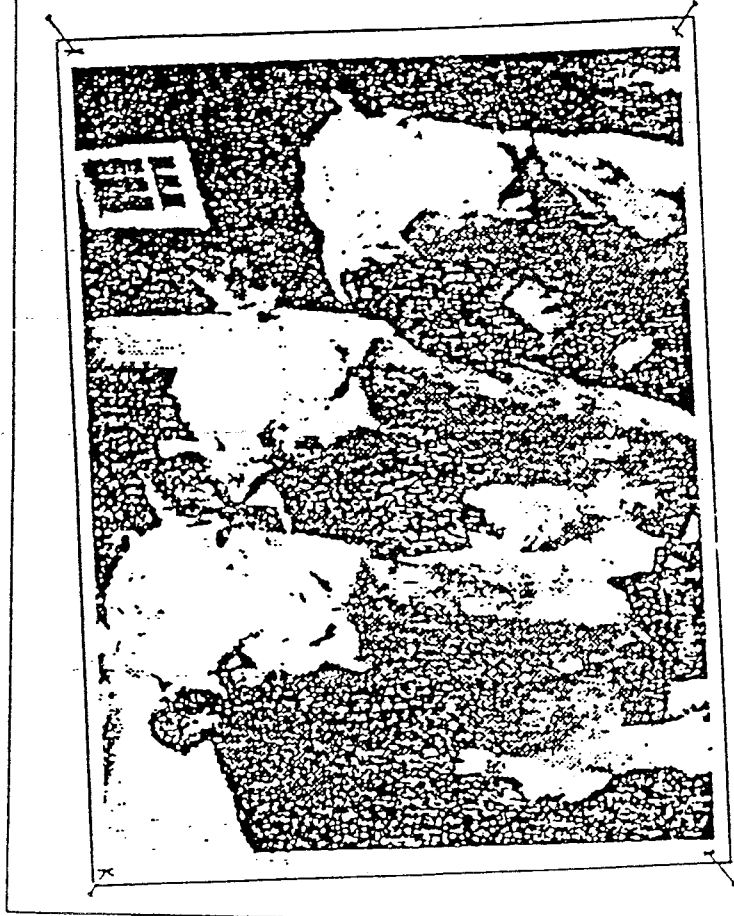
Ejercicios

- Que el niño clasifique los objetos que encuentre en el periódico en distintas categorías: animales, vegetales, minerales, etc.

1: animales

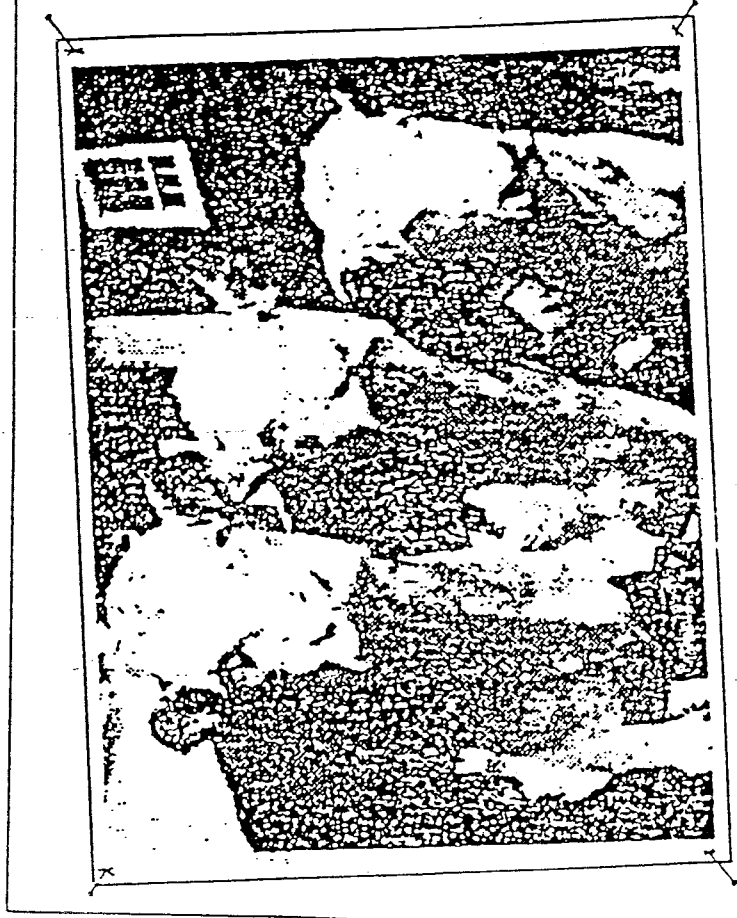
2: vegetales

- Que el niño recorte los animales que encuentre en el periódico y los ordene según el lugar en que debería encontrarse, explicando por qué. Por ejemplo: en el zoológico, en el campo, en la casa, etc.



Las vacas viven en
los Ranchos, que están
en el campo.
Mi tío Juan, tiene un
Rancho con vacas
Y ahí las cuidan
muy bien. Y así nos
pueden dar leche,
crema y queso.

- Que el niño recorte los animales que encuentre en el periódico y los ordene según el lugar en que debería encontrarse, explicando por qué. Por ejemplo: en el zoológico, en el campo, en la casa, etc.



Las vacas viven en
los Ranchos, que están
en el campo.
Mi tío Juan, tiene un
Rancho con vacas
Y ahí las cuidan
muy bien. Y así nos
pueden dar leche,
crema y queso.

- Que el niño recorte el pronóstico meteorológico y explique qué ropa debe usar, si el meteorólogo no se equivoca.

Estado del Tiempo

Habrá Altas Temperaturas en Toda la República

El Servicio Meteorológico Nacional informó que una masa de aire marítimo tropical que cubre el país, ocasionará hoy altas temperaturas en toda la República.

En su pronóstico por regiones indicó:

Vertiente del Pacífico: Caluroso y despejado a medio nublado, con lluvias ligeras aisladas en Chiapas, con vientos ligeros del norte.

Vertiente del Golfo de México: Caluroso, despejado a medio nublado con lluvias aisladas, en el norte de Tamaulipas, Veracruz y Tabasco, y vientos moderados del norte. La temperatura máxima será de 32 grados, y se registrará en Tampico y en Ciudad Victoria, Tamaulipas, Veracruz y Tabasco; Tuxpan, Veracruz, Villahermosa, Tabasco y Campeche; la mínima será de 18 grados y se registrará en Ciudad Victoria, Tamaulipas.

Mesa del Norte: Caluroso y despejado a medio nublado. La temperatura máxima será de 31 grados y se registrará en Ciudad Juárez y en Chihuahua, Chihuahua; Torwén, Coahuila, y Monterrey, Nuevo León, y la mínima será de 9 grados centígrados, en Durango, Durango.

Mesa Central: Caluroso y medio nublado, con vientos moderados del norte. Las temperaturas extremas serán: la máxima de 38 grados en Rio Verde, San Luis Potosí, y la mínima de 5 grados en Toluca, México.

Distrito Federal: Caluroso y medio nublado por la mañana y nublados ocasionales por la tarde, con lluvias ligeras en los alrededores. La temperatura máxima será de 24 a 26 grados, y la mínima, de 19 grados.

Península de Yucatán: Caluroso y medio nublado, con lluvias aisladas en el norte de Quintana Roo. Vientos moderados del sudeste. La máxima será de 33 grados en Mérida, Yucatán, y la mínima de 19 grados centígrados en Cozumel, Quintana Roo.



LLUVIAS LIGERAS aisladas en todo el territorio nacional pronosticó ayer el Servicio Meteorológico Nacional; agregó que continuará el clima caluroso en toda la República. (AP)

PRONOSTICO PARA LAS PRINCIPALES CIUDADES DEL PAIS

Ciudad	Máxima	Mínima	Pronóstico
Tijuana	20	10	medio nublado
Mexicali	27	16	medio nublado
Alamogordo	28	7	despejado
Imperial	30	10	despejado
Santa Rosalita	21	16	despejado
Ipacaco	28	15	despejado
Culiacán	26	14	medio nublado
La Paz	21	16	medio nublado
Maratlán	20	22	despejado
Papic	21	17	medio nublado
Puerto Vallarta	28	14	medio nublado
Guadalajara	21	14	nublado
Manzanillo	30	23	medio nublado
Aguascalientes	30	11	nublado

- Que el niño recorte el pronóstico meteorológico durante una semana y conteste las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál fue la temperatura más alta?
 - ¿Cuál fue la temperatura más baja?
 - ¿Cuál fue el promedio?

- ¿Cuántos grados hay de diferencia entre la temperatura más baja y la más alta?
- ¿Qué importancia tiene el clima en las actividades del hombre?

Estimular la discusión en grupo.

Una masa de aire continental polar cubre la región centro y sur del país, donde se pronostican ligeros descensos de temperatura y lluvias aisladas, según informes del Servicio Meteorológico Nacional de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. Para el Valle de México se prevé clima caluroso, medio nublado, lluvias escasas y vientos moderados del suroeste. La temperatura máxima oscilará entre 25 y 27 grados centígrados y la mínima entre 9 y 11 grados.

En la Mesa del Norte continuarán las bajas temperaturas, el cielo estará despejado y se esperan heladas en las regiones altas con vientos moderados del noroeste.

Para la vertiente del Golfo de México se prevé poco cambio en la temperatura: estará medio nublado con lluvias en la región centro y sur del litoral, con vientos moderados del norte.

El Meteorológico pronosticó para la Península de Yucatán un clima caluroso, medio nublado con lluvias aisladas y vientos moderados del este y noreste.

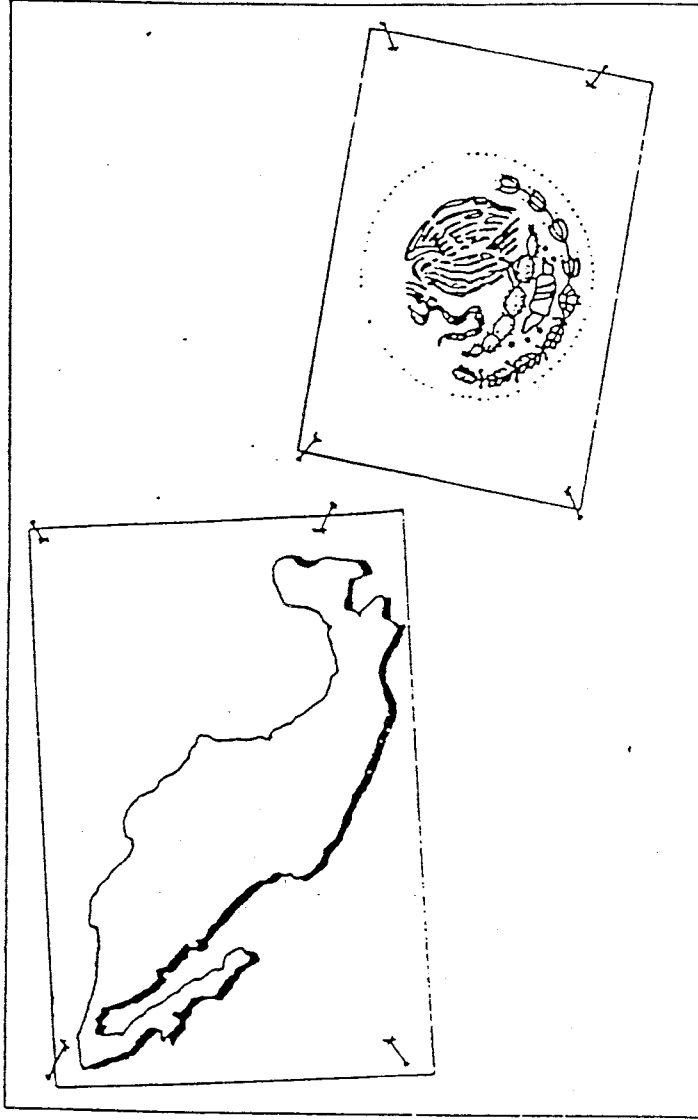
Ciencias Sociales

Objetivos

Que el niño:

- Se inicie en el estudio de la sociedad.
- Se inicie en el conocimiento de su comunidad, de su país y de otras naciones.

- Conozca las actividades de su gobierno local y federal.
- Conozca alguno de los destinos del dinero de los impuestos.



* Sarah Corona. "Ciencias sociales", en: *No sólo para envolver sirve el periódico. Su uso didáctico.* México, Ed. JUS. S/F pp. 74-81

- Que el niño elija un tema histórico de su interés, por ejemplo: el descubrimiento de América, y escriba luego un artículo sobre algo que pudiera haber sucedido en esa misma fecha.

Obregón abatido a tiros

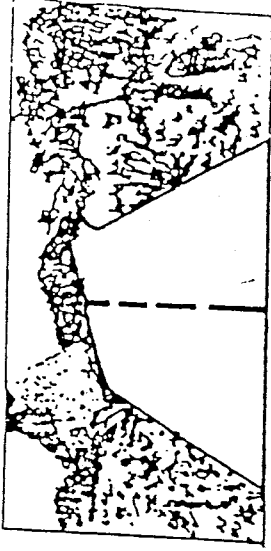
Ciudad de México, 17 de julio de 1928. Todavía la ciudad no se recupera de la conmoción. La noticia corrió con velocidad inaudita y se adelantó a nosotros: seguramente, cuando usted tenga este periódico en las manos, ya sabe, por otros medios, que el presidente electo Alvaro Obregón fue asesinado hace unas horas.

La diputación guajuatense ofreció este mediodía un banquete homenaje al general Obregón en el restaurante campestre «La Bombilla», en San Ángel. El local estaba a reventar, los polleros más sobresalientes asistían al acto. En un enorme kiosko rústico, en la mesa de honor, ocupaba la cabecera el general Obregón flanqueado por Anón Sáenz y Ricardo Topete. A sus espaldas, un gran cartel lleno con flores recordaba quienes eran los anfitriones. El presidente comía con parsimonia y hacía gala de su buen humor. La orquesta in-

Nueva Carretera Acapulco, 17 de Julio de 1928.

Proximamente se abrirá al público la nueva carretera que une a este Puerto con la Ciudad de México.

Este proyecto tendrá el apoyo del impuesto de 3 ctvs. por litro de gasolina.



La distribución de señales en la carretera, esta muy bien diseñada; y se aplica al conductor que la respeta. para su buen funcionamiento. por: Pepon.

• Que el niño forme la primera plana de "su periódico" con un hecho histórico.

TIEMPO DE MEXICO

MEXICO, D.F. MARTES 11 DE DICIEMBRE DE 1928

NUMERO: 7

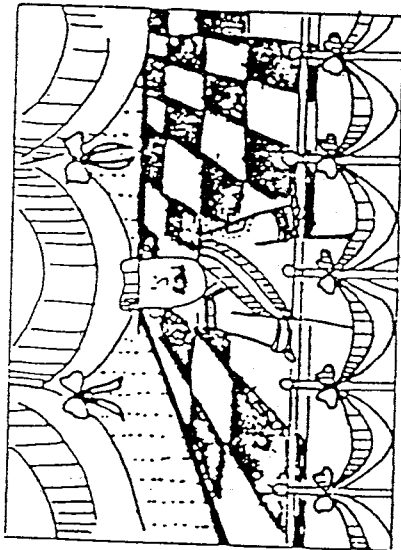
El General Calles toma posesión

Por Pepon. P.
Corresponsal. T. de M.

MEXICO, D.F., In ser-
cilla ceremonia
en el estadio nacio-
nal, rindió su pro-
lesta como Presi-
dente de la Repu-
blica el General
Calles. Lleno de
confianza que su
gobierno era obra
fuerte y limpio
Dijo que su gobierno
serlo austero y re-
volucionario.

El general Plutar-
co Elias Calles,
nacido en la ciudad

sigue pag. 13



El Presidente de la Republica
MEXICANA. Don Plutarco Elias Calles

La Humanidad ha Plasmado sus Inquietudes

• El papel periódico en apoyo de
la cultura y la educación.

Como el hombre de los descubri-
mientos siempre importantes ma-
ha necesidad de importantes
comunicar sus para este fin: el
inquietudes y vi- papel.
venidos, se ha va- Al través de los
rido de diversos estados la comuni-
medios entre los cación ha sido
cuales figura uno oral y escrita,

sigue pag. 14

- Pedir al niño que colectione artículos que traten de noticias de los cinco continentes. Si el niño dispone de un mapa mundi en su casa, puede recortar, pegar y unir con un hilo o estambre el artículo con el país correspondiente. Estimular la discusión en grupo en torno a las siguientes preguntas:
 - ¿De qué continente aparecen más noticias?
 - ¿Por qué?

Atañe a Canadá si Johnson no va a JO del '92: Samaranch

► **Paraguay: denuncian que el padrón electoral está alterado en un 40%**

Exigen en Sudcorea finalizar protestas

Es más Fácil Morir en un Accidente de Tránsito que de una Enfermedad

Asta indica su Estudio Sobre la Seguridad Vial en el Tercer Mundo

ESTOCOLMO (AP) — El riesgo de morir por una enfermedad dolida como la malaria, la tuberculosis, la sífilis o la leishmaniasis es el doble que el de morir en un accidente de tránsito, según un reciente informe publicado hoy.

El estudio titulado "Seguridad Vial en el Tercer Mundo", compilado por el grupo sueco de seguridad vial, el mismo presenta un cuadro alarmante de los peligros del tránsito en los países pobres para el optimismo acerca de las posibilidades de mejorar esta situación. El estudio analiza de las condiciones de seguridad en América Latina, África meridional y en los países en desarrollo. En todos ellos, las autoridades locales no han tomado medidas para mejorar la seguridad vial en el Tercer Mundo. En general, las estadísticas de accidentes de tránsito en particular.

El informe dice que el número de personas muertas por cada 10 mil vehículos en circulación en los países en desarrollo es veintiseis veces mayor que en el mundo industrializado. Sin embargo, el número de accidentes de tránsito es el mismo. Al mismo tiempo, el número de accidentes de tránsito es el mismo.

En embargo, el riesgo de morir por una enfermedad dolida como la malaria, la tuberculosis, la sífilis o la leishmaniasis es el doble que el de morir en un accidente de tránsito, según un reciente informe publicado hoy.

Las actividades de investigación basadas en estadísticas de accidentes de tránsito, incluyen la recopilación de estadísticas sobre accidentes de tránsito, la identificación de los factores de riesgo, y campañas de educación pública para promover cambios de actitudes.

Una vez lograda esta meta, dice el informe, las autoridades del Tercer Mundo pueden dar un importante paso en la comunidad mejorada.

El estudio trata un período entre la situación actual del Tercer Mundo y la de los países industrializados. Hace varias décadas cuando los países fueron invadidos por automóviles, motocicletas y camiones.

Las normas de tránsito en los países en desarrollo son muy deficientes y muchos casos de accidentes de tránsito son prevenibles. Hay varias deficiencias en la instrucción de motoristas.

Por las razones las investigaciones no se han hecho de que los accidentes de tránsito sean los principales factores de riesgo de muerte en los países en desarrollo.

El informe llega a la conclusión de que, en algunos países como los de América Latina, el riesgo de morir por un accidente de tránsito es el doble que el de morir por una enfermedad dolida como la malaria, la tuberculosis, la sífilis o la leishmaniasis.

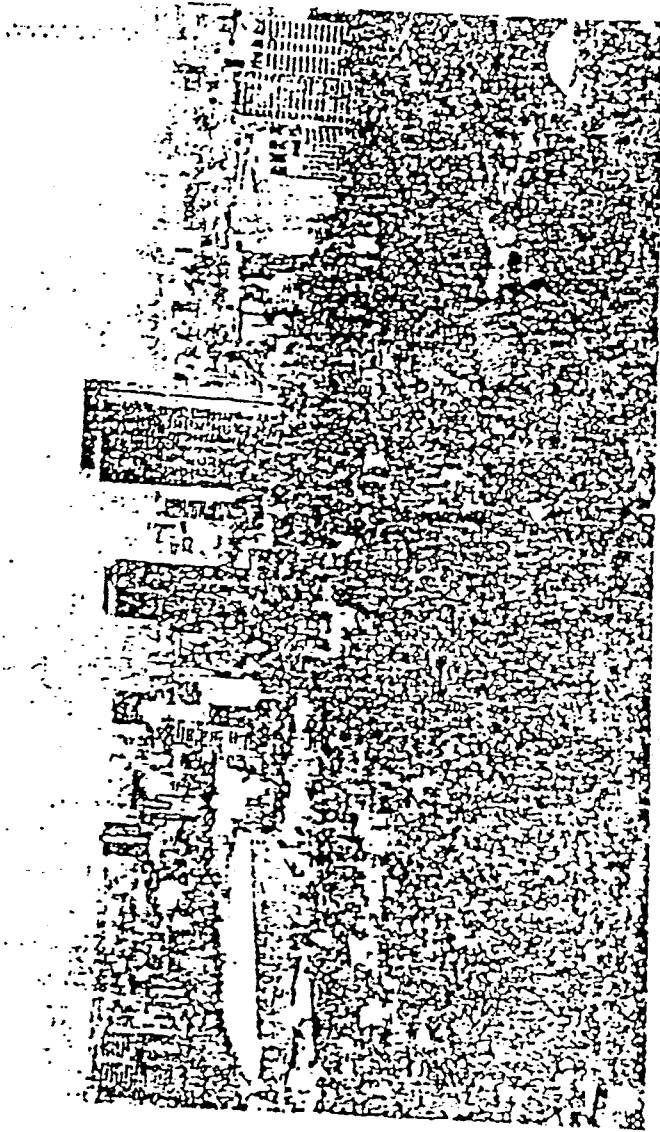
Un estudio realizado en 1981 en Surjaba, India, donde se estima que el número de accidentes de tránsito es el doble que el de morir por una enfermedad dolida como la malaria, la tuberculosis, la sífilis o la leishmaniasis.

El estudio fue encargado por la Comisión Internacional de Seguridad de Carreteras que proyecta un programa de seguridad de tránsito en países del Tercer Mundo antes de un período de diez años.

- Buscar artículos que hablen de accidentes. Que el niño intente detectar las causas y la manera de prevenirlos.

- Que el niño reúna diversos artículos sobre un tema específico de interés social. Por ejemplo: salud, contaminación, energéticos, etc.

La Ciudad sin Esmog, Dice el Ingeniero Paniagua Bocanegra



- Que el maestro organice un debate en relación con la función social de la mujer. Pedir a los niños que reúnan los artículos periodísticos sobre el tema.



BIBLIOGRAFIA

- CORDONA, Sarah. "Introducción". "Matemáticas". "Ciencias naturales" y "Ciencias sociales". En: No sólo para envolver sirve el periódico. Su uso didáctico. México. Ed. JUS. s/f. pp. 7-10; 49-73.
- CRUZ G.—Guadalupe y Omar Chanona B. "Creatividad y aprendizaje" En: Revista de Educación. No. 41. México. Ed. Consejo Nacional Técnico de la Educación. julio-septiembre, 1982. pp. 263-270.
- CHARLES C., Mercedes. "Comunicación y procesos educativos". En: Revista Tecnología y Comunicación Educativas. No. 17. México. ILCE. marzo 1991. pp. 17-23.
- FISCHER. Ernest. "El contenido y la forma". En: La necesidad del arte. Barcelona. Ed. Península, 1978. pp. 137-270.
- FRANCONETTI, Ma. Teresa. "El cuerpo. un lugar en el mundo". En: Revista de Educación. No. 41. Ed. Consejo Nacional Técnico de la Educación. julio-septiembre 1982. pp. 164-174.
- GOJMAND MILLAN, Sonia. "La importancia de la educación artística en el niño". En: Revista de Educación. No. 41. México. Ed. Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1982. pp. 258-260.
- GONZALEZ, Jorge. "El proceso de la comunicación en una sociedad subdesarrollada y dependiente". En: Dominación Cultural. México. Editora Integrada Latinoamericana. 1980. pp. 19-27.
- MATTELART, Armand. "El autoritarismo de la comunicación". En: La comunicación masiva en el proceso de liberación. Buenos Aires. Siglo XXI, 1973. pp. 71-82.
- PRILETO, Daniel. "El pseudarte o la cultura de masas". "Contra la universalidad de las formas" y "Los buscadores de sensaciones". En: Estética. México. ANUIES. 1977. pp. 35-55.
- "Imagen y educación". En: Vida cotidiana o diseño y comunicación. México. UAM. 1978. pp. 96-113.
- RICCI, Pío E. y Bruna Zani. "Funciones de la comunicación". En: La comunicación como proceso social. México. Ed. Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990. pp. 55-73.
- SACO, Néstor. "La expresión dramática infantil". En: Revista de Educación. No. 41. México. Ed. Consejo Nacional Técnico de la Educación. 1982. pp. 227-243.