

Retos y dificultades de educar la sensibilidad ante los medios audiovisuales y literarios

Ante la pregunta sobre qué experiencias estéticas queremos, debemos y podemos potenciar desde la educación, el artículo discurre sobre una aproximación al sentido y significado que damos a la educación estética a partir de una revisión de las preguntas que se han formulado desde la tradición de la pedagogía estética. Sigue a continuación una reflexión sobre la vigencia de estas preguntas en la pedagogía estética contemporánea. Asimismo, se atiende especialmente a la necesidad de ofrecer espacios y momentos de silencio a los niños y a las niñas para que puedan aprender a pensar seriamente y a emitir juicios pesados.

Palabras clave: educación estética, teoría de la educación, pedagogía contemporánea, tiempo y espacio estético.

Ec014

Eulàlia
Colleldemont

Profesora del Departamento
de Pedagogía.
Universidad de Vic
eulalia@uvic.cat

Challenges and Difficulties in Educating Sensitivity as regards to Audiovisual and Literary Aids

Answering the question about what aesthetic experiences we want, should and can encourage through education, this paper addresses the sense and meaning which we give to aesthetic education, as from the tradition of aesthetical pedagogy. This is followed by a discussion of the relevance of these questions in contemporary aesthetical pedagogy. Special emphasis is given to the need to offer spaces and moments of silence to the children so that they can learn and think seriously and give reasoned judgements.

Keywords: aesthetic education, theory of education, contemporary pedagogy, space and time.

1. PRESENTACIÓN: SOBRE LA OCUPACIÓN DE LOS ESPACIOS Y QUEHACERES DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

Inmersos en un entorno caracterizado por la afluencia constante de estímulos visuales y sonoros, los niños han de desarrollar en su ser más íntimo la capacidad de no dejarse decir, de no dejarse interpelar constantemente por las informaciones contextuales. Ello, sin duda alguna, se debe en parte a que los mensajes que buscan encontrar un pequeño hueco en la imaginación de estos pequeños ciudadanos son cada vez más abundantes. Los anuncios, avisos, advertencias, acompañamientos musicales, múltiples informaciones, etc., forman parte de su realidad desde primeras horas de la mañana. Con sólo abrir los ojos, se les plantea una gran cantidad de estímulos que reclaman su atención, llegando incluso a desviarla de aquello importante y necesario. Y así, en sucesión constante, hasta que llega la hora en que se apaga la luz y pueden, al fin, cerrar los ojos y descansar del alud de información recibida, desdeñando lo nimio, lo anecdótico, lo molesto. Y es justamente en este momento cuando, quizás, podrán recobrar su derecho a la intimidad (*Convención de los derechos del niño*, 1989, art. 16) y a la posibilidad de estar en silencio (Korczak, 1976/1999, pp. 401-407).

Mas esa posibilidad tan suya de poder alejarse en las últimas horas del día de la información y estimulación recibida, esa capacidad que tienen de estar aparte de lo ambiental, se ve dificultada cada vez más por cuanto dos de las características de los mensajes que reciben son, específicamente, la velocidad y la disparidad de la información. Los mensajes, además, han sido pensados para cambiar las opiniones, los valores y los juicios de los receptores. No en vano, desde los medios se busca transmitir en fracciones de segundos una idea. En un breve espacio de tiempo se intenta crear una nueva necesidad, en unos pocos instantes se quiere lograr condicionar su voluntad. Y así una vez, y otra y otra... de manera que los niños van deslizándose por esa ciudad ruidosa, por ese espacio poblado de imágenes de fuertes colores hasta que, cansados, consiguen abstraerse de su entorno y pueden empezar, ahora sí, a jugar con sus muñecos imaginarios o reales, con sus construcciones mentales o materiales, con sus dioramas inventados, y les es permitido hilvanar pequeñas historias que les posibilitan explicarse el mundo y su situación en él. Es entonces cuando, en algunos casos, podrán hallar posibles soluciones a sus problemas o podrán dar salida a sus preocupaciones recuperando su derecho a un pensar autónomo (*Convención de los derechos del niño*, 1989, arts. 13 y 14).

Es en medio de este vivo forcejeo –entre la intención de los medios de atraer los ojos y la escucha infantiles y la necesidad que sienten los niños de ser ellos mismos– cuando aparece nuestra inquietud pedagógica de despertar su curiosidad e interesarles por aquello que pasa en su entorno. Mas el interés requerido, sin lugar a dudas, se enfrenta a su abstracción provocada, al alejamiento de la realidad al que los niños y las niñas se han visto abocados¹. Tal vez es por ello que nuestros intentos para atraerlos a un “saber ser”, a un “saber estar” y

¹ Paradigmáticos de ello son aquellos jóvenes, aquellos adolescentes que, en medio de sociedades altamente avanzadas, se encierran en su habitación, negándose a salir, a comunicarse con el exterior. Sin llegar a este extremo, no debería sorprendernos tanto esta forma de enroscarse dado que, lógicamente, poco a poco se ha empequeñecido su potencial de curiosidad, lo que les ha llevado a negar la realidad.

a un “saber hacer con atención” tropiezan con múltiples dificultades y entonces exclamamos: *¡Estos niños ya no atienden! ¡No pueden mantener la concentración! ¡No están enteramente en el aula!* Y en medio de tantas exclamaciones empezamos a buscar, con más o menos éxito y también con fracasos, técnicas de motivación y de estimulación, llegando al punto de renunciar a un aprendizaje pausado y sereno, e intentando cambiar de ritmo, actividad y quehacer cada pocos minutos para lograr captar su atención. A fin de cuentas, sabemos que los niños y las niñas tienen también derecho a desarrollarse intelectualmente (*Convención de los derechos del niño*, 1989, arts. 27, 28 y 29). Para promover el desarrollo necesitamos todas nuestras habilidades, aun cuando implique haber olvidado que para aprender, y más especialmente para aprehender, el tiempo, la pausa, son condición indispensable².

Todas ellas son circunstancias que nos llevan a pensar que desde la pedagogía nos hemos de plantear si existen alternativas que nos permitan recuperar o inventar prácticas educativas que respondan a los principios y criterios de un hacer lento, concentrado y que sea sensible a los modos temporales iniciales y sin distorsión de nuestros niños y niñas. Les devolveremos, de esa forma, la posibilidad de relacionarse con su entorno, con el conocimiento, con sus semejantes y consigo mismos durante un tiempo de calidad, durante un tiempo extenso. Y, obviamente, eso conlleva de nuestra parte un “estar ahí” intenso e impulsor de su “querer estar”, alejando de esa forma a los hombres grises de *Momo*, y olvidando, aunque sea por unas pocas horas, el transcurrir del reloj o, como exclamaba una pequeña niña de 3 años cada vez que algo le aburría *¡Ay, la vida se nos gasta!* Habría que añadir como continuación de su afirmación que, aunque sea cierto, la clave está en aprender a vivir con una intensidad serena y compartida. Esta finalidad, creo, se busca también desde la pedagogía estética, por cuanto es ella la que nos introduce en una vivencia del espacio y del tiempo, acorde o no con el momento circunstancial, pero seguro, coherente con la vivencia íntima de los sujetos que protagonizan la experiencia sensible. La coherencia la hallamos en el tiempo por cuanto, para poder vivir una experiencia estética, imprescindiblemente, se necesita una pausa, un alejamiento temporal de las demandas inmediatas, ser capaz de detenerse a fin de percibir y, seguidamente, pensar, valorar y emitir juicios sobre las impresiones y aprendizajes recibidos.

De ahí la importancia de la pregunta que surge sobre qué experiencias estéticas queremos, debemos y podemos potenciar con una educación apropiada para nuestro mundo. Es decir, la pregunta sobre cómo nos planteamos la educación estética, la educación de la sensibilidad, en medio de un entorno tecnologizado e informado que, demasiadas veces, ha olvidado la necesidad en la infancia, así como en el adulto, de un pensar sosegado. En definitiva, en el presente artículo se propone volver a pensar cuáles son los quehaceres, los retos y las dificultades

² Significativo de ello es el hecho de que la mayoría de nosotros y nosotras contemos en nuestra memoria escolar algún recorrido museístico realizado tan rápidamente –el autocar no espera, como nos decían– y del cual apenas recordemos la entrada, algún lema explicativo, la salida y, eso sí, los inacabables ejercicios de comprensión que posteriormente desarrollábamos en las aulas.

de la educación estética, especialmente de aquellos aspectos implicados en la percepción y conciencia de los impactos audiovisuales y literarios.

Dicho tema se va a desarrollar a lo largo de un breve recorrido que tiene las siguientes etapas:

- Una primera *aproximación al sentido y significado que otorgamos a la educación estética*, con la finalidad de asentar las bases sobre las que analizar la realidad.
- Una rápida *incursión en la tradición de la pedagogía estética a través de sus interrogantes*, lo que nos aportará una síntesis sobre lo necesario y esencial para que se produzca una educación estética de calidad.
- Y una posterior reflexión sobre la *influencia de las preguntas formuladas por la pedagogía estética contemporánea en las prácticas educativas*. Esta última parte nos va a permitir destacar los puntos considerados como esenciales para el desarrollo de un saber ser, hacer y estar estético acorde con las demandas, necesidades y aspiraciones individuales y contextuales.

2. DE ESTÉTICAS Y SENSIBILIDADES: LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE FORMACIÓN DE LA SENSIBILIDAD

Pensar en cuáles son los quehaceres de la educación estética nos lleva a redefinir los fundamentos, los procesos y los proyectos de la misma. Esta necesidad se ve acrecentada al fijarnos en el hecho de que una de las singularidades más características –tanto diacrónica como sincrónicamente– de la reflexión sobre la educación estética ha sido la pluralidad de significados que se le han atribuido. Esta imprecisión llega incluso a limitar su potencial pedagógico al sumir a quienes se acercan al pensamiento de la pedagogía estética en un mar de confusión derivado de las contradicciones en el discurso que, cuando menos, le apartan de la necesaria reflexión sobre la misma. Se trata de una limitación que, por otra parte, a menudo convive con una práctica educativa y/o docente en la que los problemas y habilidades estéticas aparecen continuamente en sus distintas formas, a través de expresiones espontáneas, de demandas de respuesta expresadas con la mirada, con la disposición corporal, con actitudes gestuales de aproximación, repulsión, con expresiones mediatizadas por el arte visual, literario, etc.

A fin de cuentas, y como señalaba Herbert Read (1996), de la misma manera que “todo hombre es una suerte especial de artista y en su actividad creadora, su juego o trabajo, hace algo más que expresarse a sí mismo: está manifestando la forma que su desenvolvimiento debería tomar nuestra vida” (p. 298); todo niño o niña tiene dentro de sí la posibilidad de sentir, de expresar sus sentimientos y lo que para él o ella es más importante, de idear posibles nuevas formas de realidad³. Ante esa amplia posibilidad, quienes acompañan en el pro-

³ Son conocidas las discusiones sobre si los niños y niñas hacen arte o se expresan mediante formas artísticas sin llegar a producir obras de arte. Mas, intentar responder a dicha pregunta nos llevaría, necesariamente, a poder definir en concreción qué es una obra

yecto formativo a aquéllos y aquéllas que están aprendiendo tienen que dar una respuesta.

Atendiendo a ese aspecto, quienes están con niños y niñas se encuentran ante la disyuntiva de renunciar a pensar una realidad que existe, pero que es nombrada con dificultad –hablamos de educación artística, educación a través del arte, educación sentimental, educación estética– o, como alternativa, optar por una intelección de ésta más o menos genérica, con más o menos vacíos, pero que sirva de puente y apertura. Y precisamente, ésta última es la opción que escogemos en razón de la necesidad de analizar la cultura audiovisual desde la pedagogía.

Siguiendo a Maxine Greene (2001), en el presente artículo se parte de la comprensión de la educación estética como aquella formación que corresponde a la dimensión sensible del ser humano, integrando los aspectos relativos:

- al conocimiento: aprender a percibir, a reconocer intuiciones estéticas, a saber lo que se siente;
- a la cultura: sean formas artísticas, visuales, plásticas, poéticas, literarias, o formas imaginarias, simbólicas;
- a aspectos antropológicos más genéricos: saber cómo se ubica la persona en los tiempos, los espacios.

Esta perspectiva de análisis posibilita una doble intelección de la educación estética como educación de la sensibilidad o como educación realizada mediante la sensibilidad, integrando en ella todo lo relacionado con la educación de las artes o la realizada a través de las mismas⁴. Y, más específicamente, lo relacionado con los medios audiovisuales y literarios que son, probablemente, los que más influyen en el imaginario infantil⁵. De ahí que incidamos, básicamente, en los aspectos de percepción y aprehensión sin abordar en este momento el aprendizaje de unas técnicas, lenguajes estéticos o cómo aprender a ser artista. La opción por los aspectos de percepción y aprehensión responde a nuestro actual interés en

ESTUDIOS

RETOS Y DIFICULTADES DE
EDUCAR LA SENSIBILIDAD
ANTE LOS MEDIOS
AUDIOVISUALES Y
LITERARIOS

de arte, pregunta que se escapa de nuestro propósito y que requeriría otro tipo de desarrollo conceptual. En todo caso, y ante la duda de si los niños y niñas crean obras de arte, es innegable la certeza de que los niños y niñas miran el arte, como declaraba la pedagoga responsable de una exposición dedicada justamente a las producciones infantiles realizadas a partir de la contemplación de unas obras de arte góticas –dicha exposición tuvo lugar en el *Museo de la ciudad de Gotha*, 1994-1995 y llevaba como título, precisamente: *Kinder sehen Kunst*–.

⁴ Señalaba en otra ocasión (Colleldemont, 2002) que los referentes de la educación estética son, básicamente, aquéllos que provienen del paisaje, de la relación consigo mismo y con los otros, así como el arte. De todas maneras, si bien los elementos que vamos a señalar a continuación son pertinentes a todos ellos, hemos centrado la atención aquí al referente artístico, por cuanto es en el mismo que, al concentrarse el impulso estético, denota más claramente cuáles son los procesos y dificultades por los que se desarrolla el pensar estético. En tal sentido puede interpretarse la constante existente en los libros de referencia de estética de las entradas derivadas de la creación y percepción artística.

⁵ Cabe indicar que si bien nuestra infancia tiene un mayor acceso a la literatura infantil que en otros tiempos, la literatura narrada en cuentos, en fábulas, en historietas ha pasado a ser un referente individual de cada biografía en particular. Tanto es así que la construcción de imaginarios colectivos se realiza, básicamente, a través de las narrativas ofertadas desde los medios tecnológicos, sea en la forma de medios de comunicación o de juegos electrónicos.

poder analizar, poder entender, poder comprender cómo formar a partir de las experiencias sensibles. Pues, aunque muchos de nuestros niños y niñas no van a desarrollar una formación artística más o menos avanzada, lo cierto es que la referencia sensible, e incluso, podríamos añadir, la expresión poética –gráfica o narrativa– va a ser continua en todos ellos y ellas, más allá de cuáles sean sus opciones personales.

Evidencia de ello son las frecuentes metáforas infantiles para explicar el mundo circundante, las analogías antropomórficas para explicar y expresar los sentimientos o las narraciones que emplean para entender causas y razones inabarcables en sus pensamientos. Sólo a modo de ejemplo, y a fin de visualizar la idea, me gustaría citar aquí un poema escrito por un niño de 9 años, recogido en el *diario de clase* de una maestra⁶, por cuanto integra los aspectos indicados, cuyo texto es el siguiente:

*El cielo llora,
el cielo tose y estornuda,
el cielo está resfriado.
Él es gris, y cuando no se muda,
es porque está tapado.
No se destapa,
es el invierno que ha llegado.
Está rodeado de estrellas,
él bien tapado,
y el amor no te llega⁷.
El cielo es azul,
la flor es lila,
Y el amor nunca se olvida.*

Esta creación, además de indicarnos la voluntad de explicar el ciclo anual, de expresar los sentimientos que provocan las estaciones, de mostrar la fuerza de la añoranza, como la mayoría de las de este tipo está revestida de una gran fuerza poética que difícilmente poseen otras imágenes y expresiones creadas para un consumo rápido y anecdótico que les llegan a los niños desde el otro lado de la pantalla o a través del papel impreso Bernal (2007).

En consecuencia, enseñar a mirar con más detenimiento, a concentrar la mirada, a conectar con emociones y vivencias aún no experimentadas en la propia vida pero presentadas en narraciones literarias y cinematográficas, así como aprender a decirse aquello que se

⁶ El poema recopilado por una maestra de la Escuela Bellesguard de Barcelona forma parte del fondo testimonial de la pedagoga Mercè Torrents (directora de la escuela y pedagoga de la Universidad de Vic) que su familia legó a la biblioteca de la Universidad y que actualmente constituye parte del patrimonio educativo gestionado desde el Museo Universitario Virtual de Pedagogía: MUVIP (www.uvic.cat/muvip).

⁷ Significativo creo es aquí el uso del pronombre “te” en lugar del “le” que le correspondería.

siente, se experimenta y nos conmueve, son hitos ineludibles en la educación de la dimensión estética del ser humano. En definitiva, una formación de una sensibilidad crítica e intensa, unida al desarrollo de la conciencia de aquello que se percibe, que lleve a un poder elegir, poder optar y poder discernir entre las distintas propuestas que llegan desde los medios audiovisuales y desde el ámbito literario, se perfila como el sustrato de todo proyecto pedagógico de formación de la sensibilidad.

3. TRADICIONES Y PREGUNTAS PEDAGÓGICAS: ANTECEDENTES INTERROGATIVOS SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD

Teniendo en cuenta la importancia, ya subrayada, de la pregunta sobre qué tipo de educación de la sensibilidad es el que mejor se ajusta a un proyecto de formación humana integral, no nos ha de sorprender que aquélla encuentre numerosas referencias en la tradición pedagógica de la modernidad, aunque en la actualidad existan propuestas muy diferentes. Tanto es así, que atendiendo primeramente a la formación del ser humano en su amplitud, centrándose posteriormente en los procesos implicados y en los modos del proceder de la educación estética, y destacando luego los aspectos que determinan la experiencia estética, desde la tradición de la pedagogía contemporánea se han formulado interrogantes que abarcan un amplio abanico de posibilidades, y ayudan a comprender el potencial, quehaceres, retos y dificultades de una educación estética adecuada para nuestra época.

Desde esta perspectiva, tomada como clave interpretativa de los antecedentes históricos, se enumeran a continuación (Cuadro 1) tres momentos de la reflexión sobre la educación estética que consideramos extraordinariamente relevantes:

Cuadro 1.

1. Primera modernidad Finales del siglo XVIII – Medios del siglo XIX ⁸	Educación de la sensibilidad a través de la formación de las <i>proyecciones del ser</i> .	Ser
2. Modernidad utópica Medios del siglo XIX - Década de los años 70 del siglo XX	Educación de la sensibilidad a través de la formación de las <i>habilidades del hacer</i> .	Hacer
3. Crisis de la modernidad Desde la década de los años 70	Educación de la sensibilidad a través de la formación de las <i>características del estar</i> .	Estar

⁸ Los períodos que se indican son aproximativos. Más concretamente, indicaríamos las fechas: 1795-1843; 1843-1989; 1898-..., años en que se publicaron los libros de Schiller (1795/1981), Ruskin (1943/1997) y Arnheim (1976).

3.1. La pregunta originaria: la incidencia de la educación de la sensibilidad en la formación del ser humano

Entre las preguntas sobre el fundamento de la educación estética formuladas por la tradición pedagógica contemporánea, destacan por su fuerza y simplicidad, y hasta diría que por su vigencia, aquellas que surgieron durante la primera modernidad. Fue aquél un momento en el que, a partir fundamentalmente de las aportaciones de Rousseau –especialmente en *Julia o la nueva Eloisa* (1988), pero también en *Emilio* (1990)– y de Kant –especialmente en la *Crítica del juicio* (1997)–, se publicaron numerosas obras de carácter pedagógico, filosófico y literario que buscaban comprender y dar relieve a la educación de la sensibilidad. Aparece entonces la que se suele considerar como la obra fundacional de la educación estética: las *Cartas sobre la educación estética* de Friedrich Schiller (1981).

Precisamente, es en los escritos de la ilustración idealista y romántica donde comparecen por vez primera las preguntas que acompañaron al discurrir pedagógico de esta época y que se integraban en una pregunta más amplia sobre las implicaciones de la sensibilidad en la formación del ser humano. Es muy significativo el hecho de que, en algunas de sus obras, Shaftesbury (1997), Lessing (1970), Rousseau (1988, 1990), Kant (1997), Fichte (1931) y, posteriormente, Schiller (1981), Goethe (1960), Novalis (1975), Hölderlin (1984), Pestalozzi (1986), Fröbel (1989) o Herbart (1912), se plantearan cómo podían la sensibilidad y su formación contribuir a la formación de la persona, y mejorar al ser humano como individuo y ciudadano al mismo tiempo. Esto es, sintieron la necesidad de averiguar hasta qué punto la sensibilidad podía ser base y fundamento de un proyecto vital que buscaba hallar un punto de equilibrio entre la responsabilidad social y la libertad individual.

Obviamente, en función de las distintas cosmovisiones de los autores, las formulaciones de las preguntas fueron varias. Algunas de ellas incidían principalmente en los aspectos cognitivos –por ejemplo Kant o Fichte–, otras en la fuerza de mediación del conocimiento sensible como fundamento para el posterior desarrollo ético, social y moral –como sería el caso de Schiller, Fröbel, Pestalozzi o Herbart–, y aún hubo quien desarrolló la idea de que la sensibilidad y los conocimientos que de ella se derivaban implicaban una apertura a zonas de realidad que usualmente constituyen un misterio –como se observa en las obras de Novalis (1975) o Hölderlin (1984)–.

No obstante, y a pesar de las diferencias, insistimos en la idea de que, sean cuáles fueran los ensayos de respuesta a las preguntas planteadas, todos los autores coincidían en la convicción de que era necesaria, más aún, imprescindible, la formación de la sensibilidad para poder desarrollar un programa pedagógico completo que permitiese el acceso al conocimiento filosófico, ético o espiritual. Esta accesibilidad era posible, precisamente, por la intervención de la sensibilidad en la posibilidad de elegir, de actuar y de abrirse a lo desconocido.

3.2. La pregunta inscrita en la utopía por la incidencia de la educación de la sensibilidad sobre las formas del hacer

Integrando las consecuencias implícitas del pensar la educación de la sensibilidad como elemento fundamental en un proyecto formativo que abarcase la globalidad del ser humano, bien fuera a través de posibilitar el desarrollo cognitivo, social, moral o espiritual, los movimientos pedagógicos posteriores, circunscritos los mismos en la modernidad utópica, empezaron a concretar las propuestas genéricas de formación del ser basándose en las habilidades, capacidades y actitudes inherentes a las formas del hacer. La concreción de cada propuesta, según esa fuese elaborada por artistas o pedagogos y psicólogos, derivó en focalizar la atención en los modos de representación y expresión –prioritariamente artística– o, como alternativa y complemento, en los modos de percepción y aprehensión interpretativa o crítica de la realidad.

3.2.a. *Sobre los interrogantes referentes a los modos de representación y expresión*

Ruskin (1997), Tolstoi (1992), Rilke (1997), Kandinskij (1985), Klee (1974), Cizek (1927) y Ferrant (1932) retomaron la convicción ilustrada sobre la fuerza pedagógica del arte. Estos autores relacionaron las actividades artísticas y pedagógicas e intentaron pensar en cómo la sensibilidad devenía el elemento indispensable para desarrollar una actividad artística, ya fuera de aprehensión o de creación. Las preguntas de dichos autores giraban en torno al proceder de la sensibilidad aunque cada uno de ellos lo hacía con discursos diferentes según fuera el posicionamiento ideológico, teórico y artístico de base. Todos ellos coincidían en valorar la sensibilidad como elemento esencial del arranque, desarrollo y concreción del pensar artístico. La multiplicidad de preguntas que formularon presentaba la constante de querer descubrir cómo la sensibilidad estaba implicada en las intuiciones primeras y en la formalización de las ideaciones de todo proceso artístico.

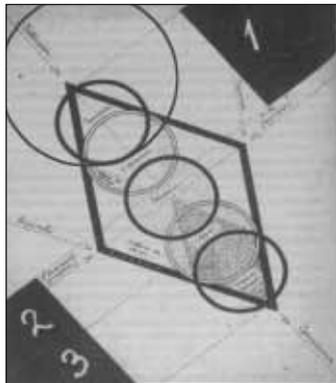
Significativo de ello es, por ejemplo, el esquema de Ángel Ferrant (1932) presentado a raíz de la pregunta sobre cómo debería configurarse un plan de educación artística. Como se observa en el gráfico adjunto (Gráfico 1) Ferrant consideraba que no puede iniciarse ninguna formación para las artes sin que en primer lugar se aprenda a observar, para posteriormente elaborar una ideación y la consecuente formalización material.

En distintos textos el autor insistía en que sólo de esta forma la persona puede adquirir conciencia de aquello sentido, experimentado, imaginado y formalizado. Así, Ferrant (1932) consideraba que en el proceder originario siempre reside la sensibilidad, etapa clave para el posterior desarrollo de la creación artística.

Coincidiendo con Ferrant, no es de extrañar que grandes artistas que ejercitaron la enseñanza –como pueden ser Joaquín Torres-García o Franz Cizek– mostraran un especial interés para mirar y aprender de las creaciones infantiles –especialmente dibujos–, llegando in-

ESTUDIOS
RETOS Y DIFICULTADES DE
EDUCAR LA SENSIBILIDAD
ANTE LOS MEDIOS
AUDIOVISUALES Y
LITERARIOS

ESTUDIOS
EULÀLIA COLLELLEDMONT



Ferrant (1932), reproducido en Ferrant (1997, p. 112).

cluso a crear amplias colecciones con ellas⁹. Estos autores consideraban que las creaciones artísticas infantiles, más allá de mostrar variaciones de formalización artística, permitían comprender qué era aquello básico y qué era esencial en el sentir humano, entendiendo que los niños y las niñas mantienen intacta la capacidad de experimentar sensaciones.

En ese sentido, cabe destacar que la pregunta por los procesos de desarrollo y proceder de la estética en torno a las implicaciones de la sensibilidad en la misma estaba orientada a descubrir cómo la sensibilidad intervenía en la potenciación del hacer creativo. Es decir, que el interrogante que organizaba el discurso hacía referencia a la posibilidad de la creación.

3.2.b. *Sobre los interrogantes referentes a los modos de percepción y aprehensión*

Paralelamente, y a raíz de los nuevos aspectos sobre la educación de la sensibilidad que estos autores habían puesto de manifiesto, en el seno de la corriente del Movimiento de Renovación Pedagógica se prestó especial atención a comprender cómo los procesos de aprendizaje estético influían en el acceso a los bienes culturales de una manera creativa y, al mismo tiempo, crítica. Así, por ejemplo, Dilthey, Spranger, Nohl, Xirau, Roura-Parella, como exponentes del movimiento de las Ciencias de la Cultura, plantearon la relación existente entre la estética y la comprensión de la realidad social, natural y cultural (Vilanou, 2002)¹⁰.

A raíz de esta argumentación se pasó a considerar que “el impulso estético” es fundamental para posteriores aproximaciones a los bienes culturales, por cuanto implica acercar-

⁹ Las colecciones de dibujos infantiles de Ángel Ferrant pueden consultarse en el *Museo Patio Herreriano* de Valladolid. Asimismo, los fondos de dibujos infantiles recopilados por Torres García pueden consultarse en el *Museo Torres García* de Uruguay.

¹⁰ A su vez, y con una orientación distinta, dichos interrogantes fueron también el centro de atención de los psicólogos de la *Gestalt* o de la escuela psicológica francesa.

se a las obras de arte desde la subjetividad. Ellos consideraban que es “cuando nuestra alma encuentra un eco en las obras de los grandes maestros, cuando comprendemos los contenidos significativos” que se da el proceso de formación (Roura-Parella, 1935, p. 3). En consecuencia, escribieron sobre la necesidad de potenciar dicho impulso estético, especialmente en las edades de la adolescencia en las que la persona decide seriamente acerca de su forma de vida, integrando en su decisión las voluntades de la comunidad próxima transmitidas a través de la cultura.

Por otra parte, los autores y autoras más afines al movimiento de la Escuela Nueva –Dewey, Reimer, Read, MacMillan, Müller-Freihenhfels, Luzuriaga y, posteriormente, Löwenfeld o Eisner– retomaron aquella convicción expresada por Blake a través de su poesía de que sólo mediante una mirada atenta, una mirada educada en clave poética se podía aprender a vivir y a actuar plenamente en la sociedad. No es de extrañar, pues, que las preguntas que formularon versaran sobre cómo educar una capacidad perceptiva que conllevara una acción consciente y transformadora sobre el entorno¹¹. En sus propuestas, la sensibilidad era considerada como la base a través de la cual la percepción de la realidad se significa como acción de cambio, yendo más allá de la mera integración de los modos culturales. Esta cualidad, según podemos extraer de los poemas de Baudelaire o de las novelas de Zweig, consistía en mostrar la voluntad de hablar y de compartir.

En consecuencia, podríamos sintetizar la orientación de las preguntas formuladas en este contexto como aquéllas dirigidas a conocer cómo se debía de educar una sensibilidad que potenciase la posibilidad de despertar la curiosidad y de fomentar un pensamiento crítico.

3.3. La pregunta por la incidencia de la educación de la sensibilidad sobre la educación de las maneras de estar en la realidad

Con una clara influencia de los antecedentes mencionados, a partir de la década de los años 70 del siglo XX se desarrollaron distintas propuestas prácticas y teóricas que integraban las ideas esbozadas durante la primera y segunda modernidad, enfatizando la atención del estar frente al ser. Por ello, las preguntas que configuraban sus discursos estaban claramente orientadas por las actitudes inherentes y necesarias para la experiencia estética. Esto es, una experiencia de formación producida por el impacto perceptivo y cognitivo de una vivencia de índole sensitiva que afecta al sujeto concreto.

En ese sentido, es de recalcar la aportación realizada anteriormente desde la Escuela de Frankfurt que, siguiendo la estela de Walter Benjamin (2003), puso de manifiesto la pregunta sobre cuáles eran las actitudes estéticas a potenciar en una realidad cada vez más técnica y me-

¹¹ Cabe reseñar que tales estudios y propuestas se complementaban, a su vez, con las investigaciones en torno a la educación de la capacidad imaginativa y creativa, elaboradas anteriormente por los autores de la antropología lúdica, como Richter (1983) o Buytendijk (1935).

nos personalizada. En la propuesta de Benjamin dichas actitudes eran aquéllas que comportaban cambiar los modos de relación con el entorno próximo, dando a cada elemento su importancia singular¹². Este autor consideraba de especial relevancia preguntarse por la experiencia que se da de manera puntual sin que sea posible su repetición. En consecuencia, reflexionó sobre cuáles eran las características del estar que posibilitaban que aquello único, aquello momentáneamente pero profundamente significado, fuera considerado como algo especial.

Posteriormente, desde la filosofía de la educación escrita en Estados Unidos a partir de la década de los años ochenta se desarrollaron diferentes propuestas sobre las relaciones existentes entre singularidad y significatividad. Así, una de las constantes en las formulaciones de Langer (1953), Greene (2001), Arnheim (1976), son sus trabajos para comprender y potenciar la construcción de sentidos, imaginarios, conceptos e ideaciones a partir de la creación de nuevas formas estéticas caracterizadas por su singularidad.

En definitiva, podríamos subrayar como propio del momento de la crisis de la modernidad la preeminencia de la pregunta por las actitudes sensibles vitales que ayudan al posicionamiento de la persona según su saber y su querer estar. Según los autores y autoras actuales la incidencia de esas actitudes recae en la posibilidad de realzar la singularidad y en la posibilidad de construir universos significativos y de significado.

A modo de síntesis diríamos, por lo tanto, que las preguntas formuladas en el transcurso de la tradición pedagógica contemporánea se relacionan según el siguiente esquema de conceptos sobre los que pensar (Cuadro 2):

Cuadro 2.

Primera modernidad	Proyecciones del ser	como	elección
			acción, ética, social y política
			apertura
Modernidad utópica	Habilidades del hacer	en	la creación
			el despertar la curiosidad
			el fomentar la crítica
Crisis de la modernidad	Características del estar	a fin de	realizar lo singular
			construir universos insignificantes

¹² La necesidad de singularizar a las personas del entorno había sido tratada anteriormente por Benjamin (2003) que amplió el campo a la necesidad de singularizar también a los objetos.

4. NUEVAS FORMULACIONES, PREGUNTAS PARECIDAS: SOBRE LA VIGENCIA DE LAS PREGUNTAS TRAZADAS EN LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

Como se habrá observado, la tradición pedagógica contemporánea nos puede servir de faro en una navegación que estamos realizando en una noche poblada de luces y voces, aunque presenta señales de haberse modificado a raíz de los numerosos cambios que ha experimentado la sociedad. Vemos así que las preguntas, los fundamentos estéticos sobre los cuales se apoyan siguen siendo, en esencia, los mismos a pesar de que en la actual educación de la infancia tenemos que introducir nuevos andamiajes, nuevas insistencias y nuevas prácticas. Saber qué interesa a nuestros niños y niñas, a qué preocupaciones responde, por qué temas se dejan conmover, en qué espacios abiertos quieren internarse, son preguntas que la educación estética de hoy no puede obviar. Como tampoco puede plantearse la educación estética de manera ajena a las nuevas posibilidades receptivas que ofrecen los medios, sin tener presente las dificultades de una atención concentrada o sin saber de los problemas que van implícitos en el instalarse en una constante acción acrítica. A su vez, tampoco es posible desarrollar una educación estética para hoy que no busque responder a la pregunta de cómo enseñar a singularizar las vivencias o cómo colaborar en la construcción de imaginarios e ideaciones con sentido y coherencia.

Considero que las anteriores preguntas son especialmente importantes en un momento en el que la vida diaria transcurre acompañada de unos medios técnicos y vitales sofisticados, muchas veces incomprensibles para los adultos por cuanto no presentan solución de continuidad con su experiencia infantil. Un medio en el que se entra y se sale sin preámbulos, sin rituales ni pausas, donde no existe una separación temporal entre el estar ausente y “estar ahí”. Un medio que no necesita de una preparación previa para anticipar mentalmente y corporalmente la experiencia. Un medio que, por otra parte, narra historias incompletas porque antepone la brevedad al detalle. Un medio, en definitiva, que dificulta valorar, juzgar y decidir según el propio criterio o actuar motivados por una responsabilidad libre.

Por todo ello, creo que la pregunta del inicio sobre qué experiencias estéticas debemos, queremos y podemos potenciar desde la educación estética, se habría de complementar con los interrogantes sobre cómo educar una predisposición a una experiencia estética de sentido en un momento en el que se han desplazado los contextos de percepción del espacio y del tiempo. Esta pregunta, a mi entender, forma parte ineludible de todo fundamento estético de la pedagogía.

Los ritmos del hacer que nos acompañan a lo largo del día van condicionando una percepción asociada a lo inmediato, a dar más importancia al *ahora* frente al *después*. Y así, instruidos por la inmediatez de los mensajes publicitarios –*¿Por qué esperar? Llama ya y te lo enviamos sin esperas*–; por la rapidez de recopilación de información que va asociada a las nuevas formas de comunicación –*si quiero obtener información sobre un autor, una escuela, un lugar,*

un concepto, entro en la red virtual y por lo pronto se aparece tal cantidad de informaciones, algunas de rigor, otras no tanto, pero en cualquier caso en breves momentos doy con la supuesta solución a mi requerimiento-; a los textos de lectura ágil -no entender ha pasado a ser responsabilidad sólo del autor o autora-... debemos-aprender a dar con el ritmo, a no anticiparnos en los movimientos, a no retrasarnos en los mismos, por cuanto es esta condición la que nos puede permitir vivir con lentitud, la que posibilite poder distanciarnos, la que permita suspender el juicio hasta posterior análisis o posponer una elección.

Aprender a dar con el tiempo de cada momento -espera, acción, reflexión, actuación, dejar espacio para que resuene el eco...- nos aparece hoy como un claro reto, como se explicita en la dificultad detectada por los profesores de música para que sus alumnos y alumnas, sus estudiantes de secundaria pero también de universidad, sepan realizar una práctica musical que demanda escuchar y esperar a que un compañero o compañera les de la entrada.

Asimismo, y ante la gran afluencia de información de demandas de respuestas rápidas que recibimos: -*No te quedes quieto iactúa!*-; la rápida sucesión de imágenes que buscan interperlar las emociones -*los video-clips de otro tiempo son las narrativas de nuestros adolescentes y universitarios de hoy*-; los impactos sensoriales que nos afectan momentáneamente -*según la lógica periodística ya se ha advertido que los graves problemas de violencia, guerra, hambre de hoy, son olvidos del mañana*-; el descuidar de crear hábitos en el percibir aquello que está en desajuste con los valores de uno mismo o una misma, con las formas sociales aceptadas pero no respetadas, con las propuestas políticas de construcción de la ciudadanía -*puedo pasearme tranquilamente por la ciudad y no ver que un niño o una niña de seis, siete años está jugando solitariamente en la plaza cuando el reloj está marcando las diez, cuando debería de estar en la escuela o, al menos, acompañado*- sabemos que tenemos que aprender a percibir de manera profunda y concentrada. Es decir, aprender a cuidar lo cotidiano sin que ello signifique restar importancia a la experiencia o comporte un proceder rutinario de las vivencias inscritas en la vida diaria. Tenemos que aprender, por lo tanto, a “estar ahí” -ahora y después- con una presencia que acompañe a la intención.

Aún más, en una sociedad en la que la persona ha de aprender y desaprender continuamente -*los conocimientos técnicos pero también aquéllos que provienen de las humanidades, los bienes culturales, los imaginarios de construcción social llevan inscritos en su “etiqueta” una pronta fecha de caducidad*-; en la que la persona ha de adquirir conocimientos para vivir en sociedad pero, a la vez, ha de olvidarse prontamente de aquello que sabe -*por haber quedado obsoleto, estar en desuso, haber perdido su utilidad*- desde la pedagogía tenemos que reconocer la necesidad de capacitar al sujeto para que pueda ver las constantes de la anécdota y la continuidad de la acción con un mismo tema que muda sus formas ante los cambios circunstanciales. También es preciso desarrollar una receptividad que responda a una curiosidad sostenida que permita despejar los espejismos de un saber directo, pero no interiorizado, ya que es el mismo que anula, demasiadas veces, la capacidad crítica del mirar y actuar, así como la poste-

rior posibilidad de relacionar lo aprendido con lo nuevo que se ha de aprender.

Sin estos aprendizajes, sin saber estar en y con el tiempo, en y con el espacio, dudo que podamos mantener, junto a la accesibilidad de la estética, la calidad de una educación para y desde la sensibilidad.■

Fecha de recepción del original: 09-05-2007

Fecha de recepción de la versión definitiva: 15-01-2008

ESTUDIOS

RETOS Y DIFICULTADES DE
EDUCAR LA SENSIBILIDAD
ANTE LOS MEDIOS
AUDIOVISUALES Y
LITERARIOS

- Arnheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Madrid: EUDEBA.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica*. México: Itaca.
- Bernal, M.C. (2007). Infància i educació literaria. A propòsit de Hans Christian Andersen. *Revista catalana de Pedagogia*, 6, 51-62.
- Buytendijk, F. J. J. (1935). *El juego y su significado*. Madrid: Revista de Occidente.
- Cizek, F. (1927). *Children's coloured paper works*. New York: Stecherd & Co.
- Colleldemont, E. (2002). *Educació i experiència estètica*. Vic: EUMO.
- *Convención sobre los Derechos del Niño*. (1989). A.G. res. 44/25, anexo, 44 U.N. GAOR Supp. (Nº. 49), ONU Doc. A/44/49.
- Ferrant, Á. (1932). Diseño de una configuración escolar. El estado y las artes plásticas. *Arte*, I(1), pp. 13-19.
- Ferrant, Á. (1997). *Todo se parece a algo*. Madrid: Visor.
- Fichte, F. J. (1931). *Antología*. Madrid: Ediciones de la Revista de Pedagogia.
- Fröbel, F. (1989). *L'educació de l'home i el jardí d'infants*. Vic: EUMO.
- Goethe, J. W. (1960). *Goethes Werke*. Hamburg: Christian Wegner Verlag.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar*. New Cork: Lincoln Center Institute.
- Herbart, J. F. (1912). *Sämtliche Werke*. Leipzig: Meier.
- Hölderlin, F. (1984). *Sämtliche Werke*. Frankfurt am Main: Roden Stern.
- Kandinskij, W. (1985). *Cursos de la Bauhaus*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (1997). *Crítica del juicio*. Madrid: Austral.
- Klee, P. (1974). *Bosquejos pedagógicos*. Caracas: Monte Àvila.
- Korczak, J. (1976). *Cómo hay que amar a un niño*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Korczak, J. (1999). *Còm estimar l'infant*. Vic: Eumo.
- Langer, S. (1953). *Feeling and Form. A theory of art*. New York: Charles Scribners sons.
- Lessing, G. E. (1970). *Werke*. München: Hauser.
- Novalis. (1975). *Himnes a la nit / Hymen and die Nacht*. Barcelona: El Mall.
- Pestalozzi, J. H. (1986). *Com Gertudris educa el seu fill*. Vic: EUMO.
- Read, H. (1996). *Educación por el arte* (3ª. reimp.). Barcelona: Paidós.
- Richter, J.-P. (1983). *Levana ou traité d'éducation*. Lausanne: L'âge d'homme.
- Rilke, R. M. (1997). *Los apuntes de Malte Laurids Brigge*. Madrid: Alianza.
- Roura-Parella, J. (1935). La educación viva. *Revista de Pedagogia*, XIV(157), 1-11.
- Rousseau, J. J. (1988). *Julie ou la nouvelle Héloïse*. Paris: Garnier.

- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruskin, J. (1997). *The Works of John Ruskin*. Kent: George Allen.
- Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Buenos Aires: Aguilar.
- Shaftesbury, Lord. (1997). *Carta sobre el entusiasmo*. Barcelona: Crítica.
- Tolstoi, L. (1992). *¿Qué es el arte?* Barcelona: Destino.
- Vilanou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, 328, 205-223.

ESTUDIOS

RETOS Y DIFICULTADES DE
EDUCAR LA SENSIBILIDAD
ANTE LOS MEDIOS
AUDIOVISUALES Y
LITERARIOS