

EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y FORMACIÓN HUMANA*

por ALFONSO LÓPEZ QUINTÁS

Universidad Complutense de Madrid

El profesor Eisner subraya en su trabajo varias de las causas que han llevado a minusvalorar el papel educativo del arte en las escuelas. Una de ellas tuvo su origen en un término talismán, superprestigiado, en los siglos XVII y XVIII: la «razón». La actividad *racional* era entendida en sentido restringido: la que podía ser expresada en formulaciones inteligibles, expresables en lenguaje matemático, verificables por cualquiera. La meta de la racionalidad era conseguir conocimientos *con validez universal*.

Las artes no facilitan tipo alguno de conocimiento «coactivo» —en el sentido de Karl Jaspers—, un conocimiento que se impone a todo hombre o mujer que tenga uso de razón. Cada obra de arte ofrece su riqueza a quien sepa y quiera aceptarla y asumirla como una voz interior. Ese querer y saber vienen determinados en buena medida por el «gusto» de cada uno. Y suele decirse que «de gustos no hay nada escrito». El arte se basa en el gusto de los que tienen sensibilidad.

En virtud de ésta y otras razones, se dio por hecho que el arte afecta al sentimiento pero no a la *razón*. Kant lo afirmó respecto a la música. Y hasta el día de hoy la música no entró por la puerta grande en la universidad a pesar de que lo han hecho las otras artes: pintura, escultura, arquitectura...

Sin duda, las razones que aduce el profesor Eisner para explicar la

* Este artículo es el texto de la respuesta a la intervención de Elliot W. Eisner en el Symposium Internacional «Desarrollo humano y educación».

depreciación escolar del poder formativo del arte son válidas, en una u otra medida. Podríamos ir viendo cada una de ellas, y habría muchas precisiones que hacer, pues los temas tratados son muy complejos. Entre ellos destacan los cinco siguientes, que representan otros tantos escollos para la recta valoración del poder formativo del arte:

1. La necesidad del lenguaje para el conocimiento conceptual humano.
2. La depreciación de la experiencia sensorial en el proceso del conocer intelectual.
3. La vinculación de la lógica al ejercicio de la inteligencia.
4. La necesidad de tomar distancia de las percepciones para pensar rigurosamente.
5. La pretensión de que sólo el conocimiento científico permite lograr conocimientos universales acerca de la realidad humana.

A mi entender, lo más valioso de la ponencia del profesor Eisner no radica en la exposición de las causas por las cuales se ha devaluado la importancia del arte para el cultivo de la inteligencia y del conocimiento, sino la propuesta positiva de que el arte y la literatura presentan «un tipo especial de ficciones» que nos elevan al conocimiento de realidades que podemos caracterizar como «universales concretos». *Si estudiamos a fondo en qué consisten tales ficciones, podremos descubrir el género peculiar de racionalidad que posee el arte.* Es lástima que el autor apenas haya ahondado en este decisivo asunto.

Para mostrar el importante papel que el arte puede jugar en el proceso educativo, el profesor Eisner destaca al final de su aportación tres puntos:

1. El arte nos enseña a mantener abierta la mente al hecho de que cada cuestión admite diversas respuestas posibles.
2. En las obras de arte aprendemos a ver que el contenido y la forma se implican mutuamente y se complementan.
3. El arte nos dispone para resolver con imaginación creadora los problemas de la vida cotidiana, en cuanto pone en forma nuestra capacidad de mantener un *diálogo creador* con las realidades y acontecimientos del entorno. Crear una obra de arte no es simplemente *hacerla*; es *dialogar con ella*, y hacerlo con flexibilidad de espíritu suficiente para proceder a la luz que brota en tal diálogo.

Estas indicaciones son muy acertadas. Pero, si se me permite, yo quisiera aportar una pequeña contribución. Si queremos dar la razón

última de por qué el arte tiene la efectividad educativa que indica el profesor Eisner, debemos explicar en pormenor tres cuestiones:

- 1) qué tipo de racionalidad presenta la actividad artística, y cuáles son los frutos de la misma;
- 2) qué estatuto ontológico presentan la obra de arte y la obra literaria. ¿Son una mera ficción o, por el contrario, ostentan un género de realidad superior al de los objetos?
- 3) ¿cómo debe realizarse la interpretación del arte y la literatura para que sean eficaces en la formación de la personalidad humana?

Necesidad de movilizar un concepto nuevo: el de «ámbito de realidad»

Para responder de forma radical a esta pregunta necesitamos introducir un concepto nuevo: el de «ámbito de realidad», o sencillamente «ámbito». En la realidad suelen distinguirse los *objetos* y las *personas*. Éstas son centros de iniciativa conscientes y libres. Son «sujetos» capaces de pensar, sentir, querer, actuar. Los objetos son realidades mensurables, ponderables, delimitables, situables en el espacio y en el tiempo. Pero en nuestro entorno existen, además, realidades que no son ni objetos ni personas. Un piano *como mueble* es un objeto: se le puede medir, pesar, agarrar... *Como instrumento*, no es un mero objeto; tampoco una persona. Ofrece al pianista ciertas posibilidades en orden a producir sonidos, y puede en cierta medida recibir las posibilidades que le ofrece el pianista. Entre pianista y piano se establece una interacción sumamente fecunda, no posible entre meros objetos. El piano no es un objeto; tiene una categoría superior; posee cierta capacidad de abrirse a otras realidades, relacionarse con ellas, intercambiar posibilidades. No es un objeto cerrado en sí; es más bien un «campo de realidad», un «ámbito».

Lo mismo puede decirse de una obra musical. No es un mero objeto. Lo es la partícula en cuanto masa material que tiene unas condiciones determinadas de peso, de anchura y longitud, etc. La obra se evade a la sujeción al tiempo y al espacio. No se puede determinar *dónde* está la Quinta Sinfonía de Beethoven. En Bonn se halla parte del manuscrito, pero éste no se identifica con la obra. Ésta presenta una temporalidad y espacialidad de orden superior.

Las realidades que son ámbitos pueden *entreverarse entre sí fecundamente*, y el fruto de tal unión es un *ámbito nuevo*. Dos personas se unen en matrimonio, y el fruto de su encuentro es el *hogar*. El pia-

nista y el piano se unen, y el fruto de su unión es *la obra musical interpretada*, que sólo existe en acto cuando es re-creada. El niño se acerca a la madre para pedirle algo y aprieta las palmas de las manos una contra otra. Entre el niño suplicante y la madre que escucha atenta se funda un *ámbito de súplica*.

Racionalidad específica del arte

Con este concepto de ámbito se puede aclarar nítidamente el modo de racionalidad propia del arte. A mi modo de ver, una actividad humana ostenta una forma de racionalidad si cumple dos condiciones: 1.^ª) si configura estructuras inteligibles, 2.^ª) si estas estructuras revelan algún aspecto de lo real. Cada tipo de arte crea estructuras perfectamente inteligibles por quien conozca el lenguaje propio del mismo. Una obra musical posee estructuras propias: una fuga, una sonata, una cantata... Cada arte configura sus estructuras propias. Estas estructuras ponen de forma luminosa ante los ojos del oyente un aspecto de la realidad, no el «objetivo» como la ciencia, sino «*el ambital*». Al grabar sus famosas «manos orantes», Alberto Dureró no intentó revelarnos cómo está constituida biológicamente una mano humana. Tampoco se limitó a reproducir la *figura externa* de dos manos humanas. Quiso, sencilla y profundamente, plasmar un «ámbito de súplica».

El arte verdadero no reproduce objetos, ni figuras; plasma ámbitos y, por tanto, imágenes. Velázquez, en *La rendición de Breda*, no intenta transmitirnos la figura de quienes intervinieron en un conocido episodio de la Historia de España y de Flandes. Encarna plásticamente un *ámbito de respeto caballeroso con el vencido*.

Qué modo de realidad presentan la obra literaria y artística y cómo se debe interpretarlas

Cuando uno se hace cargo de la existencia de los «ámbitos», cae rápidamente en la cuenta de que la obra de arte no es una mera *cosa* — como afirma Sartre—, ni tampoco un «quasi-sujeto» —según apunta Dufrenne—, ni se reduce a una mera ficción. Es, sencilla y pulcramente un «ámbito de realidad». Y, por serlo, podemos inmergirnos en ella activamente, participar en ella, dialogar con ella, recrearla, perfeccionarla incluso.

La interpretación de una obra de arte o de literatura ha de ser

genética, re-creadora. Pues tales obras no son producto de un proceso fabril. Son fruto de un encuentro del autor con una vertiente determinada de la realidad. En la misma medida constituyen un *campo de juego*. Y, como todo juego es fuente de luz, la obra artística o literaria viene a ser un *campo de iluminación*, en el cual al autor se le va iluminando cuanto expresa.

Si la obra es un campo de juego, la interpretación de la misma debe consistir en *entrar en juego*. Ello implica —por lo que toca a la obra literaria— rehacer personalmente las experiencias básicas que hizo en su día el autor, a fin de que se iluminen en uno las mismas intuiciones que se alumbraron en él y permitieron la gestación de la obra. A esa luz uno puede leer la obra *como si la estuviera gestando*.

Esa lectura genética nos permite sacar a superficie el sentido profundo de los acontecimientos y realidades que el autor plasma en la obra, así como los procesos espirituales que el hombre sigue en su vida, procesos constructivos o destructivos.

En cuanto a las obras musicales y de arte plástico, la lectura genética consiste en revivir el proceso de plasmación en unos medios expresivos del *mundo espiritual* que los autores quisieron transmitir. Confróntese una basílica romana y una iglesia paleocristiana como Santa Sabina de Roma, y se verá con qué habilidad los arquitectos cristianos supieron transformar el espacio romano, con su *condición estática*, en un *ámbito dinámico*, concentrado en el altar. Al tener una mentalidad y una espiritualidad distintas, produjeron un arte diferente, adecuado a su concepción de la vida y a su modo de conducirse.

Hágase la experiencia de vivir por dentro un motete de Tomás Luis de Victoria, y se sentirá uno envuelto en la profunda espiritualidad del siglo XVI español.

Fecundidad de este modo de interpretación

El descubrimiento de estos mundos espirituales resulta sumamente instructivo y formativo. Pero la experiencia artística nos ofrece posibilidades educativas todavía más altas, por más radicales. *Nos enseña a no malentender como «dilemas» muchos esquemas que son «contrastes».* Los dilemas desgarran la vida del espíritu. Los contrastes la dinamizan y enriquecen.

Participemos en un canto polifónico. Tú cantas tu voz: de tenor, de bajo, de soprano, de contralto... Nadie te interfiere en tu actividad. Eres

totalmente libre y autónomo. Y al mismo tiempo que te mueves con absoluta libertad, vibras con las demás voces, atemperas tu voz a la de los otros, acompasas el ritmo al de ellos... Tú te sientes en todo momento apoyado por las demás voces, y al mismo tiempo sabes que las estás apoyando a ellas. *Eres totalmente libre y totalmente solidario*. Y de ese nexo de solidaridad y libertad surge la maravilla armónica de la obra. Cada intérprete canta su melodía, y entre todos forman un bloque armónico de sin par belleza. El canto polifónico, y en general cualquier forma de interpretación conjunta, aunque sea monódica, es un *ejemplo modélico de lo que deberá ser la vida comunitaria*. Recordemos que el encanto expresivo de una masa de violines radica en que estos son *distintos* ente sí más no *distantes*; tienen su característica propia pero se aúnan en una tarea común.

Integrar la libertad y el cauce, la autonomía y la heteronomía es indispensable en todo joven si desea tener libertad interior para desarrollar cabalmente su personalidad. Con largos discursos no es fácil descubrir a los jóvenes cómo es posible tal integración. Inmértete en el campo de la creatividad musical, y no sólo captarás de modo abstracto sino sentirás en tu propia experiencia que tal integración se realiza de hecho y aporta frutos espléndidos.

Cuando reflexiones sobre este hecho, descubrirás un dato decisivo de nuestra vida personal, a saber: *Si actuamos de forma no creativa, tomamos ciertos esquemas básicos (interior-exterior, aquí-allí, libertad-cauce, autonomía-heteronomía...) como dilemas. Si nos elevamos a un plano creador, tales esquemas se transfiguran y se convierten en contrastes*. Esta transformación marca el paso a la experiencia estética y ética. Es el gran paso del hombre hacia la madurez como persona.

A mi modo de ver, en este aspecto *metodológico* juega el arte y la experiencia artística un papel decisivo en el proceso de formación humana [1].

Es muy importante notarlo en un momento como el actual que nos insta a movilizar todos los recursos que puedan contribuir a otorgar a los jóvenes una formación extraordinariamente sólida.

Es de agradecer, por tanto, al profesor Eisner que haya orientado por esta vía su aportación.

Dirección del autor: Alfonso López Quintas. Facultad de Filosofía. Edificio A. Ciudad Universitaria s/n. 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.II.1992.

NOTAS

- [1] Este importante tema fue objeto de amplio análisis en mis obras: *Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura*, (Promociones Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1987); *La experiencia estética y su poder formativo* (Verbo Divino, Estella, 1991).

SUMMARY: ARTISTIC EXPERIENCE AND HUMAN EDUCATION.

This paper, values the importance of Eisner' article on misunderstood role of the arts in human development, and exposes his point of view about the main contribution that artistic experience makes to human education.

The autor explains the sense in which the analysis of educational benefits of artistic and aesthetic experience on human education and development requires a deeper understanding of especific rationality of the artistic practice and the ontological status of the art, etc. With this aim in view, the author explains the relevance of the concept of «scope of reality», the especific rationality of the art, the especific genere of reality of the artistic and literaries pieces of work, and the question of how the interpretation of the art must be realized in orden to contribute to human education.

KEY WORDS: Artistic experience. Artistic' rationality. Aesthetic and human development.