Arte y conocimiento: los azares de la mirada

Introducción. Los proyectos de investigación que presentamos a continuación, fueron realizados en la Escuela de Educación Estética N° 1, ciudad de La Plata, Argentina, la cual depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, que posee un ciclo regular para alumnos de 6 a 13 años, y talleres para adolescentes y adultos. Estos últimos forman parte del proyecto de Extensión Comunitaria de la Escuela.

María Marta Bibiloni, Marcela Rossi
María Laura Dippolito, Marcelo Passoni
Adriana Zingoni

Fecha de elaboración: enero 15 de 2002

Fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2003

Resumen. Esta propuesta busca acercar a los niños a la experiencia, a la interpretación y a la producción artística para la construcción de sentido. Se parte del reconocimiento del imaginario personal que es enriquecido con imágenes de la plástica, la literatura y la música. Los trabajos producidos en cada una de las áreas se trasladan a otra para reinterpretarse. Este proceso exige un cambio en el código y una nueva interpretación. De esta manera, el acto de reinterpretar se convierte en una fuente de creatividad. Las actividades planteadas inician a los niños en el reconocimiento de cierta intencionalidad en la producción de obras artísticas.

Palabras clave: Interpretación, producción, comprensión, imaginario, ritmo, creación, intencionalidad, construcción, sentido.

Summary. This proposal wants to bring near the children to the artistic experience, the interpretation and artistic production for the construction sense. He leaves of the art recognition of the imaginary one that is enriched with images of the literature and music. The works produced in each one of the areas are transferred to another it stops there to be reinterpreted. This process demands a change in the code and a new interpretation. In this way the act reinterpretation it becomes a source of creativity. The different outlined activities begin the children in the recognition of certain premeditation in the production of artistic works.

Key words: interpretation, production, comprehension, imaginary, rhythm, creation, intentionality, construction, sense.

La propuesta fundamental de la Escuela es el trabajo con los lenguajes artísticos —recepción, interpretación y producción—, en las áreas de Iniciación musical, Iniciación literaria, Expresión dramática, Plástica bi y tridimensional, Expresión corporal y Taller audiovisual para el desarrollo de capacidades expresivas, creativas y críticas con niños, adolescentes y adultos.

Posibles métodos de acceso a la interpretación y creación artística con niños

Cuando desde una escuela de estética se busca fundamentar la experiencia de trabajo con los lenguajes artísticos, aparecen dos zonas de riesgo, a las cuales es preciso no llegar: las teorizaciones que nos alejen de las experiencias, y que el hacer y no pensar nos distancien de la entidad artística, de modo que el quehacer se vea reducido a la vacía aplicación de técnicas más o menos vistosas, más o menos logradas.

Entonces, ¿cómo llegar a la experiencia artística con los niños, a la interpretación y producción artística para la construcción de sentido?

Se trata de acceder a un tipo particular de conocimiento. Pero, ¿de qué modalidad del pensamien-

to proviene el conocimiento al que aludimos? Sin duda, no de la modalidad lógico-científica, sí de la imaginativa, que pone en juego, además del pensamiento, otras funciones de la psique: la percepción, la emoción y la intuición dentro del registro simbólico. Creemos que el despliegue en conjunto de estas capacidades que requieren ser estimuladas y desarrolladas, exige el acompañamiento de docentes comprometidos profesionalmente en un proceso que necesita ser reelaborado y profundizado continuamente, si queremos superar el nivel exploratorio-expresivo a la hora de abordar lenguajes artísticos con los niños.

Nuestra búsqueda nos ha llevado a formular preguntas y a compartir conceptos. Como un primer acercamiento, intentamos definir la palabra 'arte'. Definir *arte*, significaría revisar más de cinco mil años de historia de la humanidad. Cada época, cada movimiento, cada paradigma de conocimiento, ha elaborado una definición exaltando determinadas características en relación con lo considerado 'esencial'.

Sin embargo, podemos acercarnos al objeto artístico, que es el correlato material de la idea de *arte*. En este sentido, desde diferentes corrientes del pensamiento, el objeto artístico se postula como símbolo, y en su origen, el símbolo es un objeto cortado en dos partes, de madera, cerámica o metal: dos personas que se queda, cada una, con una parte. Pasado un tiempo, acercando las dos partes, reconocerán lazos de hospitalidad, deuda y amistad. El símbolo deslinda y arma, entraña ideas de separación y de re-unión; evoca una comunidad que ha estado dividida. Todo símbolo implicaría una parte del signo roto; el símbolo se afirma como un término aparentemente asible cuya inasibilidad es el otro término.

La percepción del símbolo excluye la actitud de simple espectador y exige una participación del actor. El símbolo sólo existe en el plano del sujeto, pero sobre la base del plano del objeto. En este sentido, en el símbolo, como en el signo lingüístico, entran en juego un significado (la idea, el concepto) y un significante (la realidad material de la obra). Desde el punto de vista psicológico, podríamos hablar de una formación sustitutiva y de una sustituida.

El significante, la realidad material de la obra o la formación sustitutiva, que pertenece a nuestro ámbito más cercano, es la parte con la cual podemos relacionarnos directamente, pero por detrás aparece el significado inasible, y lo que podemos hacer, en sucesivas aproximaciones, es acercarnos a él. El significado es el que nos guiña el ojo detrás del significante o de la cadena de significantes.

¿Desde qué aspecto, entonces, abordar el objeto artístico? Podríamos hacerlo desde un estímulo preciso: la emoción particular que produce ese objeto y nuestra reacción frente al estímulo. También podríamos decir que estas sensaciones-emociones nos remiten al ámbito en el que se cruza la obra y el espectador.

Cada una de las interpretaciones surgidas del enfrentamiento con una obra de *arte*, es una manera de exorcizar esa reacción que se produce en el espectador, muchas veces como un intento de comprensión. Poner fuera con otro significante esa reacción interna —en palabras o en actos—, implica una nueva sustitución, un nuevo juego de significado-significante.

Esa reacción de la que hablábamos y la interpretación, son un acercamiento al significado último de la obra —lo inefable—, ese espacio vacío que el espectador trata de llenar con las interpretaciones que propone.

Dice Gadamer (1996:88) '*...toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar.*' Desde la estética de la recepción, se postula al lector como instancia constitutiva del texto artístico. La escritura no se da por acabada hasta que el lector ejerce su acción personal, pues al leer, se descubre la parte no formulada del texto.

Wolfgang Iser habla de la estructura apelativa del texto. El lenguaje no colma textualidad hasta el momento en que es leído. Y sostiene que el significado es un efecto '*para ser experimentado*', no '*un objeto para ser definido*'. Esas marcas '*apelativas*' del texto son definidas bajo los conceptos de indeterminación y de espacios vacíos.

Si bien esta teoría se refiere al texto literario, nos aporta conceptos aplicables a otras lecturas de los textos

artísticos. El arte de todos los tiempos parece como una provocación de experiencias voluntariamente incompletas, súbitamente interrumpidas a fin de suscitar, gracias a una expectativa frustrada, nuestra tendencia natural a la terminación.

De ese significado inasible surge la indeterminación. Esa incompletud del objeto precisa de la construcción simbólica. Sin embargo, una obra de arte no postula una indeterminación tal que pueda soportar cualquier interpretación.

Los proyectos

¿Cómo comprender y describir lo que ha ocurrido?
¿Cómo es posible, en un acto único, interpretar y producir creativamente?

En esta investigación se ha trabajado en varios subproyectos, de los cuales tomamos dos:

1. *Aires*: Compilación de textos producidos en el taller de escritura, con niños de entre 11 y 12 años.
2. *La flauta mágica*: Trabajo de integración entre las áreas de Música y Literatura, con niños de 7 y 8 años (sobre la ópera de Mozart).

Aires

Abismar y deshacer el lenguaje cotidiano

(Título de la compilación de textos poéticos, producidos en el Taller de escritura por niños de 11 y 12 años). La intención de esta experiencia fue que los niños llegaran al discurso poético sin prevenciones, sin pautas *a priori* de lectura, sólo en diálogo con las palabras. Se les ofreció la posibilidad de entrar en el dominio de lo auténtico, de la verdad (*alétheia*), en el sentido de lo no falsificado: acceder a la palabra poética que es, como dice Gadamer, un 'estar en la palabra'. Ser palabra, quiere decir 'ser dicente', 'enunciado'; se trata exclusivamente de 'lo dicho en cuanto tal'.

En el primer trabajo nos planteamos un posible reconocimiento del imaginario personal, valorizando las propias imágenes, entendidas como representaciones

internas. Asistir como testigos a la resonancia interna de las palabras, buscando la mirada contemplativa, la mirada interior. Recuperar la experiencia singular del surgir de las imágenes, del modo de captarlas en su realidad.

Durante una relajación con los ojos cerrados, se propusieron la expresión *bosque: raíz-laberinto*, para propiciar la aparición de imágenes en la pantalla del cuerpo (lectura de algún texto). Luego se estimuló la aparición de un pensamiento analógico, capaz de reconocer correspondencias, receptivo a lo cualitativo, a los matices, de modo que pueda iniciarse en la búsqueda de un pensamiento no lineal, sino en superficie, explorando esquemas no organizados en secuencias, sino agrupados en torno a imágenes.

A partir de la observación de grabados de Escher, iniciamos un diálogo con las imágenes: ¿qué me dice?, ¿qué le digo? (lectura de textos sobre imágenes pasadas en retroproyección).

La variedad de textos poéticos (Octavio Paz, F. García Lorca, E. Bayley, A. Pizarnik, H. Cattillo, entre otros) para ser leídos individualmente, permitió iniciar el descubrimiento de la especificidad del lenguaje poético. Después de leer el material ofrecido, los niños debían seleccionar un texto señalando los motivos de esa elección (podía ser una imagen, una palabra, un ritmo...). Luego, a partir de una imagen del texto elegido, debían escribir desarrollando la imagen y volviendo a ella —en lo posible sin explicar ni razonar—, a través de un movimiento de concentración y expansión.

Los alumnos propusieron trabajar con los sueños, lo cual implicó revisar su lógica particular: ¿qué ocurre con el tiempo y las imágenes en el sueño?

Se dedicaron dos clases a la lectura e interpretación de *Esbozo de un sueño*, de Julio Cortázar; *El ciervo escondido*, de Liethse, y el Poema 12 de *Lo digno*, de O. Elytis. Se observaron aspectos técnicos, conceptuales y simbólicos, recuperando imágenes de los propios sueños. Los alumnos realizaron varias reescrituras. Otro aspecto de la búsqueda los llevó a detenerse en el aspecto fónico del lenguaje y el ritmo. Como ejemplo de un proceso de deconstrucción del lenguaje poético

Guillermo Alvarado Jiménez

Sin título

Técnica mixta

29x25 cm

2000

tradicional, que orienta hacia el encuentro con un nuevo lenguaje, se leyó el Canto VII de *Altazor*, de V. Huidobro. A partir de este texto se trabajó la invención de palabras, la búsqueda de ritmos, pausas, acentos. También se leyeron fragmentos de *El arco y la lira*, de O. Paz, como aproximación a una poética.

Como cierre del proceso, llegamos a la imagen poética como portadora de sentido. Leímos los Cantos V y VI de *Altazor*, y otros textos, a partir de los cuales pudimos conjugar la interpretación como producción creativa.

Podríamos afirmar que los textos de *Aires* van registrando el pasaje del yo, sujeto del enunciado (textos sobre grabados de Escher), al yo sujeto de la enunciación (textos con variaciones).

La flauta mágica

En esta propuesta, quisimos ir de la Música a la Literatura y viceversa, buscando que los niños pudieran, poco a poco, exigir a sus propias producciones, en ambos tipos de discursos, el 'detalle'. Este término, usado con los niños, tiene la posibilidad de sugerir otras significaciones, además de los significados directos y reconocidos de la palabra. Queríamos iniciarlos en el reconocimiento de una intencionalidad cuando se producen mensajes artísticos, literarios y musicales. Cada una de las producciones sucesivas en torno a tres temas fundamentales (el amor, la tristeza y la locura, que corresponden a tres situaciones básicas de *La flauta mágica*: el amor de Tamino, aria de Tamino; la locura de la Reina de la Noche, ambas arias; y la tristeza de Pamina, aria de Pamina), implicaba un mayor grado de profundización en el campo semántico en cuestión. En cada uno de los trabajos se interpretaba lo ya producido en una de las áreas y se lo trasladaba a la otra para una nueva reinterpretación, la cual exigía un cambio de código.

El trabajo comenzó con la audición de apartes de la ópera, mientras se leía como introducción, a cada uno de los momentos seleccionados, el argumento. Una vez terminada la audición, se seleccionaron las tres partes mencionadas (a partir de ese momento, Amor,

Locura y Tristeza), y se las relacionó con el personaje que tiene a su cargo el aria correspondiente: Tamino, la Reina de la Noche y Pamina, respectivamente.

El primer paso consistió en una improvisación en grupos de cinco alumnos cuya consigna era la selección de los timbres a utilizar en relación con los estados emocionales mencionados. Este trabajo se retomó en Literatura leyendo el argumento en profundidad y comenzando a reescribir. Se tomaron como base paisajes o ambientes de la ópera (el bosque, el palacio, el templo del sol) o la descripción de personajes. Luego de varias reescrituras acerca de estos temas, se leyeron los textos extrayendo las características principales que aparecían como núcleos semánticos para ser trasladados a la improvisación musical. En cada una de las nuevas improvisaciones musicales, se lograba una mayor estructuración del discurso musical, así como un amplio desarrollo de la 'expresividad' involucrada (sobre la improvisación a partir de núcleos semánticos se puede consultar Passoni, M. y Rossi, M. *op. cit.*).

Finalmente, si acordamos que la interpretación es un caso particular de la comprensión, ésta, aplicada a las experiencias escritas de la vida (Ángel Gabilondo), el texto que hemos elegido, como cierre provisorio de nuestro trabajo de investigación, supera la escisión entre comprensión e interpretación e instaura a esta última como arte, ya que leer, tocar o escuchar música, siguiendo a Gabilondo, es intervención en el ocurrir del discurso, ser atravesado por él en la decisión de proseguir y atender su son. Es la acción de leer que deviene asimismo en texto.

Participa del discurso poético como creación de lenguaje, pero no tiene que ver con la aplicación de las palabras según convenciones, sino como el ingreso a una estructura ordenadora que no puede deducirse del sentido habitual del discurso sintáctico-gramatical presente en otras formas de la comunicación. Sólo puede interpretarse aquello cuyo sentido no esté establecido, que no pueda traducirse a conocimiento conceptual, y que se instituya como objeto en el cruce entre lo que se oculta y lo que se devela.

Acceder a la ambigüedad de la palabra poética para interpretarla, señala sólo una dirección, no un sentido

predeterminado, porque 'todo interpretar de la palabra poética interpreta lo que la poesía misma ya interpreta. La palabra interpretativa que le sigue permanece retenida en esa existencia, igual que los multívocos signos que son el poema mismo' (Gadamer). **■**

Referencias

BACHELARD, G. *La poética del espacio*. México: F.C.E., 1990.

EAGLETON, T. *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: F.C.E., 1998.

GADAMER, H. *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnós, 1996.

GADAMER, H. *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós studio, 1993.

GADAMER, H. *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

GABILONDO, A. *Trazos del Eros*. Del leer, hablar, escribir. Madrid: Tecnós, 1997.

PASSONI, M. y Rossi, M. 'Improvisación musical infantil y núcleos argumentales'. En: *La ricerca per la didattica musicale*. Atti del Convegno SIEM, siem, Bologna, 2000.

RICOEUR, P. *Teoría de la interpretación*. Madrid: Siglo XXI, 1995.

Diálogo del conocimiento

Los autores advierten la existencia de dos zonas de riesgo: una teorización que, según interpreto, no dialogue con la vitalidad de la experiencia, y un reduccionismo técnico en la enseñanza del arte.

Pero, la pregunta de fondo es la relación entre experiencia artística y construcción de sentido, y cómo puede la enseñanza del arte posibilitar esta relación en los niños.

Ahora quisiera poner en cuestión el esquema del texto, que debiera tratar de dar cuenta de cómo en esta experiencia se intenta dar respuesta al interrogante anterior.

- Frente a esta pregunta, una primera interrogante no es explícita en el texto es *por qué esta relación entre arte y construcción de sentido es un problema educativo y pedagógico*, pues el texto pasa a definir los aspectos conceptuales sobre el arte y no desarrolla la idea de *'superar el nivel exploratorio expresivo al abordar lenguajes artísticos'*.
- Otra pregunta es *cómo efectivamente los niños y niñas viven la experiencia del arte*. Me cuesta asumir que hubiera un problema en los niños de vivenciar el arte *sin sentido*, no es claro que los autores afirmen esto, pero el trabajo conceptual que realizan en la primera parte del texto me invita a pensarlo. Pregunto: ¿qué sentidos se construyen en ese 'nivel exploratorio expresivo'? O es que no estoy comprendiendo en qué sentido, valga la redundancia, usan los autores la palabra *sentido*.
- Creo que desarrollar un poco más esto —aquí estoy pensando en qué tanto comunica el texto a sus lectores—, permitiría hacer efectiva la comunicación de la experiencia y del buen nivel teórico que porta; asimismo, la parte dedicada a precisar la comprensión de *arte* ganaría de ser concisa.
- La experiencia, sin temor a empobrecerla o esquematizarla, necesita que el lector pueda visualizar el proceso seguido en la experiencia, qué se quería durante los momentos del mismo, qué dificultades surgieron, qué se logró. Da la impresión que el texto quedó inconcluso. En general, me parece que hay que describir más estructuradamente la experiencia a fin de que el lector comprenda el contexto de nuestra reflexión.

Pero, es hermosa la idea del objeto del arte como *símbolo*. Cito de memoria (no seré literal) un poema de Juan Gonzalo Rose: *El poema perfecto / Es la unidad diferente / La mitad de quien lo escribe / La mitad de quien lo siente*.

Me desliza la idea de la *in completitud humana*, asunto tratado por Freire. El texto es bastante conceptual en esto. Creo que importa sobre todo la experiencia de 'ser tocado' por el otro a través del 'símbolo', no se trata de una vivencia ingenua, sino una 'vivencia pura', 'impensada'. Pero en este sentido no estoy tan seguro de este ludismo de Gadamer que encuentra un espacio de juego 'que tiene que ser rellenado'. Al ser tocado por el símbolo, qué es lo que emerge en uno: ¿la pregunta por uno mismo o por el otro? ¿La experiencia no es un reconocimiento de la propia incompletitud, la maravilla de no estar solos, la gratitud, la solidaridad? ¿Qué sentimos y qué sentido se construye en la experiencia del arte? ¿Hay un significado último de la obra?

Como la reflexión se centra en el objeto de arte, siento que se habla poco de los niños. Pero es que sin niños, no hay maestros. ¿Cuál es el mundo literario o musical de los niños y qué sentidos se 'juegan' en ellos? Me parece que es un aporte muy bueno la reflexión sobre el objeto artístico, pero los niños no aparecen suficientemente, sobre todo si la preocupación es cómo experimentan el arte.

Severo Cuba Marmanillo