

LA VIVENCIA ESTETICA EN EL NIÑO

Tesis de Licenciatura
de la
Facultad de Filosofía y Letras

Presentada por
TERESA ESPUNY CURTO
Bajo la ponencia
del Dr.

Don JOSÉ HERNÁNDEZ DÍAZ

Sevilla- Junio de 1960

INTRODUCCION

=====

"La educación considerada desde el ángulo de cualquier teoría, encierra siempre un hondo problema común: el de su eficacia futura. Ante lo más -acabado y perfecto de un sistema pedagógico podemos plantearnos la duda de que si realmente será adecuado para los fines mediatos que se propone.

El programa cumplido al pié de la letra, con resultados satisfactorios en el momento presente, ¿será, sin embargo, deficiente cuando el niño, a una vez terminada esta educación del programa, salga a la vida real y deje atrás la escuela?

Se piensa excesivamente en dotar al niño de un bagaje intelectual construido para él por personas especializadas que han previsto como en un inmenso examen las soluciones a todos los temas que la vida pueda presentarles.

Y naturalmente la vida, como un inteligente profesor, pregunta siempre algo que no estaba incluido en el programa. Algo simple, sencillo, que el niño podría resolver por sí mismo si se le hubieran enseñado a usar las armas. Pero con lo cual no intenta siquiera enfrentarse, porque se vé perdido, -confuso en un mar de soluciones dadas, buscando la respuesta salvadora que nunca está incluida en el libro de texto."(1)

Este párrafo de la doctora Rodríguez Alvarez encuentra su confirmación en aquella frase de

3

Hugues Mearns que afirma que "la historia de los conductores de la raza es la historia de aquellos que cultivaron el espíritu creador a pesar de las escuelas", (2), porque ¿cual es la misión de la Pedagogía sino la de conseguir que los individuos se incorporen a la sociedad, aunando su esfuerzo para alcanzar de este modo la máxima perfección, a fin de ser ayudados por ella, para conseguir sus propios y primordiales fines?

Resulta por tanto obvio decir que es necesario atender al individuo, de modo que la plenitud de este sea a la vez, el triunfo de la sociedad que le ayudó a ello.

La comunidad que se aprecia a sí misma estará pues, configurada de modo que el individuo aparezca lo mejor posible, cuidando de él desde el principio en beneficio de sí misma para garantizar sus valores.

El niño contiene en sí la esperanza de la sociedad que cree haber conseguido un sentido y desea mantenerlo.

La Pedagogía tiene la misión de conducir al hombre hacia su plenitud, ayudándole a llevar - hasta el máximo sus posibilidades.

Entre estas posibilidades se encuentran las tendencias trascendentales hacia la Verdad, el Amor y la Belleza que de este modo, entran de lleno dentro la función educadora. Y si bien admitimos que

respecta a las necesidades humanas de la Verdad y del Amor, se procura atender su desarrollo, no ocurre lo mismo con la de la Belleza.

Opino que la dimensión estética ha sido generalmente descuidada en los planes educacionales y que no se le ha considerado la importancia que tiene. Prácticamente no hay una verdadera educación artística; porque las clases de dibujo en los Colegios, las Academias de Pintura y las Escuelas de Bellas Artes, no bastan para justificar por sí mismas la existencia de un cultivo adecuado de todos los niños en orden a un sentido estético pleno.

Durante mucho tiempo se ha pasado por alto este problema por lo cual me he decidido a emprenderlo, ya que lo considero propicio para una investigación interesante.

La incorporación del niño al objetivo del Arte es relativamente moderna como hecho histórico; y significa algo más que una coincidencia el que se dé precisamente en aquella época en que la dirección y orientación artísticas, rompen de pronto con las normas clásicas, para abrir paso a la etapa del Arte Contemporáneo.

Desde finales del siglo pasado, los artistas empiezan a buscar fuentes de inspiración nuevas para producir sus obras. Los descubrimientos arqueológicos sacaban continuamente a la luz algún descu-

brimiento. El Arte egipcio se ofrece a la mirada curiosa del mundo occidental, las culturas de Creta y Micenas, hasta las pinturas rupestres de la cueva de Altamira aparecen entonces proclamando el testimonio de un Arte exótico y milenario, tan diferente a los cánones vigentes hasta entonces.

Pero no es el descubrimiento del Arte primitivo lo que motivó el cambio artístico; sino que creemos más bien que fué éste el que, como uno de los aspectos del fenómeno universal Contemporáneo, hace posible ver al Arte en las obras de los primitivos.

En estas circunstancias, un pintor: Franz Cizek, en contacto con los jóvenes artistas revolucionarios del movimiento vienés de "Secesión", observa que las obras de unos niños que "jugaban a pintar", tenían una extraordinaria fuerza expresiva y se parecían a las de los artistas primitivos. Cizek enseñó los dibujos infantiles a sus amigos los cuales le animaron a dedicarse a este asunto.

Su teoría de educación artística por la práctica de la pintura libre, encontró oposición al principio por la desconfianza de las autoridades pedagógicas. Sin embargo la actividad y el entusiasmo de Cizek hizo posible por fin la aparición de una Academia de Arte Juvenil en Viena donde pudo desarrollar su plan de enseñanza estética con inmejorables resultados.

Este hecho, sin importancia en sí, es sin embargo el principio de los que han habido desde entonces continuadamente. Los más interesados en el problema del arte infantil; los pedagogos y psicólogos empezaron a ocuparse de ello más sistemáticamente.

En 1887, Conrado Ricci publica en Bolonia un libro titulado "L'art dei bambini" (3), que dedica gran parte a disertar sobre lo bello en el niño y su similitud con los artistas primitivos. Este trabajo es considerado como el primero de alguna importancia en su estilo.

Aunque mi trabajo no se refiere exactamente a este aspecto, es preciso destacar los estudios más importantes, ya que es la única fuente de información para obtenida para mi labor.

En Inglaterra, Herbert Read (4) propugna su teoría de la educación por el Arte; y Spearman se dedica a estudiar el aspecto creador del niño (5).

En los Estados Unidos de Norteamérica, las investigaciones de Hugues Mearns (6); A. Gale (6) y Hartmann (7), son las más importantes.

En Uruguay, Jesualdo lleva a cabo una experiencia educativa hacia este aspecto de la creación infantil. Su libro se titula "La expresión creadora del niño" (8), que aunque no tiene una base científica seria, para justificar sus deducciones,

es una muestra evidente de la difusión que tuvo el movimiento comenzado en Viena.

Además de los países mencionados, uno en el que más arraigó este tipo de enseñanza artística fué Méjico, donde se organizaron clases al aire libre en las que no se requería otra condición para participar en ellas que la del interés propio.

En España se han hecho algunos trabajos esporádicos; no ha habido una continuidad o sistematización de estudio con el que pudiera conseguirse algo definitivo. Entre los que se han realizado, mencionamos el de Elisa Lopez Velasco (9), que empezó a llevar a la práctica en su escuela, el método de pintura libre. Pero su labor quedó inconclusa al morir pocos meses después de publicado su libro.

También incluimos a Victor Masriera (10); Medina (11) y ~~Ruiz~~ (12), que se han ocupado de esta cuestión.

He elegido como tema de mi estudio la vivencia estética en el niño, analizando su estructura y la diferenciación que experimenta a través del tiempo hasta alcanzar su plenitud. Plenitud que coincide como veremos, con el comienzo de la madurez de la personalidad.

La vivencia estética; es decir, de qué modo vive cada hombre lo bello, es el camino más apropiado, según me parece, para conducir a unas normas

8

aplicadas de pedagogía estética. Con esto señalo desde ahora el objetivo principal de mi trabajo.

El concepto de "vivencia" es relativamente moderno. No existe en la tradicional filosofía to-
mista ninguno que pueda comparársele. En su acep-
ción más sencilla es una experiencia particular del
acontecer de la existencia humana; pero en orden a
la claridad expositiva se requiere una precisión
terminológica y conceptual que necesita una ela-
boración más profunda. La definición que doy como
"reacción de la totalidad psicofísica a un hecho de
conciencia", exige su análisis previo. De él me
ocupo en el capítulo correspondiente.

El plan general que he seguido en mi
trabajo, es el siguiente:

En el primer capítulo determino la sig-
nificación, características y peculiaridades del
vivenciar; haciendo primero una exposición de los
rasgos del ser humano en su estructura anímico-cor-
poral; y presentando a continuación el circuito fun-
cional de la vivencia.

En ello he seguido inicialmente la con-
cepción teórica de Philipp Lersch(13). El valor que
posee la obra de Lersch es el de haber integrado en
una síntesis original las doctrinas de la Psicolo-
gía tradicional y las distintas corrientes psicoló-
gicas actuales cuyo antagonismo había culminado en

los últimos años. La Caracterilogía de L. Klages(14); La "Triebpsychologie" de S. Freud(5); la teoría estratigráfica del alma de Rothacker (16), y el resto del pensamiento psicológico contemporáneo, son armonizados y criticados por Lersch en su medida justa.

En el segundo capítulo, trato de los factores de la dimensión estética que tienen una objetividad propia: el trascendental Belleza y la Obra de Arte. Y a continuación expongo las peculiaridades de la vivencia estética en su determinación en el hombre, siguiendo los pasos que según el capítulo anterior fueron considerados con el circuito funcional del vivenciar.

En el tercer capítulo, considerando al niño como ser humano en preparación, pero con estructura propia, hago una síntesis de aquellos rasgos más destacados en las distintas fases de su desarrollo, desde su aparición hasta el pleno ejercicio de sus funciones vitales y psíquicas, sobre todo de aquellas que son fundamentales e intervienen más directamente en la vivenciación del Arte.

Este capítulo está fundado en la base de la Psicología evolutiva. La obra de Karl Bühler(17), el fundador de la Escuela Psicológica de Viena; y la labor de su esposa Charlotte Bühler (18), han sido la orientación principal en el planteamiento de la evolución infantil.

Por último, en el cuarto capítulo expongo el estudio experimental que he llevado a cabo acerca de la vivencia estética del niño. La realización de la investigación, las deducciones y las conclusiones finales son mi aportación personal, en consecuencia con los estudios teóricos antecedentes.

El presente trabajo, aunque dificultado por la insuficiencia de precedentes concretos en su orden, pretende destacar la importancia y el interés de completar en lo posible el sistema educacional de nuestro tiempo. Y mi propósito al emprenderlo y realizarlo ha sido movido por el criterio de que es necesaria una base científica previa, para llevar a cabo, dentro del campo pedagógico, los métodos adecuados a fin de cuidar en el niño la vivencia artística y cultivar en él uno de los aspectos principales del ser humano: la dimensión estética.

NOTAS A LA INTRODUCCION

- 1) RODRIGUEZ ALVAREZ, Josefina.- "El Arte y del Niño".
C.S.I.C, Madrid 1959
- 2) MEARNS, Hugues.- "The creative spirit and its significance for Education". Ref. de R. Alvarez.
Op. cit. pag 85.
- 3) RICCI, Conrado.- "L'art dei bambini". Bolonia. Ed.
Zanichelli, 1887
- 4) READ, Herbert.- "Art and Industry" Londres 1934
"Educación por el Arte". Trad. de L. Fabricant.
Buenos Aires, Ed. Paidós 1955
- 5) SPEARMAN, C. .- "Creative Mind". Londres y Cambridge,
1930.
- 6) GALE A. V.- "Children preferences for colors, colors combinations and color arrangements".
Chicago, 1933
- 7) HARTMANN; G. and Schumaker.- "Creative expresion".
Milwankee 1939
- 8) JESUALDO.- "La expresión creadora del niño". Buenos Aires, Ed. Poseidón 1950
- 9) LOPEZ VELASCO, Elisa.- "La práctica del dibujo en la escuela primaria". Madrid, Espasa-Calpe
1933, 4 vol. Ref. Rodríguez Alvarez. Op. Cit.
- 10) MASRIERA, Victor.- "Manual de Pedagogía del dibujo". Madrid.
11
- 11) MEDINA, BRAVO, Ma- "La estética en la escuela".
Madrid, Tip. Nac. 1934
- 12) RAMOS, Luis C.- En colaboración con Medina Bravo,
Op. Cit.

- 13) LERSCH, Philipp.- "La estructura de la personalidad".
Trad. de A. Serrate. Revisión y estudios pre-
liminares por R. Sarró. Barcelona, Ed. Scien-
tia, 2 Tom. 1959.
- 14) KLAGES, Ludwig.- "Los fundamentos de la Caracterio-
logía". Trad. de B.A.Sosa. Buenos Aires, Ed.
Paidós 1953
- 15) FREUD, Sigmund.- "Introducción a la Psicoanálisis".
Toms IV y V de las Obras Completas. Trad. L.
L. Ballesteros. Madrid, Bib. Nueva 1931
- 16) ROTHACKER, E.- "Las capas de la Personalidad".
- 117) BUHLER, Karl.- "Teoría del Lenguaje". Trad. de Ju-
lian Marias. Rev. Occ. 1950
" Teoría de la Expresión". Trad. de H. R. Sanz.
Madrid, Rev. Occ. 1950
"El mundo espiritual del niño".
- 18) BUHLER, Charlotte.- "Infancia y Juventud". Trad. de
S. Krebs. Madrid Espasa-Calpe.
"La vida psíquica del adolescente". Trad. de S. Krebs
Buenos Aires, Espasa-Calpe

CAPITULO PRIMERO

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA VIVENCIA. FUNDAMENTOS TEORICOS

El término "vivencia" fué incorporado a nuestra terminología por Ortega y Gasset, como traducción del vocablo "erlebnis" cuya introducción a la filosofía alemana se debe a Dilthey. (1)

Desde el principio su significación vino dada ya como un modo particular de vivir las cosas en el interior. Ortega y Gasset lo definió como: "aquello que entra con tal inmediatez a la conciencia que llega a formar parte de nuestro mundo. (2)

A nuestro parecer resulta más claro decir que vivencia es la reacción de la unidad psicovital a un hecho de conciencia. Para precisarlo más creemos conveniente un análisis sobre el sentido de "unidad psicovital", y sobre el hecho mismo del "vivenciar".

Por consiguiente, si la expresión "psicovital" no debe ser una fórmula vacía, en que dos términos tengan el mismo significado, resulta claro que el concepto "psíquico", añade alguna determinación al de "vital". Y aquel solo podrá ser comprendido adecuadamente cuando se haya puesto de manifiesto la peculiaridad de la vida y de sus procesos.

Las características más importantes de lo viviente son: (3)

a) Desarrollo.- Podemos definirlo como la modificación de una forma viva en el tiempo. Si una piedra ofrece en el curso del tiempo un cambio en su forma externa, ello es debido a influencias ajenas; en cambio en una planta existen tendencias propias que actúan desde dentro. El desarrollo, se debe pues, a fuerzas formadoras internas, que cuidan de la realización de las posibilidades del ser, tanto en su aspecto exterior como en su organización interior. El desarrollo ha de tener una finalidad que es el despliegue de estas posibilidades innatas del ser cuyo arranque inicial y dirección seguida, se realizan siempre desde dentro. El desarrollo por tanto es el auto-despliegue y la auto-configuración del organismo, el cual está basado en un plan; en una idea de la totalidad como unidad actuante de determinadas fuerzas configurativas.

El proceso del desarrollo es una diferenciación progresiva que a través de él constituye una unidad centralizada.

b) Totalidad.- De lo dicho se infiere que el hecho de la totalidad es otro rasgo esencial de lo viviente. Esta totalidad debe entenderse de modo distinto a lo que representa una suma. El ser vivo no es una mera yuxtaposición de partes cuyo orden no cambia el sentido, sino que es una unidad estructurada donde la organización de todos sus miembros tiene una ordenación jerárquica que no es susceptible de variación.

En el esclarecimiento de la peculiaridad de la vida los conceptos de totalidad y estructura juegan un importante papel. El de la totalidad significa que las partes que se diferencian durante el desarrollo, no están desconectadas entre sí, sino que se encuentran asociadas a un todo. Si aplicamos ahora el concepto de estructura al fenómeno de la centralización, podemos decir: "la centralización significa ordenación estructural de los componentes en proceso de diferenciación, en vistas a la actuación conjunta; es decir, una agrupación y ordenación de las partes a partir de la totalidad de la forma viviente. Integración es la dependencia recíproca de los miembros y la compenetración mutua de sus funciones, que se demuestra por el hecho de que la alteración de un miembro de la totalidad repercute vitalmente en los demás.

Esta ley de integración diferencia a la totalidad viva, de la mecánica e inanimada. Si una pieza de una máquina se rompe, la máquina se para, pero las demás piezas permanecen intactas. En cambio, si algún miembro de la totalidad viva, enferma, el resto del organismo lo acusa, no permanece ajeno del miembro enfermo, es la totalidad la que resulta afectada.

c) Tendencia y capacidad de auto-conservación.— Son los medios que posee el ser para mantener la integridad de su existencia y llegar a su realización. Autodespliegue, autoconfiguración y autoconservación se hallan en estrecha relación; puesto que si para comprender la evolución ha -

cia la realización de la forma, nos vemos obligados a admitir en su base fuerzas formativas dirigidas por un centro vital, son estas mismas fuerzas las que en proceso de autoregulación cuidan también de la conservación y restauración de la totalidad.

d.) Comunicación.- En su realización, el ser necesita del ambiente para el desarrollo de sus posibilidades, para la encarnación de su "forma ideal", y para su conservación. Entre el ser vivo y el mundo circundante existe una comunicación de relaciones fundada, en las necesidades del ser. La ley vital de la comunicación se pone también de manifiesto en el hecho de que las posibilidades innatas del ser vivo requieren el estímulo exterior, gracias al cual se pone en marcha el proceso del desarrollo. Ser vivo y ambiente están situados en relación de correspondencia mutua.

e.) Adaptación.- Es la revelación en los seres vivos de un sistema funcional elástico, por el cual son capaces de habituarse, dentro de ciertos límites, a condiciones ambientales desconocidas hasta un momento dado.

f.) Actividad y comportamiento.- El movimiento propio del ser vivo se lleva a cabo ^{desde} dentro; es lo que se denomina con el concepto de "autoérgia", que es la característica central de la vida.

Esta espontaneidad consiste en que todos los procesos internos que tienen lugar en el ser, van dirigidos a un fin común, cuidando de que la totalidad viva llegue al desarrollo completo dentro de sus

posibilidades de su "forma ideal", y la conserve y fomente una vez que esta ha sido alcanzada.

Esta autoérgia de los seres vivos se manifiesta hacia afuera: esto es el comportamiento. Puede definirse como los procesos de autoactividad en contacto con el ambiente. Los movimientos espontáneos de los seres vivos son su reacción interior a un estímulo, que desde el exterior le ha afectado. El comportamiento es la respuesta a la significación que un estímulo tiene para el organismo, es decir, este movimiento que se basa en una relación cualitativa entre el objeto estimulante y el ser vivo.

El comportamiento se halla en relación estrecha con la ley de comunicación que se orienta al ambiente en el sentido de un acercamiento, cuando los estímulos del contorno favorecen e incrementan las necesidades de la totalidad viva.

Temporalidad.— Toda realidad material sólo es susceptible de realizarse en la forma de devenir y de acontecer, es por esto que se halla situada en el tiempo que es el esquema ordenador en el que se ofrece a nuestra experiencia la multiplicidad de lo real. La relación en que se halla lo viviente con el tiempo es no sólo que lo viviente está en el tiempo, sino que el tiempo está en lo viviente; el tiempo pertenece a ello como su respiración y su pulso. Todo ser material que vive es en sí mismo tiempo; es una realidad que se temporaliza. La vida y sus procesos se manifiestan en el tiempo exterior que transcurre con los fenómenos y sobre-pasa al ser vivo, este tiempo es común a todo lo que está situado en lo material.

Pero existe otro tiempo interior que pertenece a la intimidad de la vida y que avanza con ella. El tiempo interior es la expresión del cambio que realiza un ser vivo en el transcurso de su existencia. Hay que hacer ^{constar} aquí (da) que el tiempo se refiere únicamente a los seres situados en la materia. Cuando tratamos de las propiedades del ser espiritual, veremos que el tiempo (y por tanto todas las características de lo viviente material) es algo no sólo propio del mundo material, inherente a él, sino que precisamente es el tiempo lo que define a lo viviente. Lo viviente nunca es definitivo y acabado, sino que es siempre una realidad temporizándose, un proceso en devenir.

En este cambio y en esta temporización la vida es simultáneamente pasado, presente y futuro. Si dejamos de lado el esquema ordenador del tiempo cronométrico donde se realiza lo viviente, y consideramos el tiempo interno de ello, comprendemos esta simultaneidad. En el tiempo externo el presente aparece como la línea de separación entre el pasado y el porvenir. Pero en el tiempo interno el presente del ser es la consecuencia de lo que ha sido y la preparación de lo que vá a ser. El presente interior es el "nexo de integración" que poseen los seres vivientes - en razón de su unidad y de la finalidad a que obedece su "plan de construcción".

La integración a que antes me he referido, no sólo se realiza en el espacio entre los órganos y funciones, sino también en el tiempo entre el pasado el presente y el futuro. Esto acaba con la muerte.

Reproducción y herencia.— Frente a la temporización que el ser vivo individual se halla sometido inexorablemente, la capacidad de reproducción y herencia es el contrapeso. Significa la conservación de la vida de la especie a través del tiempo exterior.

* * *

Estas son las características que poseen los seres materiales vivos, y que son igualmente aplicables a todos ya sea vida vegetativa, animal o humana; ahora bien, lo que caracteriza al hombre entre todos ellos es su estructura anímico-corporal. Aquí lo anímico no se considera igual que principio vital. El hombre como todo ser anímico material está sometido a las leyes de la vida; pero si bien lo humano es viviente, no todo lo viviente es humano. Esto sólo se da cuando en las formaciones vivientes la vida queda, por decirlo así, iluminada desde dentro.

El alma, el espíritu, no puede confundirse con lo animado; aquello tiene una dimensión más honda que no es explicable sólo por lo que se ha visto hasta ahora respecto de lo viviente. A esta especie de iluminación interior de la vida, designaremos con el concepto de "vivenciar". Y del mismo modo que ha sido necesario poner de relieve los rasgos fundamentales de la vida, debemos ahora señalar qué condiciones se requieren para que se realice el fenómeno de la vivencia.

Hemos de decir ante todo, que la vivencia se produce cuando la comunicación del ser vivo con el mundo circundante se acompaña de un darse cuenta, de un percatarse.

Esto debe entenderse en el sentido de un descubrimiento de sectores del ambiente bajo la forma de sentidos de significación aún difusos. Para todo ser animado existen manifestaciones del mundo de las que se da cuenta. Pero en los diferentes estados del desarrollo humano, en los diferentes estratos de la vida humana plenamente desarrollada, aquel darse cuenta se lleva a cabo escalonadamente como primera, aprehensión sensorial, como percepción consciente, y como comprensión intelectual. En todo caso la percepción, el encuentro con el mundo y la conscienciación del mismo es uno de los puntos de partida del vivenciar. Sirve para orientación en el ambiente con el que el ser vivo está unido según la ley de comunicación. Todos los seres vivos, con la ayuda de determinados procesos, establecen contacto con su contorno, entran con él en comunicación vital y práctica, mantienen relaciones recíprocas, viven orientados hacia fuera, vueltos hacia lo ajeno, sea lo que fuere, y de este modo llegan a lograr formas más o menos diferenciadas de percepción.

Ahora bien, lo que el ser vivo animado capta no es ninguna reproducción automática y pasiva, sino que supone una selección activa entre una multiplicidad efectiva de estímulos. Según esto se distingue el contorno de mundo circundante. El contorno es el conjunto de lo que forma parte del espacio vital: cosas y procesos objetivos. Por el contrario, mundo circundante es lo que surge en el vivenciar del individuo de este mundo exterior. El mundo circundante de un organismo animado es aquel que le pertenece y se halla abierto a su acción, sólo esto es propiamente suyo y para él "único".

En el hecho de estos mundos circundantes específicos se pone de manifiesto que el conjunto de lo percibido en el interior de ellos siempre está condicionado por las necesidades con las que el ser vivo está ligado al ambiente, según la ley de comunicación, para conseguir el despliegue de sus posibilidades y la conservación de su existencia. Son estas necesidades los requerimientos correspondientes al plan de construcción del ser vivo que realizan ciertos sectores del mundo circundante.

Las necesidades por las que el ser vivo está ligado, al ambiente, se hacen patentes en forma de tendencias. Toda pulsión se tematiza en una necesidad que puede ser vital, anímica, o espiritual. Son las necesidades activas las que en forma de preguntas o búsqueda se abren camino en el ambiente precediendo a toda percepción. Esta es la respuesta que se encuentra a la pregunta formulada en el interior del ser por la tendencia preconsciente.

En la vivencia se traza un esquema bipolar que caracteriza su funcionamiento. Uno de los polos es el horizonte ambiental al que pertenece al ser vivo; el otro polo es el centro vital, del que surgen las pulsiones que se dirigen hacia aquel mundo circundante. Pero la vivencia no termina en la conscienciación del mundo, sino que revierte de nuevo al centro vital del que surgió; lo que se destacó en el horizonte del mundo circundante a la luz de la notación y a partir de la temática de las necesidades, fué siempre señalado por el vivenciar como valor o no valor, fué revestido con el carácter de significación y adquirió para el vivenciar una valencia. Si --

bien nos damos cuenta de cosas que nos son indiferentes, ello es debido a que la costumbre hace palidecer cada vez más la característica de realce de la significación de lo percibido. Pero el primer descubrimiento que procede de la repetida observación que se retornará después rutinaria o indiferente se da siempre revestido de acento significativo aunque sólo sea con el matiz de interesante o de merecedor de saberse. Todo lo que llega a nuestro mundo interior es revestido originariamente con la nota de la significación. Esta valoración, esta importancia, es vivenciada siempre en el interior del centro vital como un sentirse afectado. En el sentirse afectado debemos ver por lo tanto un tercer miembro del vivenciar.

Con el hecho del sentirse afectado va siempre unido indisolublemente la conducta en el mundo que se ha concienciado y que ha afectado de algún modo al ser vivo.

Estos procesos que hemos visto en la vivencia de tendencia, percepción, efectividad y conducta no están aislados entre sí, sino que forman en su concurrencia, una totalidad que designemos como "circuito funcional del vivenciar".

Esta imagen de conjunto sobre el circuito funcional de la vivencia hay que completarla con la consideración de la temporalidad de la vivencia.

A estos procesos íntimamente enlazados de la tendencia, percepción, afectividad y conducta — que caracterizan la vivencia, hay que añadir la particularidad de que en la vida del hombre todo lo vivenciado en un ahora no desaparece con este presente sin dejar huella. No queda perdido para el alma sino que permanece en un estrato profundo, conservándose como un poder activo, vivo, y — desde allí se infiltra en cada momento vivido — como presente.

Este fenómeno fundamental de la vida psíquica se acostumbra a designar como memoria. La memoria no se limita a recordar hechos del pasado, no se limita a ser memoria del recuerdo, sino — que existe otra forma en la que lo ya vivenciado está implícitamente presente en el aquí y el ahora. Esta se denomina memoria experimental. De memoria experimental hablamos cuando vivencias — del pasado influyen en el vivenciar actual sin — ser elevadas a la conciencia en forma de recuerdos.

No sería posible que todo el pasado estuviera — siempre presente a la conciencia. Es una forma — de economía que de todo el pasado, sólo un mínimo sea consciente. Pero inconscientemente todo — nuestro pasado está presente en nosotros, desde el punto de ^{que} lo que nosotros somos no es sino la consecuencia de lo que hemos sido anteriormente.

Al igual que el pasado, el futuro está presente en la actualidad de la vivencia. Todo presente vivido es anticipación del futuro. Esto es cierto en la medida en que cada momento del ser está entretelado por la dinámica de la realización de su fin. Y así como la memoria significa la actualización del pasado, la fantasía lo es del futuro. Y al igual que distinguimos una memoria del recuerdo, consideramos que existe una fantasía ideativa que conocemos bajo la forma de deseos, planes y proyectos, y otra fantasía primaria arrepresentativa. Lo que en la fantasía y la memoria se revela es esto: que la vida humana como la vida en general, sólo puede concebirse como una realidad que se forja en el tiempo, a medida que avanzamos en su línea el presente se transforma en pasado y el futuro en presente.

Pero lo que distingue la temporalidad del hombre del resto del tiempo vivo es que en éste, el avance hacia el futuro significa una dirección hacia su fin; que el transcurso de la vida es una acertación del futuro hasta que se termina en la muerte. Y sin embargo en el hombre este mismo avance significa un aumento del pasado que se conserva por sí mismo irrumpiendo continuamente en el presente. La temporalización de la vida psíquica es un tránsito que se realiza como una continuidad inseparable de un presente a otro. Gracias a

esta particularidad el hombre es un ser histórico; la temporalización no se limita al individuo concreto, sino que se transmite de individuo a individuo y es así ^{que} como comprendemos la historia como una continuación de procesos humanos en el Tiempo.

Todas estas particularidades que configuran el modo de ser humano no tendrían explicación si consideráramos a éste como un ser vivo situado en el mismo plano de lo vivo pero sin otra consideración que un mayor grado de evolución.

Pero si admitimos que además del orden de las cosas materiales, existe otro modo de duración que no está en el tiempo ni se realiza con el cambio, lo anterior quedará más delimitado y preciso.

En orden a los seres espirituales tenemos que considerar a los espíritus puros, sin otra potencialidad que lo contingente, que desde el principio de su origen tienen en sí toda su capacidad de ser, que existen conservando indefinidamente el ser que les fué dado de una vez. Su realización total no se cumple pues en el tiempo, ya que desde su origen tienen toda la perfección posible.

Consecuente^{mente} llegamos a la causa necesaria, al Ser que es por sí mismo, puro acto de existencia, que se basta a sí misma, permanente, estable, y siempre idéntico a sí mismo de donde proceden todos los demás seres creados a partir de Él en el espíritu o en la materia.

De todo lo dicho, inferimos que ^{hay} existen esencialmente dos modos de existir: la duración perfecta, es decir, no susceptible de incrementar su ser inicial, que se da en la eternidad, fuera del tiempo, a la cual pertenece todo el orden espiritual con sus características de universalidad, infinitud, plenitud, estabilidad y permanencia. Y las existencias en el tiempo, que en razón de que han de realizarse paulatinamente y a través de diversos actos, son imperfectas. La imperfección es absoluta y relativa; absoluta cuando este cambio no significa más que desarrollo, que se cumple en sí mismo y termina al fin. Relativa es aquella imperfección que a través de sus actos va perfeccionándose cada vez más.

El hombre dijimos que se caracterizaba por su estructura cuerpo-alma; el espíritu está tan indisolublemente unido a la materia que forma con ella una unidad existencial, una unidad que adquiere consistencia interior a través de los actos realizados por medio de la materia y que avanza hacia su plenitud.

El espíritu al existir en la materia adopta los modos de ésta, por lo tanto su realización viene dada en el tiempo con el desarrollo de sus posibilidades existenciales.

El desarrollo humano se entiende así, como una dimensión del alma que tiende a su esencia, y la temporalidad está en función del alma para permitirle realizar sus etapas espirituales.

La plenitud del ser humano no llega nunca a ser total. Su límite viene dado por la imperfección de la materia que siendo finita impide la completa realización del espíritu. El hombre como ser total no acaba nunca; al sobrevenir la muerte no ha llenado su capacidad de ser. Pero, el morir, así como supone el cierre de posibilidades de ser concretas, también significa la consecución de su plenitud; entonces empieza para el hombre una existencia espiritual en la eternidad, su ser ya no es susceptible de mayor perfección, es semejante a los ángeles; pero a diferencia de éstos cuyo ser fue creado y dado inmediatamente, el hombre ha realizado en él mismo su propio ser en la existencia temporal.

NOTAS Y BIBLIOGRAFIA AL CAPITULO PRIMERO

- 1) SARRO, R.- Prólogo y estudios preliminares por el prof... a "La estructura de la personalidad", de P. Lersch. pag.618: dice así
- "El término Erlebnis procede de Dilthey... En la definición de Dilthey, "vivencia" es una unidad cuyas partes se hallan unidas por un significado común. Como ejemplo de lo que es vivencia, cita Dilthey la muerte de una persona amada: "La muerte de una persona querida se halla enlazada estructuralmente con el sufrimiento. Esta union estructural de un sufrimiento con una percepción o representación referida a un objeto que lo provoca, es la "vivencia!"
- 2) ORTEGA Y GASSET, José.- "Sobre el concepto de sensación", 1913. De las Obras Completas, Tom I. Madrid Rev. Occidente 1957, 4ª ed. pag 139
- A ese artículo hay una nota del propio autor que dice de este modo:
- " Husserl: Ideen. "...Esta palabra "Erlebnis" fué introducida según creo por Dilthey. Después de darle muchas vueltas durante años, esperando encontrar algún vocablo ya existente en nuestra lengua y suficientemente apto para transcribir aquella, he tenido que de"

sistir y buscar una palabra nueva. Se trata de lo que sigue: en frases como "vivir las cosas", "vivir la vida", adquiere el término "vivir" un curioso sentido. Sin dejar su valor deponente, toma forma transitiva significando aquel tiempo de relación inmediata en que entra o puede entrar el sujeto con ciertas objetividades. Pues bien, ¿Cómo llamar a cada actualización de esta relación? Yo no encuentro otra palabra que "vivencia". Todo aquello que llega con tal inmediatez a la conciencia que entra a formar parte de ella es una vivencia... Como toda palabra nueva, reconozco que ésta es mal sonante. Sin embargo, existe ya en composiciones como convivencia, pervivencia, etc., y sigue formas análogas. Así de existir, existencia; de sentir, sentencia. Ciertamente que el diccionario académico no trae aquellas formas compuestas, lo que me hace temer si serán un poco exóticas. Ruego, pues, a los filólogos que se interesen por esta consulta. En tanto no se encuentra otro término mejor, seguiré usando "vivencia" como correspondiendo a "erlebnis!"

- 3) El siguiente desarrollo de las generalidades de la vida, así como el circuito funcional, que expongo a continuación, están tomadas de Lersch, a lo cual ya aludimos anteriormente.

CAPITULO SEGUNDO

LA VIVENCIA ESTETICA

Al ensayar la caracterización de la vida nos hemos basado en hechos exteriores, pero el conocimiento de estados de conciencia tan sólo lo logramos desde dentro, desde nuestras vivencias. Vivencia es pues, un modo diferenciado y característico en el que reside para nosotros la realidad, la vivencia es un ser que se posee a sí mismo, y por lo tanto, algo nuevo y peculiar frente a la vida. Es un hacerse interiormente del ser vivo en un estado de conciencia clara del yo y del mundo. En la vivencia alcanza por lo tanto la vida su estado de vigilia; es la reacción de la totalidad psicofísica a un hecho de conciencia.

Y porque el alma significa la dimensión trascendente del ser humano, se comprende que ésta reacción lleva incluida en sí misma la característica de objetivación y validez universal. La vivencia significa una forma de actualización de la vida. El concienciar, el darse cuenta es una dimensión del entendimiento que conoce algo. Cuando el hombre reacciona a ello en su ser total se verifica el acto del vivenciar que culmina en la conducta correspondiente.

Esto se ve claro en el acto moral; el hombre en un momento determinado se encuentra en la disyuntiva de apetecer algo ilícito. De una parte, existe la tendencia de su naturaleza que por su imperfección (causada por la caída original de donde

arranca la tensión entre el ser espiritual y el material del hombre) exige una satisfacción que la parte espiritual, en su tendencia de identificación con su origen, rechaza.

Cuando el planteamiento del hecho sube a la conciencia se impone una decisión única, ya que la diferencia de tendencias no implica diferencia de actuación: — aquellas pertenecen a la esencia dual cuerpo-alma, — ésta corresponde a la unidad existencial humana.

Si el hombre reacciona según la apetencia, tiene lugar a la vivencia del pecado. Si el espíritu arrastra al cuerpo en su decisión de permanecer idéntico, con su origen, se verifica la vivencia del bien. Los sucesivos actos dan lugar al hábito; se habla de vicios y virtudes porque siendo el hombre un ser que se realiza a sí mismo en la sucesión progresiva de actos, que determinan la aparición de nuevas posibilidades, progresivamente, puede abrirse a sí mismo — hacia el bien o hacia el mal.

La vida humana se caracteriza porque tiene una tarea a realizar. Si consideramos al hombre desde el punto de vista de su ser total, tenemos que tener en cuenta una filosofía del alma. En el hombre no podemos olvidar su dimensión trascendente porque si así fuera no podríamos explicarnos la razón de su ser — histórico, por ejemplo.

El presente trabajo está realizado desde un punto de vista experimental, para llegar al conocimiento de ^{una} dimensión que está sometida a la totalidad: La dimensión ^{est}estética es donde el hombre se muestra en su más pleno sentido. La tendencia estética se encuentra en el hombre como una atracción por algo que se encuentra más allá de sí mismo. El hombre busca en ella su peculiaridad como ser que vé el sentido de su vida, en tanto que persona, en participar en los valores de sentido extra y supraindividuales, y se siente corresponsable de su realización.

Existen en el hombre tendencias trascendentes por las cuales se interroga y busca una parte de su ser que supere la relatividad y fugacidad del yo individual, y le sustraiga de ella. Esto que se busca es siempre un absoluto.

Está claro que si el hombre experimenta la necesidad de lo absoluto es por que hay algo de absoluto en él. Por eso podemos decir: en la medida en que la pregunta por lo absoluto pasa a constituir la forma por la cual el hombre concientia su abreacción ante el mundo, la tendencia adquiere las características de lo absoluto: intemporal, infinito y universal. Y lo absoluto se manifiesta al hombre bajo tres aspectos: la Verdad, el Bien y la Belleza.

Estos son los tres modos de conocimiento que tiene el hombre. A la Verdad se vá por el camino del pensamiento, mediante conceptos y deducciones referentes a la existencia y a la naturaleza del mundo; - apela siempre a la razón. Se busca lo absoluto por la reflexión pensante.

En el Bien se busca lo absoluto como motivo de amor en sí mismo. El "per ipsum, et cum ipso, et in ipso"; por El mismo, con El mismo y en El mismo, nos dá perfectamente la postura del Amár. Se ejerce su conocimiento por medio de la voluntad.

La Belleza se busca como absoluto a través de las cosas. Su especificidad consiste en esforzarse - en mostrar y representar el campo de lo material, como una demostración del espíritu supratemporal. Es por ésto por lo que se explica que la Obra de Arte sea una forma concreta de lo universal. La -- grandeza y a la vez la dificultad del Arte reside, en esto: en que tratándose de algo absoluto se conoce por medio de lo sensible. Por esto mismo es - por lo que la dimensión estética es la más plenamente humana; porque siendo el hombre la imagen de Dios realizada en el mundo, y la Obra de Arte la - revelación de algo de lo absoluto por medio de lo material; cuando el hombre vive el Arte está identificándose consigo mismo tanto en la dimensión ^{del espíritu} como en la de la materia.

En la dimensión estética tenemos que considerar: el trascendental Belleza, la Obra de Arte y la vivencia propia que se determina por parte del hombre. Respecto al trascendental Belleza hemos dicho que es un principio absoluto que procede de Dios. Tenemos que distinguir: la belleza ideal y la belleza real.

El hombre puede encontrar gusto en obras que no son realmente bellas; puede entonces emocionarse y llegar a experimentar una vivencia. Esto se comprende teniendo en cuenta, que en razón de la imperfección del ser humano, su realización total no será plena mientras viva; puede aspirar a la belleza absoluta, pero no le es dado gozar de ella completamente, tiene que conformarse con una belleza relativa, que como todo él es susceptible de incrementarse.

Llamemos pues, belleza ideal a la que se dirige y busca el hombre; y belleza real la que consigue en un momento determinado,

En Dios, la Belleza ideal y la real coinciden en la misma. El es la Belleza Total, Absoluta donde se reúne toda la perfección, la armonía, el equilibrio y la autenticidad que el hombre busca en el mundo.

El segundo factor que determinamos en el hecho estético es la Obra de Arte como elemento que participa activamente en él. A continuación,

delimitaremos los aspectos y características principales de su estructura para evidenciar el modo en que esto se realiza.

+ + + + +

La contemplación de la naturaleza puede llevar a un sentimiento estético, pero la naturaleza en sí misma no es estética, es indiferente porque no tiene intencionalidad. Sólo en virtud del hombre que la contempla, pueden ser reunidos los distintos elementos para formar el paisaje; Cuando ^{deja} de ser visto es conjunto; el árbol, la piedra y la montaña, vuelven a estar cerrados en sí mismos, y carecen de las relaciones mutuas en que fueron integrados por el hombre.

Igualmente decimos de los objetos de uso, que accidentalmente resulten bellos; la belleza en ellos está supeditada a su función, no son exclusivamente Obra de Arte, aunque la industria, o la técnica haya hecho de ellos unos objetos perfectos en sus clases. Refiriéndonos al plano de lo artístico hay pues que distinguir: objeto estético y Obra de Arte. Objeto estético es todo objeto estetizado por cualquier vivencia estética, y en esta vi

vencia predomina la actitud estetizadora del individuo mientras que el objeto puede carecer de significación propia.

La obra de Arte, en cambio, tiene consistencia por sí misma. Se puede entender, como el objeto estético que espera revelarse en sí mismo; es decir, que aparte de la actitud estética en que es tomado, posee ciertas estructuras objetivas que facilitan la vivencia estética.

Obra de Arte y objeto Estético están en una relación íntima; porque si la obra de Arte no está en función de lo estético, ya no es Obra de Arte; cuando se desmenuza la Obra de Arte y se consideran sus partes, el objeto estético se escapa. Así pues, la obra de Arte se justifica por el objeto estético, pero no son lo mismo. Intentamos delimitar la Obra, tenemos que estudiar dos aspectos: su elección y su ser.

La elección viene dada por una tradición histórica que la haya consagrado como Obra de Arte, — puesto que la universalidad es una condición para su validez. Es preciso que la obra de Arte para que lo sea, participe de lo absoluto: Ello está por encima de historias y estilos; aunque como producto humano tenga historia y se dé en cierto estilo. Considerando la elección de la Obra por su reconocimiento histórico, el paso de varias generaciones salva lo que la Obra tiene de esencial.

El estilo, el gusto y las particularidades cambian a través del tiempo, pero aquello que permanece en todo hombre: el espíritu, posee la identidad de su origen, y ya vimos que existe universalizando, y - su movimiento de trascendencia hace posible la comunicación.

Si nos plantamos el problema del Arte Contemporáneo del mismo modo que hemos apelado al tiempo en testimonio de universalidad, llamaremos al espacio en garantía de objetividad. El espíritu humano por el que se justifica la identidad entre los hombres es esencialmente el mismo, ya lo consideremos como línea de continuación en la Historia, ya lo veamos unido a través del Mundo.

Remontándonos a la génesis de la Obra, nos encontramos con que esta tiene ya antes de su aparición una existencia en el artista; antes de concretarse en la materia ha empezado a existir como exigencia de ser.

Aquí tenemos que detenarnos a ver el proceso - que determina la aparición de la Obra de Arte.

El hombre al hacer algo, busca satisfacer una necesidad hacia la cual tiende su voluntad, Nos referimos aquí a los hechos conscientes del hombre; el impulso puede en principio no ser consciente, pero en cuanto que se usan los medios hacia un fin sí - lo es ya.

En Arte la necesidad proviene del espíritu que tiende a la Belleza. "El impulso primario del Arte es el deseo de liberar la facultad creativa del espíritu, y la primera manifestación es una intuición que parte del inconsciente, pero que se hace consciente por la reflexión". El artista experimenta la necesidad de engendrar en la Belleza, lo cual es un acto creador. Su intuición descubre en las cosas partes de su yo que a través de lo existente dado tiende a su realidad infinita. La intuición creadora quedaría frustrada sin la Obra, pero al realizarla, el artista, tiene que contener su inspiración en la materia. Ocurre, pues, que la Belleza, siendo un atributo del espíritu, tiene que revelarse en los límites de lo material. La diferencia entre el acto creador de Dios, y el acto creador humano consiste en que el hombre está limitado por las circunstancias temporales que impiden una realización total; la maestría técnica del artista, su fidelidad a la exigencia de la Obra de Arte, pueden determinar que al hacerla aparezca más o menos, plenamente.

Hay también que notar, que la Obra no es algo aparte del artista, es él mismo quien manifiesta esta exigencia de belleza, de modo que se identifica con él.

Así, al principio, la Obra de Arte se origina en la intuición del artista como algo que debe manifestarse por él. De ahí que la dificultad esté en la — maestría del artista para ejecutar en la materia — el ser de la Obra; esto requiere un dominio de técnica y un dominio propio: cuanto más pueda prescindir el artista de las particularidades temporales, de la concreción individual, tanto más realizará — la Obra en un plano universal.

Una vez ejecutada, la Obra tiene ya ser por sí misma, se desliga del artista que la creó y comienza su existencia peculiar. El ser de la Obra de Arte está también en función de su comprensión. Una vez creada, aún teniendo ya su propio ser, su consagración no se verificará hasta que haya un público que la experimente. La Obra espera su plenitud del espectador; no todo de él, pero su valor, su reconocimiento, no tendrá lugar hasta que intervenga el espectador. La necesidad de un público para la Obra, es la misma que la necesidad de comunicación del hombre. Puede objetarse aquí que si los — artistas que no han sido comprendidos en su tiempo o las Obras de Arte desconocidas o ignoradas, tienen por eso menor valor que aquellas que gozan de fama universal.

Ya dijimos que la Obra de Arte tiene consistencia por sí misma: vida propia; si es fiel y verdadera, el fallo no estará en la Obra sino en la falta de público; puede ser perfecta, pero si no se conoce será estéril.

Cómo un hombre de grandes ideas que viviera en una isla desierta y no se comunicara con nadie. Aquí, queremos referirnos al fruto que da la Obra en su relación con un público.

Dijimos que objeto estético es cualquier objeto percibido estéticamente; la Obra de Arte no puede ser objeto estético por sí misma, sino que en cuanto alguien la ve desde este punto de vista. Su intencionalidad predispone a ser captada como estética, pero sólo en función del espectador que la contemple será objeto estético.

La determinación que hemos hecho de la Obra de Arte, podríamos considerarla como su visión histórica, vamos a referirnos a continuación a su ser mismo.

La expresión es el modo en que se verifica la comunicación entre los hombres; nace de la exigencia de una educación entre el ser espiritual en su movimiento de trascendencia, y la materia que en su concreción en el espacio y el tiempo, actúa como límite del espíritu a la vez que lo contiene. De modo que la expresión es lo que caracteriza la manera de ser del hombre.

La necesidad de comunicarse con los demás es una dimensión interior que se realiza a través de lo sensible. La Obra de Arte es una cristalización de esta necesidad de comunicación; de tal modo que constituya una unidad total en su forma.

Por forma entendemos, no solo la unidad de lo sensible, sino también la unidad del sentido.

Solo cuando el principio de unidad del espíritu ha sido organizado íntegramente en la Obra, la entendemos como Arte consumado. Y esta organización, esta totalidad del alma reflejada en la configuración sensible y concreta que es la Forma, constituye el sentido, la trascendencia y la universalidad de la Obra de Arte. En virtud del proceso por el cual la materia sensible se transforma, identificándose con el espíritu, es por lo que la Obra de Arte es un casi-sujeto y constituye un mundo.

El fundamento del mundo estético está en la voluntad de desasir lo bello de las cosas de su contorno, y resaltarlo poniéndolo aislado, aparte, formando por derecho propio este mundo donde ni el espacio ni el tiempo son los que rigen al mundo ordinario. Así la Obra de Arte, en un primer momento, puede aparecer como una figura privilegiada sobre un fondo de objetos usuales. Sin embargo, no es separándolo del mundo como mejor entenderemos al objeto estético, sino trasladándolo dentro de nosotros y dejando que su influencia trasluzca al mundo de lo real.

El objeto estético tiene su mundo propio. La Obra de Arte nos habla del tiempo en que se dió y de su autor, de su estilo y modo particular: es un testimonio histórico. La Obra de Arte sujeta al tiempo humano aparece en el tiempo de las cosas - según esa parte de su ser que es cosa en el mundo. Pero Obra de Arte es a objeto estético, lo que tiempo es a temporalidad; la Obra de Arte puede ser destruida, puede envejecer, pero mientras permanezca la forma (por la que es objeto estético - en sí) permanecerá en el tiempo conservando su ser, su cualidad.

Esta forma que es su esencia le confiere algo de lo eterno: una verdad que tiene cuerpo material para manifestarse, pero que no se deja identificar con este cuerpo. La forma es lo que hay de inmutable en el objeto estético, es su verdad; pero estando unida íntimamente a la materia, asimismo, es vulnerable al mundo y al tiempo.

Y ésta es otra distinción entre Obra de Arte, y objeto ordinario: que este toma su ser del mundo, aparece en él y por él es comprendido; no tiene más que independencia relativa. La Obra de Arte, en cambio, se dá en el mundo pero trasciende, su condición de cosa; constituye un mundo propio que se enfrenta al mundo.

El mundo estético existe como un principio superior que se encarna en las cosas y en los individuos; más que mundo es atmósfera de mundo: como la

conciencia colectiva que en momentos decisivos gobierna las conciencias individuales. Su realidad podremos vivirla cuando penetremos esta atmósfera que se impone a nosotros y nos abre una perspectiva más allá del mundo real.

La consideración de la forma nos lleva a la unidad de la Obra de Arte. Consiste en la unidad de la apariencia y la unidad sentida de un mundo representado por la apariencia, donde todo emana de ella; de manera que lo representado se confunda con lo expresado.

El problema de la unidad se apoya en el sentimiento del artista; éste es quien debe unificar los elementos que usa para la expresión. La expresión es el principio de la integración porque puede entenderse sobre los particularismos donde se califica, y evocar aún otros objetos para revelarse en ellos.

El mundo del objeto estético tiene la propiedad del mundo del ser abierto; pero es más en intensidad que en extensión el modo de abrirse. Lo que abre es una posibilidad indefinida de objetos ligados, acordados por una cualidad común. Más que un mundo poblado de objetos, repetimos, es un aura donde ellos se revelan y se revelarán todos los que sean sensibles a esta luz; los que pueden emplazarse en esta atmósfera común que es el sentimiento expresado. Expresión y representación son en la Obra de Arte, como el alma y el cuerpo en el hombre: lo constituyen inseparablemente; la unidad de ambas es su ser y por cuanto este ser trasciende de sí mismo (del mundo de las cosas), y tiene un sentido de finalidad interior; es por lo que se considera a la Obra de Arte como un casi-sujeto.

En la estructura de la Obra de Arte hay que considerar primeramente la materia, lo sensible de ella: el sonido en la música, las palabras en la poesía, el dibujo y el color en pintura, etc.

Lo sensible en toda obra artística debe componerse de manera que pueda ser percibido sin engaño. Cuando en un retablo, por ejemplo, se figuran vetas en la madera para simular mármol, lo que se hace es llevar, al equivoco al espectador. En cambio, cuando en un cuadro se quiere representar una columna, el mármol es figurado en el lienzo; pero en este caso no se trata de un engaño porque no se pretende que el espectador crea que el lienzo no es tal, sino que la representación de la columna quiere traernos su presencia, su expresión.

La materia sensible de la Obra es considerada desde dos puntos de vista:

- A) Materia elemental que da consistencia a la Obra de Arte. Es el fondo, la materia sin elaborar donde se destacan los acentos que confieren a lo sensible su más viva intensidad, su presencia más exacta; a fin de que su incorporación sea la más acertada en la forma total.
- B) La disposición de los elementos que figuran y ordenan el movimiento de la Obra hacia su sentido final. El movimiento, la diversidad que le da vida, debe ser dirigido a completar la unidad intencional que la Obra persigue; la variedad unida es el fundamento de la armonía en la forma total.

Esta disposición ordenada de los elementos sensi-

bles, se verifica por el sujeto de la Obra de Arte. Este sujeto es la representación: un objeto identificable que exige ser reconocido a la vez que invita a apartarse de su apariencia y cercar su propia verdad. La figura de un cuadro es la que escoge el pintor para expresar en ello lo que siente, y la escoge entre todas porque es consustancial con la emoción que quiere expresar; porque a través de ella da un equivalente sensible a su emoción. La función del sujeto es representar un objeto y ordenar lo sensible.

El tercer elemento que se presenta en la estructura de la Obra de Arte es su expresión: lo que ella dice, la cualidad afectiva que revela el sentido inteligible.

La función de la expresión consiste en conferir, al sujeto, a lo representado, la forma más conveniente para que sea captada la significación total de la Obra.

+ + +

La cualidad objetiva de la vivencia estética resulta de que en la apariencia sensible de la Obra de Arte, aunque solo representa una realidad concreta, se transparenta y siente un absoluto. La Obra de Arte es un contenido del mundo dotado de sentido, que lleva en sí misma la legitimación de su existencia, y que se comporta como origen y como fin.

Lo que objetivamente nos estimula en la vivencia estética lleva en sí misma el carácter de la evidencia; como si existiera de siempre; cómo si fuera una norma originaria, eterna de la realidad; aunque solo se descubra por la vivencia propia, o por la configuración que le dio el artista.

Lo peculiar de la vivencia estética consiste en ser afectados por la trascendencia. El objeto estético es tomado como una realidad primaria que lleva en sí mismo su sentido, y en la que nosotros participamos directamente a través de nuestra intimidad. Lo dado sensiblemente recibe así en la vivencia el carácter de lo absoluto. La Obra de Arte no se vé como la imagen de una cosa que tiene su tiempo y lugar en el curso de nuestra existencia individual, ni tampoco como un conjunto de referencias a exigencias, objetos y necesidades de ésta, sino que lo vemos como una idea, un momento eternizado de lo existente, y al mismo tiempo una abertura a lo absoluto.

Al carácter de absoluto con el que en la vivencia estética vemos lo sensible, le corresponde también una forma de la conciencia del tiempo. El pasado y el futuro desaparecen, mejor dicho, se funden en el presente al revelarse la realidad estética. En la vivencia estética el hombre es apresado por este sentido de lo absoluto, y se eleva por encima de su yo individual hacia la unificación contemplativa del sujeto y del objeto.

Si al referirnos a la Obra de Arte, vimos que era lo que el espectador le confería, ahora tenemos que apreciar lo que la Obra da al espectador. Cuando este penetra dentro de ella (de su sentido y significación), y comprende lo que expresa; se olvida de su ego limitado y encuentra un yo universal ^{que significa} siempre descubrimiento de sí mismo. Pero para esto es preciso que no se limite a presenciar la Obra, sino que se adentre en ella, que la viva. La percepción del espectador debe dirigirse a coincidir con el objeto; no separándose de lo sensible, sino arrastrando al cuerpo a penetrar en la significación, o dejándose llevar por la misma. Porque sujeto y objeto deben estar unidos en su mismo ser; de este modo el sujeto se amplía y adquiere una dimensión propia que le conduce a una mayor plenitud.

La actitud estética ante la Obra de Arte ha de ser una contemplación expectante. El sujeto no es más que un testigo, y la Obra se impone a él según él mismo sea; aunque esta imposición depende de la Obra, de su ser. Ella es quien nos despierta y cristaliza el precipitado interior con su llamada. La cristalización será distinta en cada sujeto, pero las dimensiones humanas pueden verse en un denominador común, y ello es evidente puesto que este encuentro con lo absoluto es un encuentro de sí mismo que tiende a su fin trascendental.

A su vez la Obra de Arte fomenta la tendencia a abrirse, a comprender, universalizando lo particular individualista que el hombre tiene.-

La obra invita al hombre a ser, no a hacer; y en su línea sobre la Historia y el Mundo actúa sobre las conciencias uniéndolas.

Al tratar de la vivencia en general, vimos, que se daba en cuatro procesos: tendencia, percepción, efectividad y conducta. Vamos a estudiarlos en la vivencia artística para determinar las cualidades propias de lo estético.

1º.- La tendencia estética parte de lo pre-consciente espiritual como una fuerza que obedece a una ley inferior de expansión y que es un estado de impulsión intelectual que necesita desplegar sus posibilidades para la conservación de su existencia.

Esa tendencia es mayor o menor en cada individuo según su modo de ser particular y según las condiciones en que esta tendencia estética puede desarrollarse. Si se relega la atención debida, a ella, esta necesidad espiritual puede atrofiarse y desaparecer.

Los íntintos primarios, elementales, difieren de los superiores en dos aspectos: la urgencia y la limitación. Es decir, que una necesidad puramente corporal que no se satisface va aumentando progresivamente; y del mismo modo una vez satisfecha desaparece. Las tendencias superiores en cambio, las que provienen del espíritu necesi

tan irse realizan a medida que se actualicen sus posibilidades, de forma que si no se cumplen en el presente, el futuro estará cerrado a las consecuencias, que deberían derivar de estas posibilidades. Y del mismo modo cuando la tendencia espiritual se realiza, su capacidad aumenta con esta característica de infinitud que es propia del espíritu.

La importancia, pues, de cultivar y dirigir las tendencias estéticas a medida que aparezcan, es la misma que la de querer llevar al máximo el desarrollo total del hombre.

El segundo proceso de la vivencia es la percepción. Esta está condicionada por la tendencia y el estímulo.

La Obra de Arte contiene en sí misma la selección de un proceso significativo formando un mundo. Tiene la virtud de seducir lo sensible y llamar a la tendencia.

La percepción estética se verifica cuando el sujeto se da cuenta de lo expresado en la Obra, comprendiendo su sentido. Y por cuanto expresión y comprensión son los dos aspectos de la comunicación, de ahí que la percepción estética sea una connaturalización, un movimiento de simpatía intelectual, por el cual el yo coincide con el objeto en algo común.

En la vivencia estética del artista la percepción es distinta de la del espectador: en el primero, lo que condiciona esta percepción es la mayor fuerza de la tendencia; mientras que en el espectador la Obra de Arte viene a ser el estímulo que llama a la tendencia. Pero la coincidencia sujeto-objeto se da en ambos en el sentido de consensualización que hemos mencionado.

3º.- El tercer momento de la vivencia viene determinado por la efectividad.

En la vivencia estética, la conscienciación de la Obra de Arte revierte de nuevo al sujeto en forma de emoción. Es un momento de vibración en el que todo lo natural y libre de la persona pasa a primer plano; aquello que la persona es naturalmente y aquello que determina que sea así, se actualiza entonces y se manifiesta a la conciencia de un modo inmediato y total. Es una experiencia personal e interior que incluye todas las particularidades del hombre: la imaginación y la memoria como facultades por las que el pasado y el futuro se entroncan al presente, hacen que se consciencien aquellas cosas que en Estado de latencia, se conservaban en el interior. El entendimiento presta claridad para discernir y destacar lo esencial, tanto del objeto como de lo que ha promovido la memoria y la fantasía.

La emoción es la que hace posible la abertura del sujeto cuando ha percibido un valor esencial para él.

Solo en este momento es dado hablar de sentimientos estético como una energía sustancial del alma que armoniza con lo racional y que tiene una intencionalidad.

4º.- El último proceso del circuito vivencial es la conducta; la afectividad conduce necesariamente a la acción. Conviene distinguir dos clases de acciones: aquellas que se verifican directamente al exterior, y aquellas que recaen sobre el propio yo y sólo de un modo implícito se señalan hacia afuera. En el artista la consecuencia de la vivencia estética es la Obra de Arte. En el espectador la cualificación del sentimiento estético lo establece el juicio como culminación de un proceso que se origina cuando el hombre tiene conciencia de que es posible la pulcritud ideal del propio espíritu, y que se fortalece en la creencia vital de las intenciones finalistas, del pensamiento y la conducta. ()

El juicio es la decisión de los problemas que determinan un proceso del pensamiento cognoscitivo. Vimos que el conocimiento puede ser de tres clases: lógico, moral y estético; El juicio estético determinado por el sentimiento, deriva de una experiencia inmediata, unitaria y personal; es esencialmente subjetivo en el sentido psicológico de referencia al pensamiento y a la sensibilidad individual del sujeto. Pero esta subjetividad queda limitada de una parte por la relación con los objetos de experiencia, y de

otra por la aspiración a lo universal determinada por la cualidad infinita del espíritu, y al expresar la conformidad personal del sujeto al objeto como bello, afirma su opinión en una norma de validez común común. Es partir de una experiencia personal para llegar a un concepto de orden general.

El problema del juicio estético está en que vive apogado a la experiencia. Es esencialmente dinámico porque está movido por la necesidad de conciliar el pensamiento y la acción. El juicio estético depende del gusto.

El gusto es un fenómeno artístico que está en función de reglas y normas las cuales también, según la disposición que predomine en la época histórica, es lo que se denomina por "sentido común estético". Los cánones griegos, las proporciones bizantinas o románicas, la simplicidad renacentista o la profusión barroca, nos dan la idea de que el gusto varía en sus manifestaciones exteriores. El por qué a pesar de estos cambios, que obedecen a una especial concepción, hay algo invariable en el hecho artístico, se explica teniendo en cuenta la postura del hombre situado entre la materia absoluta y el espíritu absoluto.

El espíritu humano está incómodo ante las cosas porque no las conoce substancialmente; sin embargo, en su existencia actúa como si el conocimiento de ellas fuera absoluto; las usa por motivos prácticos y construye teorías que solo se comprueban en su utilidad.

Teniendo en cuenta 1ª) Que el mundo de las cosas está regido por leyes que se conocen, pero cuya, esencia se escapa. 2ª) Que en virtud de su dinamismo, el hombre tiene que decidirse por algo. Y 3ª) Que la aspiración suprema del hombre es conseguir el conocimiento pleno y total de las cosas, para elevarse sobre ellas; comprenderemos que por encima de las distintas manifestaciones, artísticas, el gusto se apoya sobre un sentimiento de finalidad común a todos los hombres y comunicable entre ellos, y que en última instancia aspira a coincidir con un ideal de belleza suprema.

En Arte la adaptación de nuestras facultades y de la belleza, requiere una amplitud espiritual en el sentido que interviene factores psicológicos superiores. En el gusto estético se unifican las experiencias acumuladas, y la delicadeza de que está dotado según su preparación individual.

Sólo en la madurez espiritual total, se da el gusto como una cualidad plenaria del espíritu capaz de contener en sí misma la dignidad humana; porque responde a una necesidad del hombre que siente y piensa según su esencia espiritual integradora que tiene presente sus intenciones y las actualiza en cada acto. Es la armonía de la materia y el espíritu realizada en el hombre, de modo que su ideal pueda ser el de todos los hombres.

BIBLIOGRAFIA AL SEGUNDO CAPITULO

MARITAIN, Jacques.- "La Poesia y el Arte"

MIRABENT.- "De la Belleza"

SEBAGER.- "Formas de vida"

2 .- "Cultura y Educación". Madrid. Labor

DUFRENNE, Mikel.- "Phenomenologie de l'expérience
esthétique". Presses Universitaires de F
France. Paris 1953 . 2 Tom.

COUSSIN, Victor.- "De lo verdadero lo bueno y lo
bello".

LERSCH, Philipp.- Op. Cit.

CAPITULO III

PSICOLOGIA EVOLUTIVA INFANTIL. GENERALIDADES

El niño, ese ser humano que comienza a estar en el mundo, no es, como antiguamente se suponía, un hombre en pequeño. Afortunadamente se ha superado el momento histórico que consideraba al niño como una imitación del adulto y por tanto como su caricatura. El niño es un ser completo como niño, que evoluciona hacia su madurez pero que tiene características distintas del hombre maduro, un empeño de obligarle a obrar y ser como tal, sólo significa alejarle y alejarnos nosotros de la solución satisfactoria.

El descubrimiento de la Psicología evolutiva como disciplina aparte de la Psicología general ha sido de una importancia tremenda. Ella ha venido a poner en su lugar los problemas de la infancia y del desarrollo; nos acerca a cada individuo en particular y a todos en general para que comprendamos sus circunstancias y características especiales.

El estudio de la historia como ciencia humana pone de manifiesto que la evolución no es únicamente de unos años para coincidir luego en el hombre invariable a través del tiempo. Al contrario, el hombre de hoy se vé por encima del hombre primitivo, y considera ingenuo, tal vez, su proceder en distintas ocasiones.

Hay un dejo irónico cuando se habla de la concepción del mundo del Aristóteles, de la creencia de las brujas y en la Edad Media, de la torpeza de la cirugía en el siglo XVIII; hay un dejo irónico cuando se ven los problemas del niño desde nuestra mentalidad de adultos, parecen absurdos sus temores, sus deseos, su mundo. Vamos lejana la época en que estos temores y estos deseos eran lo más serio de nosotros mismos y no acabamos de comprender que fuimos alguna vez como ellos.

Sin embargo, el respeto hacia el niño ha sido una de las adquisiciones más hermosas de nuestro tiempo. Recordemos la época - no lejana - en que los padres se esforzaban en que sus hijos fueran, "hombrecitos" y "mujercitas" y los embutían en -- trajes desbordantes de cintas y encajes que obligaban al niño a permanecer e tieso y envarado tanto por la incomodidad como por el temor a la regañina si se estropeaban o ensuciaban. Recordemos -- el orgullo de los señores que podían vanagloriarse de que su hijo era un "niño precoz", cuyos modos y conocimientos daban una lamentable impresión de monosabios. Recordemos, por fin, libros infantiles como "La buena Juanita y su hermanito", donde los niños ideales gustaban de problemas matemáticos en sus recreos, y las maneras reposadas no se alteraban por ninguna causa... Podríamos seguir recordando aún todos los malentendidos y equivocaciones que han habido respecto del niño; estudios posteriores más profundos han venido a sal --

var este error.

Actualmente el interés hacia lo infantil como base y fundamento principal del desarrollo humano ha adquirido proporciones significativas. El niño es un ser al que hay que ayudar a conseguirse a sí mismo lo mejor posible: esta es la base de la educación; para ello lo principal es conocerlo y comprenderlo.

En este trabajo sobre la vivencia estética -- del niño, me propongo poner de manifiesto la necesidad de atender una de las dimensiones más humanas y también de las menos comprendidas hasta hoy por los educadores. Es cierto que han habido movimientos prometedores en este aspecto de la educación artística.

En 1903, en Viena, a instancias del ~~un~~ pintor Cizek, se abre en la institución oficial de "Kunstgewerbeschule" una escuela de arte juvenil en la que se postula la importancia de la pintura libre para desarrollar el sentido de lo estético. La -- idea se concreta en esta frase: "dejad a los niños crecer, desenvolverse y madurar". La función del -- maestro es ayudar y dirigir su evolución, pero -- destaca el hecho de que hay que respetar la libertad del niño que como ser humano tiene. Esto no -- quiere decir que deba permitirsele todo, pero sí, el derecho a desenvolverse y ejercer su propia ley, individual dentro de la sociedad.

Los Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra y Méjico fueron los países donde tuvo más resonancia el proyecto de la educación estética por la -- pintura libre,

En España, la Escuela del Mar de Barcelona ha -- sido una muestra de nuestra incorporación a esta -- tendencia de educación artística. Pero aunque poda -- mos contar ejemplos a favor, es mucho aún lo que -- queda por hacer. La educación estética ha sido ta -- tante descuidada en nuestros planes educacionales. No trato aquí de poner de relieve la especializa -- ción técnica o la pura caracterización artística: -- el artista no se hace sino que nace; me refiero más -- bien, a aquellas cualidades que la apreciación y -- la actitud estética llevan consigo y que pueden -- ser educadas en todos. (1)

De los discipulos de Cizek, el pintor que pro -- pugnó la importancia de cultivar la dimensión esté -- tica, dice Viola que "muy pocos de sus discipulos, -- llegaron a ser artistas, pero la mayoría, sino to -- dos sus niños llegaron a ser hombres y mujeres con -- iniciativa creadora, cualquiera que fuera la profe -- sión que eligieran". (2)

Y ésto respecto de la iniciativa creadora, pue -- de aplicarse también a aquellas cualidades que se -- desarrollan en el campo de lo estético: la educa -- ción de la sensibilidad del niño, el cultivo de su -- "buen gusto", son consecuencia de una dirección -- acertada que repercutirá hondamente en toda su vi -- da tanto para la comprensión de la Obra de Arte, --

como para la exigencia de belleza en todos los objetos.

La educación debe adaptarse en todos los niños en la medida en que estos pueda encontrar en ella un medio para desarrollarse. De manera que debemos examinar las características principales que ofrece la evolución infantil y su entronque con lo estético, porque sería inconsecuente dar a conocer al niño de una vez la significación del Arte y pretender que éste lo asimilara adecuadamente.

En los albores de la vida, el recién nacido es un ser tan hermetizado en sí mismo que las excitaciones no pueden sacudirle ni dirigirle al mundo exterior sino con violencia y, por medio de la provocación de shocks. Vive completamente en lo estático, encerrado en sí mismo y solo poco a poco se dirige al mundo de los objetos, abriéndole primeramente sus sentidos.

Hacia los seis meses es cuando empieza a dirigirse hacia el mundo. Pero los sentidos empiezan a aplicar^s solo al objeto aislado. Al final del primer año empieza a relacionar los objetos; esta relación viene determinada como una dirección de los sentidos únicamente. La concepción de relaciones va progresando con la adquisición del lenguaje como manifestación del interior.

Hacia los cinco años se despierta la conciencia y la intención y se verifica un cambio. Así como antes era inadecuada la reacción respecto del estímulo que la producía, ahora hay una adaptación porque el niño centra el interés en su reacción. La conciencia se torna creadora con el acto de sintetizar, en que partiendo del sujeto se establece la sinapsis con el objeto; en que la función psíquica se torna en la excitación y la percibe de un modo intencional. Este acto de sintetizar da por resultado la estructuración de la conciencia. Esta no se realiza mientras la conciencia de ja solo pasivamente que la excitación entre en ella; no es la excitación la que forma, exigiendo, algo al sistema. sino que es el sujeto el que forma la estructura de su propio sistema por medio de la excitación, ocupándose en ella.

La relación se consigue en esta época, no como enlace estructural de objetos sino como relación dinámica del sujeto con el objeto. La actitud tan comprobada del niño que no se cansa de preguntar como y porqué de las cosas es una manifestación de esta disposición íntima de coger e incorporar a sí la esencia misma de las cosas. Busca el sentido y cuando el niño, entonces, ha comprendido algo esto es una revelación para él, se le abre, por decirlo así, un horizonte que contempla con el asombro de lo nuevo y cuya maravilla le penetra.

Cuando ~~se~~ reconoce las cosas en su sentido. relaciona este con todo lo demás; de ahí proviene que el niño ~~en~~ esta edad todo está relacionado con el todo; ^{que} sea un simbolista y aparezcan los primeros destellos de la personalidad. La etapa de cinco a seis años es sorprendente en ocurrencias y "genialidades", pero son genialidades que no pueden tomarse como precocidad porque consisten en una manera única de ver las cosas.

En esta edad el niño se asemeja en algunos aspectos al artista adulto; pero mientras este, de toda su riqueza interior escoje aquello que coincide exactamente con lo que desea expresar, el niño no escoje, limitase a dar lo que tiene, espontanea y totalmente. Difiere en profundidad como difiere en intención, porque el artista es consciente de lo que hace y sabe porqué lo hace y el niño en cambio, lo hace así pero ^{la} intención no está dirigida a un sentido finalista trascendente sino que se agota en sí mismo y cuando ha realizado su objetivo no se preocupa más.

"El niño siente el mundo de un modo confuso dentro de sí mismo y lo ve como lo siente". La mano del niño es una prolongación del mundo. El dibujo comienza antes del niño y sigue después, de él, más allá de sus manos.

Hay una ligazón confusa mundo-niño-dibujo", nos dice JOSEFINA RODRIGUEZ que ha comprobado en experiencias directas la producción artística del niño. Es en virtud de esta identificación - que existe una semejanza entre el niño y el artista.

Citaré un ejemplo: a un grupo de niños se les dijo que pintaran la figura de ellos mismos intentando coger una manzana, que no estuviera a su alcance. Pues bien, la mayoría de los niños de cinco a seis años dibujaron el brazo que se levantaba hacia la manzana desproporcionadamente largo como modo de expresar el deseo. En edades superiores no se hizo así.

Recordemos ahora el cuadro de los azotes de San Jeronimo, de Valdés Leal que figura en el museo provincial de Sevilla. El ángel que maneja las disciplinas tiene seis dedos para expresar la sensación de movimiento. La diferencia es -- que Valdés Leal sabía perfectamente que lo hacía así y porqué lo hacía. Los niños en cambio, cuando después de terminar, se les hizo ver que el brazo era demasiado largo, no eran capaces de explicar porqué lo habían hecho de este modo.

CIZEK consideraba la época primaria del niño (desde que es capaz de manejar un pincel hasta el momento que establece la importancia del objetivo, hacia los 8 años) como la etapa del auténtico arte infantil. Sus características son el simbolismo y la abstracción.

Desde un punto de vista psicológico no podemos dejarnos llevar por el entusiasmo y cerrar los ojos a lo que tiene de verdadero este simbolismo. El niño es incapaz de sentir su yo como algo distinto y diferenciado del mundo que le rodea. La conciencia de ello es simultánea y no puede por tanto, hablarse de arte en sentido estricto. El realismo intelectual del niño que pinta los dos ojos en un perfil porque él sabe que el hombre tiene dos ojos, no puede compararse con un cuadro de Picasso que hace lo mismo intencionadamente.

A partir de los siete años el niño empieza a tener conciencia del mundo por su actuación propia. Entra en relaciones objetivas con el trabajo y el deber, es entonces cuando se entrega a una tarea exterior a sí, — cuando se amolda a reglas y leyes. Es capaz ya de explicar la realidad y la observa. De nueve a once años, culmina el afán de instruirse, el interés por las condiciones dadas de los objetos.

Hacia los doce años se verifica otro cambio en el que el Yo cobra realce y se independiza. El mundo interior y el exterior se separan definitivamente. El niño toma conciencia de sí mismo y deja de andar pasivamente en el objeto, separándose asimismo de él para volver a entregarse luego, en un plano elevado y superior a los hombres y a las cosas. Es la época de la pubertad en la que se define la personalidad.

Hombre en el mundo es la forma de vida que presenta el adulto maduro. La maduración significa a la vez, la diferenciación de las partes y la integración en el todo. Es conciencia de uno mismo e incorporación al mundo; es encontrar la función, sabiendo que es precisamente la propia de uno mismo, es lograr el equilibrio del yo y de la realidad.

La vivencia estética solo puede darse propiamente, en el equilibrio maduro de las propias facultades realizadas vitalmente. Aunque el hombre sigue completamente hasta que muere, la aparición de las funciones plenas es el encuentro de sí mismo. Así pues, hasta que no aparecen estas funciones no puede hablarse propiamente de hombre total capaz de ~~usar~~ usar su verdadero ser para realizarse. Siendo la vivencia estética la reacción total psicofísica a lo bello, solo será verdaderamente plena cuando sea plena la unidad; o sea, cuando esté madura e incorporada a la realidad.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS AL TERCER CAPITULO

1) He tenido información de esta Escuela por la referencia que hace

RODRIGUEZ, Josefina.- Op. Cit. Recogido a su vez de

GASH, Sebastian.- "El arte de los niños".

2) VIOLA, W.- "Child Art". Univ of London Press,

GEMELLI, Agustín.- "Psicología de la edad evolutiva". Trad. de Fabregas. Madrid Ed, Razón y Fé, 1957

MURCHISON, Carl.- "Manual de Psicología del niño". Publicado por..

Barcelona, Ed Seix. 1165 pags,

PIAGET, Jean.- "La representación del mundo en el niño". Trad. de V. Valls.

Madrid, Espasa-Calpe 1933

BUHLER, Charlotte.- "Infancia y Juventud" Op. Cit

CAPITULO IV

LA VIVENCIA ESTETICA EN EL NIÑO. ESTUDIO EXPE-
RIMENTAL.

Aunque mi estudio carece de la extensión necesaria para establecer consecuencias decisivas, ~~creo~~ creo sin embargo que con él queda abierto un campo de experimentación que no ha sido agotado, porque la envergadura del mismo requiere una profundidad superior a la que me he propuesto realizar por ahora.

En el estudio experimental que he lleva a cabo he recogido la pauta dada por Amalia Toppel, (1) en su investigación: "juicios estéticos sobre cuadros". Para ello he escogido ocho reproducciones correspondientes a otras tantas obras pictóricas del Arte universal. Estas reproducciones son las siguientes:

- I : La Anunciación, de Frá Angelico
- II : La Adoración de los Reyes Magos, de Velazquez
- III : La Lechera de Burdeos, de Goya
- IV : El Balcón, de Manet
- V : La Bailarina entallandoss, de Degas
- VI : Rosa y Celeste, de Renoir
- VII : Jardín de Invierno, de Dufy
- VIII : Naturaleza Muerta con Limones, de Hofer

A estas he añadido ocho laminas de temas similares cuyo gusto francamente pésimo ofrece un contraste acentuado con ellas.

En una escuela nacional primaria situada en un barrio obrero de Sevilla ha sido escogido un grupo de niñas de siete, ocho, nueve, diez, once y catorce años.

Dichas niñas han sido sometidas previamente a una prueba psicométrica: el test de inteligencia infantil por medio de la figura humana, de Florence Goodenough cuya validez científica está ampliamente reconocida. Este test consiste en hacer que el niño dibuje la figura de un hombre, y se evalúa computando detalladamente el dibujo. El resultado es la edad mental del niño que en relación con su edad cronológica nos da el coeficiente intelectual.

Pues bien, con dicho test se comprobó que todas las niñas que fueron examinadas, presentaban una inteligencia normal. Los coeficientes intelectuales fluctuaron entre 88 y 150, lo cual representa el mínimo y el máximo respectivamente del funcionamiento y la capacidad intelectual normal.

Ademas del test, he revisado los informes de la maestra y las fichas escolares de cada una de ellas. Estos datos ofrecen el interés de aportar, más seguridad a mi estudio. Según he comprobado de este modo, su rendimiento escolar es aceptable.

Las niñas pertenecen a hogares, en los que por regla general el padre trabaja como obrero en un oficio, que varía en cada caso pero que corresponde a un nivel social similar entre sí. El ambiente social es más bien humilde, las viviendas son en su mayoría del tipo de casa de vecindad con un patio común donde, como es corriente en estos casos, sale a relucir la vida del hogar, ya que los apartamentos carecen de la independencia precisa para mantener la intimidad familiar; en los patios son también frecuentes escenas y sucesos entre los vecinos cuyo carácter humano no es precisamente el más deseable para la formación de los niños. Lo religioso tiene también en este ambiente y clase social una influencia mínima. En la escuela nacional donde he verificado mi experiencia — las aulas son claras, con capacidad suficiente y distribución adecuada. El mobiliario, las laminas de las paredes, los detalles constructivos son de un gusto sencillo y sobrio, conveniente al sitio donde se hallan. Los métodos pedagógicos empleados, son, en lo que me ha sido posible comprobar, modernos y ajustados a la mentalidad infantil.

Las niñas fueron examinadas una a una para evitar que se influenciaran entre ellas. El modo en que se efectuó la prueba fué el siguiente: Primero — presenté mezcladas conjuntamente las reproducciones artísticas y las láminas de mal gusto, diciéndoles que escogieran por orden las tres que más les gustaran.

A continuación mostré la reproducción artística emparejada con la no artística del mismo tema, preguntándoles ante cada par de ellas cual les parecía más bonita y cual juzgaban que estaba mejor realizada.

Por último ante la reproducción artística que hubo interesado más, particularmente, requerí que me contasen lo que veían en ella, que encontraban digno de considerarse y por qué.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: La mayoría de las niñas entrevistadas escogieron, en orden a su preferencia entre todas, las láminas correspondientes a la Anunciación, la adoración de los Reyes Magos y el tema de los niños; el resto de las láminas fué mucho menos elegido que éstas. El esquema que corresponde al orden y al promedio de cada una en ~~este~~ cuadro nº 1

Con el esquema nº 1 vemos que las láminas no artísticas (a excepción de la VI) fueron preferidas con más frecuencia que las artísticas ya desde el principio. A continuación verifico el porcentaje total de esta elección.

Como se observa en el cuadro número 2 la prefe-

CUADRO Nº 1.

Frecuencia (en %) de láminas preferidas.

	Artísticas	No artísticas	Suma
VI	67	18	85
I	36	45	81
II	27	44	72
V	-	26	26
VII	7	9	16
III	-	9	9
IV	8	-	8
VIII	-	3	3
		Total	300

CUADRO Nº 2

Promedios (en %) de láminas artísticas y no artísticas

	lám. artísticas	no artísticas	Total
I	54	46	100
II	27	73	100
III	18	82	100
IV	13	87	100
V	9	91	100
VI	75	25	100
VII	42	58	100
VIII	17	83	100

CUADRO Nº 3.

Promedio de laminas positivas (en %) escogidas a cada edad

Años	Lám. artisticas
7	18
8	37
9	48
10	46
11	12
14	97

fencia por las láminas no artísticas, no fue igual ~~en todas las edades~~ en todas las edades; las más pequeñas dig-
 ron mayor número de láminas no artísticas, las de
 nueve, diez años se inclinaron un poco más a las,
 artísticas, las de once apenas las eligieron y en
 las de catorce se observa decididamente la prefe-
 rencia artística.

En cuanto a los motivos dignos de nombrarse -
 de la lámina artística que más les interesó fue-
 ron de este modo:

Las niñas de siete años se refirieron siempre
 al asunto, a la postura y al número de objetos de
 la lámina, las de ocho y nueve hicieron más refe-
 rencia al color aislado, a la forma aislada y al
 modo cómo estaban colocados los objetos. Se obser-
 vó también a esta edad la importancia que empieza
 a adquirir la veracidad en la realización del cua-
 dro; una niña de nueve años que se había detenido
 más tiempo ante la adoración de los Reyes Magos,
 de Velazquez y acabó eligiéndola a la otra, al in-
 preguntarsele por qué había sido así contestó que,
 el rey negro estaba pintado de negro allí, mien-
 tras que en la otra no se diferenciaba de los -
 blancos.

A los diez y once años, predominan los criterios intelectuales y la consideración de la forma, la cual empieza a enfocarse en su conjunto, aunque también es frecuente el criterio de la forma aislada.

En los once años la armonía de los colores, la veracidad, el interés por detalles tales como los vestidos, el peinado, etc, y los criterios intelectuales fueron los más nombrados.

A los catorce años ha habido ya un cambio radical sobre los criterios anteriores; juicios sobre la armonía del color, la realización total del cuadro, la expresión y la forma están diferenciados y vistos adecuadamente.

Si bien, no puede establecerse una norma con los resultados obtenidos tienen, sin embargo, interés porque concuerdan con estudios anteriores a este respecto y hay además coincidencias que de ahondar en ellas pueden mostrar características significativas en los niños españoles, dignas de tenerse en cuenta. Ya que los factores de la raza, del clima y de la sociedad no pueden ser olvidados en una estructuración humana completa.

Es cierto que el niño muy pequeño es universal en su modo de expresarse y obrar, pero el hecho de constituciones y caracteres que se dan concretamente en los distintos países, son una base biológica hereditaria que se transmite a las generaciones sucesivas.

Dijimos que lo que caracterizaba la evolución de los niños a los doce años era el hecho de la experiencia: el niño en esta etapa, saliendo de sí mismo, se lanza a descubrir el mundo fuera y lejos de él, el mundo es una sorpresa -- que hay que conocerla y aprender a manejarla, se descubre que el mundo no es lo que se creía, que tiene una realidad independiente del yo, que no puede disponerse a su antojo. Y -- por otra parte, el niño normal se da cuenta -- de que no puede mantenerse ajeno a este mundo que debe incorporarse a él a incorporarlo a sí mismo.

Las consecuencias resultantes de las experiencias del dibujo libre, dicen que desde -- el punto de vista artístico la peor edad del arte infantil se da en ^{la} época de los diez a los doce años. Es un período de confusión que no suele salvarse hasta la adolescencia.

Las influencias ambientales hacen amañadas y faltas de personalidad las pinturas infantiles, el niño que se ha enfrentado con problemas técnicos trata de resolverlos al modo adulto. Es la época en que las niñas se disfrazan con los trajes de su madre y sueñan ser mayores para tener los privilegios que -- vén en las personas adultas. Se inicia el sentido de la crítica que se ejercita con lo que anteriormente tenía más importancia: consigo mismo.

Y consecuentemente hay un deseo de abandonar las formas y modos de la infancia y de integrarse en el mundo de los mayores.

Los cuatro procesos de la vivencia estética: tendencia a la Belleza, comprensión intelectual, -- sentimiento, y juicio del gusto, se da en cierto modo en el niño; lo que varia es su profundidad.

La tendencia estética depende del talento y de la educación de las disposiciones (no olvidemos que las tendencias evolucionan según los actos realizados en su orden). Esto en el niño sólo existe de modo primario, es decir, existe como tal tendencia, pero sin la dirección polarizada de ella, dada confusamente con el resto global de sus movimientos tendenciales.

El criterio subjetivista seguido en la elección de láminas preferentes, evidencia la afirmación anterior. Aquellas láminas que estaban más, al alcance del mundo infantil; la Anunciación, - la adoración de los Magos y el tema de los niños fueron casi las únicas elegidas entre las ~~diversas~~ *diversas* de la serie.

En la vivencia artística plena, no se busca solo lo que agrada porque se relaciona directamente con uno mismo, sino que al ponerse en contacto con el Arte, el hombre se siente atraído por él, y rinde su yo particularista que tiende a limitarse en lo material y palpable de las cosas, -

sí mismo. El movimiento sentimentalista de "l'einfühlung" alemana vé la experiencia estética como identificación del yo individual y concreto con los objetos, dejando de lado la trascendencia que este yo encierra.

Esta teoría no puede ser admitida por nosotros - para justificar la vivencia estética del niño, que está determinada de este modo. Y aunque desgraciadamente no sean solo los niños los que ignoran el verdadero sentido del Arte, éste sigue siendo universal y trascendente y exige ser entendido en su verdad.

El niño elige su preferencia en los temas porque su interés se halla aún centrado en sí mismo: él es el centro de su propio mundo, y en lo que recoge - del exterior, sólo lo que se halle en relación con él, tiene valor e interés.

La percepción de la realidad artística no llega al grado de comprensión intelectual, plena porque en la elaboración del mundo circundante no se ha logrado todavía la separación y diferenciación del contorno. La percepción estética en el niño es una conscienciación confusa en la cual no se distinguen las particularidades.

Al enfrentarse a los sujetos de mi experiencia con el par de laminas del mismo tema y decirles que eligieran la que mas les gustara, era como preguntarlas

¿Como eres tú en lo que ves? Y ante el dilema de no poder escoger por un orden de significación inmediata, se tienen que poner en acción unos factores cognoscitivos superiores, por cuya existencia se pone de manifiesto el grado de configuración interior.

Al ser la Obra de Arte, una totalidad compleja, rica de matices, que exige el reconocimiento de su propio sentido, puede ser rechazada por quien no está dispuesto para comprenderla. El niño, al no haber llegado todavía a la comprensión intelectual plena, es incapaz de reconocerla y por eso es que se encuentra poco dispuesto hacia ella. Además no olvidemos el factor ambiental de las niñas examinadas, cómo posible influencia en la elección.

En cambio la lámina no artística del mismo tema, no tiene más interés que el tema mismo, - ese tema que el niño ha enfocado a su gusto en la etapa subjetivista anterior, fantaseándole y viviéndolo a su modo. Si, la lámina de poco gusto es comprendida precisamente porque no tiene nada de sí misma que vaya más allá de lo que representa. El niño se siente seguro con ella porque es capaz de dominarla en un plano de superioridad.

El proceso afectivo de la vivencia estética que armoniza el sentimiento emotivo inicial, con el entendimiento y la reflexión, no se da tampoco en el niño en equilibrio con el objeto, ni estabilizado. El afecto del niño es ~~exclusivamente~~ y permanece cerrado en sí mismo hasta que la significación del mundo penetra en él.

En la mayoría de las niñas que fueron examinadas, pude comprobar expresiones como: "¡Que bonito!", y sonrisas de agrado al mirar las láminas artísticas. Esto me indujo a pensar que el proceso afectivo, existe, que el niño es afectado, por la Belleza, en el sentido en que la disposición o tendencia a ella encuentra algo con lo que se satisface. Esto no contradice lo dicho anteriormente porque se trata de una determinación distinta; el "darse cuenta" procede de una conscienciación que no excluye totalmente a la conducta, mientras que el proceso afectivo es mucho más inconsciente en sus manifestaciones que aquél.

Por las distintas reacciones al color es posible determinar el grado en que la afectividad se encuentra integrada en la personalidad total. En el test proyectivo de Hermann Rorschach, uno de los puntos básicos es el estudio de la influencia del color. La interpretación de éste depende del modo en que se relacione con la forma.

La Psicología del color está fundada en la teoría de que este es un estímulo exterior que pone en acción el proceso afectivo interno.

"Amarillo y rojo son los colores populares, los colores de la multitud, de los niños, de las mujeres y de los pueblos primitivos. Entre los venecianos y los españoles, los caballeros usaban un espléndido negro o azul con un inconsciente sentido de la importancia inherente a estos colores. Porque el rojo y el amarillo pertenecen a los estratos inferiores en la vida social. Y el verde o el azul son los colores de la soledad, de la preocupación, del presente referido a un pasado y a un futuro." ()

Las respuestas determinadas por el color en las niñas examinadas variaron según la edad. A los siete y ocho años lo señalaron diciendo que les gustaba simplemente; eran por regla general colores, tostados, amarillos, rojos: colores cálidos como los que aparecen en las pinturas del Arte Rupreste, corroborando la afinidad del niño, con los primitivos en cuanto a instintividad e impulso se refiere.

Las niñas de nueve y diez años se fijaron más en los tonos rosa y verde claro, y fueron capaces de expresar ya una opinión más precisa: "Son colores finos, combinan bien". me dijeron en varias ocasiones. Y al decir "finos" entendieron delicadeza, armonía.

A los catorce años, se pudo apreciar una mayor distinción del proceso afectivo, cuando se nombró el -- contraste, el matiz de los tonos, y la perfecta conjunción de los colores que fueron vistos en función de la totalidad de la obra.

Finalmente la conducta estética, -- que en el capítulo correspondiente determinamos por parte del -- espectador, como el juicio del gusto. -- se da también en el niño en consecuencia de los procesos del vivenciar.

El sentido de lo estético no depende ^{de} la inteligencia sino de la maduración personal:

Una niña de diez años cuyo nivel intelectual -- era de tipo superior según el resultado del test, -- y cuya ficha escolar e informes de la maestra evidenciaban una capacidad intelectual rayando en la genialidad, se comportó en la elección de las láminas del mismo modo que otra, también de diez años, -- cuya inteligencia se consideró un poco débil. Es -- decir, de los ocho pares de láminas presentadas, -- eligieron ambas tres producciones artísticas, mientras que en las cinco restantes les gustaron más -- las no artísticas. En lo único que difirieron fue -- en el criterio de valor cuya penetración requiere -- ya la capacidad intelectual natural, pero el gusto, y las preferencias personales fueron muy similares, una con otra.

Un aspecto interesante en la elección de las láminas relacionado con la conducta, pero que en realidad incluye los demás procesos de la viencia, es la actitud adoptada en la decisión,

Las niñas de siete y ocho años eligieron subjetivamente, sin tener la menor duda acerca de que su elección no fuera la mejor. Al preguntarles después, sobre cual consideraban que estuviera mejor hecha, señalaron la que más le había gustado; y si se trataba de la no artística lo justificaron diciendo que era más claro o que había más cosas que en la otra o que las figuras eran más grandes.

A los diez años empezaron a surgir dudas acerca, de la elección de la lamina y se cambia facilmente de opinión, Sin embargo, el juicio de valor fue más exacto, las niñas supieron cual estaba mejor hecha. Y esto aunque dudaran o no estuvieran seguras de cual les gustaba más. Incluso prefirieron en ocasiones la de mal gusto sin poder justificarlo ya que comprendían que la Obra de Arte era mejor.

A los diez observé un esfuerzo de la voluntad por guiarse por el criterio de lo mejor, después de un examen atento de las dos láminas se presentaron cambios de opinión *en el momento*; ya no contestaron inmediatamente cual les gustaba más, sino que se empeñaban en averiguar cual "debía" gustar más. Intentaron asegurarse de que respondían la verdad, con interrogaciones acerca de su acierto.

En los once años, el estado de confusión y de inseguridad alcanza su punto más elevado. Me he dado cuenta de que después de un examen detallado de las dos láminas, acababan eligiendo la reproducción artística, pero si entonces provocaba un desconcierto (comentando, por ejemplo en un plano de igualdad la lamina escogida con la otra) y les volvía a preguntar de nuevo cual gustaba más, la primera elección se cambiaba frecuentemente a favor de la lamina no artística. Al interrogarles el motivo de ello dijeron que eligieron la primera porque estaba mejor hecha, pero que les gustaba más la otra. Es significativo el hecho, de una niña que al darle a escoger la lámina que más le gustaba, dijo: "así de primera impresión me gusta más ésta (la no artística) pero si me fijo bien, acaba gustandome más la otra".

Esta disociación del yo personal y de la valoración objetiva, es consecuencia del afán de seguridad. Si la necesidad de seguridad del niño es urgente, al tomar una decisión de preferencia, se obra en función de un pasado con el que no se ha roto del todo aún; pero en cambio, si lo que predomina es la necesidad de amplitud, de avance, de búsqueda de un nuevo sentido, el juicio será una consecuencia lógica del este deseo de desligarse del pasado e incorporarse al nuevo modo de ser que se presenta.

Estos dos modos de obrar se suceden alternativamente en la época de la pre-pubertad y del desarrollo vital, de nueva a diez años se impone la abertura: la curiosidad y el afán de saber, llevan al niño a interesarse por el mundo y a preocuparse por conocerlo, de diez a once años existe el temor, aun inconsciente, ante la inminencia del cambio.

Una de las características de la evolución es la aparición de un desconcierto en los valores de sentido personal. Desconcierto porque al orden u consideración de los valores mantenidos hasta entonces, se enfrenta un orden y una consideración nuevas que irrumpen significativamente en el mundo interior. Es una etapa de inhibición donde se está preparando el cambio total que vá a decidir la vida de un modo definitivo.

El proceso psíquico que tiene lugar en la pubertad, puede compararse con el de un cuadro patógeno, Hay un tiempo de incubación que al acercarse a la manifestación de la dolencia paraliza en parte la actividad del organismo, hay una etapa de decaimiento antes de presentarse los síntomas propios del curso patógeno, al finalizar el cual, el nuevo decaimiento de la convalecencia no es sino la recuperación progresiva de las funciones vitales, hasta volver definitivamente a la normalidad. I

Del mismo modo antes de iniciarse la etapa de la pubertad, hay una depresión vital general, que es la expectación inconsciente ante el cambio. — Luego se presentan los síntomas psicobiológicos de la diferenciación sexual, de la responsabilidad del trabajo profesional y de la nueva concepción del mundo: estos son los tres aspectos principales del desarrollo evolutivo en esta época. Finalmente igual que la convalecencia, hay otro momento de calma durante el cual, la diferenciación y el cambio conceptual que ha tenido lugar anteriormente, se sintetizan de forma que las nuevas necesidades surgidas y la tarea a realizar desde entonces, consiguen el equilibrio y la estructuración que es la prueba de la madurez.

+ + +

Referente al cuidado ya la atención que merece la educación estética en su aparición y desenvolvimiento, caben señalar dos aspectos: por parte del ambiente y por parte de la enseñanza directa.

Respecto al ambiente que rodea al niño, no está en nuestras manos modificarlos, de modo que me limitaré a aludir a la influencia que éste ejerce en el niño. Es un hecho que los niños que pertenecen al seno de hogares donde se respira un ambiente grato donde lo armónico está unido a lo utilitario, y cuyos ^{padres} ~~padres~~ poseen inquietudes intelectuales o se preocupan de tener ~~los mismos~~ ~~los~~

o de adquirir algún cuadro de buen gusto, poseen más desarrollado el sentido estético y la sensibilidad, a lo bello que aquellos otros que pertenecen a ambientes intelectuales inferiores, aunque la capacidad intelectual y la posición económica de estos sea superior en algunos casos a la de los primeros.

El hecho en sí tiene su explicación, porque desde el momento en que el niño empieza a percibir lo que le rodea, empieza también a construir su propio mundo circundante escogiendo del contorno.

La necesidad de belleza se experimenta inicialmente en ambos casos (suponiendo que la tendencia sea equivalente), pero mientras que los primeros la satisfacen adecuadamente, los segundos lo hacen con lo que tienen más a mano: si no hay nada verdaderamente bello a que recurrir, lo harán con lo menos feo del ambiente y si están muy ligados a él, acabarán por adoptarlo completamente. D.

El niño empieza a forjar su existencia en su contacto con el mundo. Con los ojos abiertos y la sensibilidad recién estrenada, vá recogiendo directa e inmediatamente todos los mensajes que provienen de él; escucha por igual a los seres humanos que lo rodean a los objetos, a la Naturaleza, y así mismo, sin otra distinción que la reacción propia.

La intuición que tiene del mundo es directa. El movimiento, los colores y las formas se entrelazan indistintamente en su interior. De ahí que resulte confuso, de ahí que al constituir un receptáculo donde todo es admitido en principio, haya al mismo tiempo una urgente necesidad de volcarse hacia fuera; la expansión de su impulso requiere una salida que en su principio es libre y solo poco a poco en tanto que la usa, aprende a adaptarse a lo objetivo objetivándose a sí mismo en la medida en que se le han propurado los medios para ello.

Si estos medios exteriores a él han tenido un verdadero sentido objetivo, el niño se formará adecuadamente. Pero si los medios estaban deformados en su principio, el niño los incorporará de este modo fijandolos en su estructura y arraigándose él mismo a las normas dadas por su ambiente.

Esto indica la importancia que tiene el ofrecer al niño desde pequeño, los medios culturales desde el interior, es decir; implícitos en el contorno. No hace falta, incluso sería perjudicial, enfrentar al niño con el sentido de la Obra de Arte. Si ésta se encuentra cerca de él, habrá un momento en que el niño la descubra por sí mismo y se influencie de ella.

El otro aspecto educacional se refiere a las medidas pedagógicas directas, que pueden ayudar al niño en su necesidad de belleza; la postura del maestro ante la dimensión estética infantil.

Hasta los siete años al niño debe permitírsele mostrarse espontáneamente para que la aparición de las tendencias positivas que posee arraigue en él. La lucha contra las primeras faltas, tendrá mas éxito si se combate indirectamente, haciendo resaltar lo positivo, que si se le castiga excesivamente por ellas.

Pero si se le deja obrar con naturalidad y se le procuran los medios para que las tendencias positivas se manifiesten, el interés del niño se centrará en estas con mas intensidad.

Las manifestaciones de la tendencia estética a esta edad aparecen sin necesidad de forzar al niño; es por naturaleza expresionista como vimos anteriormente, de ello que las dificultades del maestro sean mínimas. La facilidad expresiva y la falta de cansancio ante una tarea agradable, obran por sí mismas si no se

encuentran obstáculos. Pero aunque puede parecer que la postura del maestro sea pasiva, la realidad no es así; por que en este caso supone una atención dirigida al niño de modo que haya un cuidado consciente para facilitarle la tarea.

A partir de los ocho años se inicia la fase crítica. El niño que ha descubierto el mundo se compara con él y empieza a juzgarse imperfecto por que no se ajusta al canon adulto. Ahora es cuando empiezan las dificultades del maestro. Su labor debe contrarrestar el momento de desgajamiento, de consciencia de la propia debilidad y de la impotencia que demuestra el niño unidos a la curiosidad y afán de saber. El maestro tendrá que aguzar el ingenio, multiplicar los medios de estímulo y animo para ayudarle. Es el maestro el que debe volcarse más en esta etapa para compensar la falta de iniciativa infantil.

La narración de cuentos e historias, la descripción viva de objetos y paisajes desconocidos, la sugerencia de algun tema que pueda ser interesante para estimularle, son los medios mas adecuados para esta situación.

Si el niño está descubriendo el mundo real, la misión del maestro es la de resaltar aquellos aspectos del mundo que aquel pueda incorporar.

El niño tiende al mundo pero, como vimos antes, aún se encuentra muy apegado al yo. No puede reprocharsele

por ello diciendo que es egoísta, puesto que no se ha diferenciado lo suficiente como para elegirse a sí mismo. El educador inteligente debe entender como es el niño para no incurrir en injusticias con él. No es que sea egoísta, es ~~exclusivista~~ mas bien, pero no es suya la culpa de ello; si lo que se pretende es ayudarle, hay que admitir primero cómo es, y luego guiarle en su formación.

Desde el momento en que el niño empieza a interesarse por el mundo es porque está preparado para conocerle. Entonces es cuando debe enseñarle los valores objetivos y la realidad de las cosas, no tanto en la extensión de las mismas como en su profundidad y dirección exacta. Si el niño tiene los medios, sabrá encontrar la verdad por sí mismo, y establecer su orden de valores propios. Y es ese orden de valores el que hay que mantener claro en su formación según sus necesidades.

Si a los nueve años el niño pregunta acerca de "como se viene al mundo"; tan inconveniente y perjudicial resulta mentirle para eludir una cuestión que generalmente resulta mas espinosa para el adulto interrogado que para el niño que lo pregunta; que explicarle todo lo referente a ello hasta la función procreativa. Lo primero le deformaría el entendimiento o bien, descubriendo el engaño perdería la confianza en el adulto porque él requiere conocer la verdad. Lo

segundo sería plantearle problemas que no está preparado para entender y a los cuales no se ha referido siquiera. Normalmente, a esta edad, se desconoce la significación de lo sexual y no hay porque descubrirselo antes de tiempo.

Hemos puesto este ejemplo porque es donde más claro se vé la postura del educador. Pero igual que en este caso, en todos los problemas de esta época su papel es difícil porque debe mantener un equilibrio peligroso: no pecar por más ni por menos, y al mismo tiempo obrar de modo que sea el niño quien vea las cosas por sí mismo, quien las descubra, pero que no se sienta solo en su descubrimiento, que encuentre una seguridad precisamente en el mundo que descubre.

La belleza de las cosas debe ser encontrada desde el interior del sujeto que las observa; la función del maestro es enseñarle a ver la belleza en la naturaleza en los objetos cotidianos que le rodean, en el interior de sí y en el corazón de las gentes. Si se sabe encaminar positivamente, esta etapa será fundamental en la amplitud que puede dar incluso al resto de la vida. Cuando la belleza es entendida en su esencia, su campo de acción es inagotable: se verá alrededor, encima y dentro de uno mismo; en la pequeñez y la gracia de los guijarros y de las briznas de hierba, en el bullicio de las calles, en el marco de una ventana. La belleza será entonces cómo un milagro continuo y sorprendente que mantendrá los sentidos abiertos y el entendimiento pronto

para descubrirla cada día de nuevo en las mismas cosas de siempre renovándose en el interior de uno mismo.

A partir de los doce años en que vuelve a imponerse la subjetividad, el maestro no puede pensar en volver a la actitud pasiva como en la etapa subjetiva primera. Ahora se trata de incorporar el yo a la realidad y hay que atender tanto a uno como a la otra. El maestro debe ayudar al niño a encontrarse tanto en la orientación profesional adecuada, como en la adaptación total de la personalidad. Los medios deben multiplicarse y ampliarse al máximo en la adolescencia. La técnica tendrá un valor propio que debe ser conocido por el adolescente; la significación del arte y su importancia deben ser manifestadas directamente yá, para que pueda encontrarse el yo en su dominio. Hay que librar la dimensión estética para encontrar la verdad en ella; aparece el sentido pleno del Arte cómo un valor objetivo trascendental del hombre que tiene presente su misión de realizar una tarea y la lleva a cabo.-

NOTAS BIBLIOGRAFICAS AL CUARTO CAPITULO

- 1) TIPPEL, Amalie.- "Kind und Kunst". Wiener Pad. Psych. 10. 1935. Ref. de Charlotte Bühler. Op. Cit.
- 2) GOODENOUGH, Florence.- "Test de inteligencia infantil", por medio de la figura humana. Manual para la aplicación. Buenos Aires. Paidós
- SANCHEZ BUCHON, Consuelo.- "La estadística aplicada a la Pedagogía". Madrid, Col. P. Poveda, 1957, 4ª ed.
- BOHM.- "Manual del Psicodiagnóstico de Rorschach"

RESUMEN FINAL

=====

Y

=

CONCLUSIONES PRACTICAS

=====

=====

En el estudio anterior hemos visto las características de la vivencia estética, para lo cual ha sido analizada y delimitada dentro de su funcionamiento. Luego la hemos considerado en el niño, deduciéndola primeramente de su desarrollo evolutivo, donde vimos las fases principales en su orden de aparición.

De esto concluimos que la plenitud de la vivencia estética sólo se da en la madurez psíquica. En la infancia aparece de modo incompleto aunque sea experimentada intensamente; lo que varía es:

- a) La necesidad de belleza no está diferenciada del resto de sus tendencias sino que se da conjuntamente con ellas.
- b) El grado perceptivo (que en el capítulo correspondiente dijimos que se da escalonadamente como primera aprehensión sensorial, percepción consciente y comprensión intelectual) no ha alcanzado aún la profundidad del estadio de comprensión, porque no se ha delimitado aún del todo el mundo circundante.
- c) En el sentimiento artístico del niño predomina la sensibilidad, pero carece de matización y experiencia.
- d) El juicio del gusto como intención finalista no sobrepasa los límites de la subjetividad; es decir, no tiene una dirección trascendente.

Hemos visto también que la vivencia estética infantil, pobre en su principio, se vá llenando de modo paulatino (aunque no paralelo) a través de los actos realizados en la Belleza, de modo que lo que al comienzo de la vida no es sino una intuición de belleza, se transforma mediante estos actos en conocimiento de ella. Esta transformación (que en cierto modo puede considerarse un principio general en el -que radica el conocimiento humano) adquiere mayor importancia en el niño, porque la diferenciación progresiva de los cuatro procesos del vivenciar están evolucionando hacia su madurez. Esto ha sido probado de modo evidente en nuestro trabajo experimental, por las condiciones presentadas en las distintas edades.

La Educación no debe olvidar ninguno de los aspectos fundamentales del hombre. La trilogía tendencial hacia lo bueno, lo verdadero y lo bello exige pues, su reconocimiento y atención dentro de los planes pedagógicos; y estos deben tener siempre presente el carácter evolutivo del psiquismo infantil.

Es evidente entonces, que una pedagogía estética adecuada y eficaz en el período escolar, debe contar con el grado de madurez psíquica del niño, & distinta según su edad y al que corresponde también un grado diferente de desarrollo en los elementos constituyentes de la vivencia estética.

Y esto

Y esto requiere dos posturas que son complementos del mismo aspecto: por una parte es preciso evitar en la aplicación del sistema pedagógico, cualquier enfoque artístico que no esté adaptado en cada momento a las posibilidades vivenciales de la edad correspondiente.

Por otro lado hay que favorecer la aparición de un clima apropiado (incluso fomentando las manifestaciones de la expresión artística) donde se desarrollen aquellas cualidades que se encuentran - directamente relacionadas con la dimensión estética, a fin de que cuando tenga lugar su madurez vivencial, pueda incorporarse plenamente su función, al resto de la personalidad.

Asimismo considero muy importante que cuando se lleve a cabo la aproximación artística, el educador asegure en el niño mas que un puro conocimiento formal, un conocimiento de sentido de lo estético.

Y por último, quiero terminar mis conclusiones haciendo constar que en orden al desarrollo y evolución de la dimensión estética, especialmente en este de la vivencia, existe un campo muy extenso abierto a la experimentación, al estudio sistemático y a la aplicación práctica de sus consecuencias, cuya necesidad de realización vá haciendose cada vez más urgente.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- ADLER, Alfred.- "El sentido de la vida".-Tr.
de F.Oliver.Barcelona, Ed.L.Miracle
- AGAZZI, Aldo.- "Psicología del niño". Trad.
de Perez Ramos. Alcoy, Col.Marfil 1959
- BÜHLER, Charlotte.-"La vida psíquica del ado-
lescente".Trad de S. Krebs. Buenos Aires.
Espasa Calpe 1952
- "Infancia y Juventud" (La génesis de la
conciencia).-Trad. de S. Krebs. Madrid
Espasa-Calpe.1946
- BUHLER, Ch.; SMITTER, F.; RICHARDSON, S. y BRADS
HAW, F. .- "El problema de la infancia
y la maestra". Trad de León Mirras. Bue
nos Aires 1952
- BUHLER, Karl.- "Teoria de la expresión". Tr.
de H. Rodríguez Sanz. Madrid, Revista
de Occidente 1950
- "Teoria del lenguaje".- Trad de J. Marias
Madrid, Revista de Occidente 1950
- COUSSIN, Victor.- "De lo verdadero, lo bueno
y lo bello".
- CROCE, Benedetto.- "Estética como ciencia de
la expresión y lingüística en general".
Madrid 1912.
- DEWEY, John.- "El Arte como experiencia". R
Prólogo y trad de Samuel Ramos. Méjico
Fondo de Cultura Económica 1949

- DUFRENNES, Mikel.- "Phenomenologie de l'expérience esthétique".- Vendôme (France) Epiméthée 1953
- "El niño de seis a doce años".- Dirección Federal de Previsión de los Estados Unidos de América. Publicación de la Oficina del Niño. Washington 1952
- FREUD, Sigmond.- "Introducción a la Psicoanálisis". Obras Completas Toms. IV y V. Trad de L. Mallesteros. Madrid Biblioteca Nueva 1931
- GALE, A. V. .- "Children preferences for colors, colors combinations and color arrangements". Chicago 1933
- GEMELLI, Agustín.- "Psicología de la edad evolutiva".- Trad. de J. Fábregas. Madrid, Ed Razón y Fe 1957, 2ª ed.
- GONZALEZ SANDINO, Rafael.- "El tiempo en el barroco de Martínez Montañés".
- GOODENOUGH, Florence.- "Test de Inteligencia infantil. Por medio de la figura humana? Manual para su aplicación". Buenos Aires, Paidós 1951
- GUSDORF, Georges.- "La palabra".- Buenos Aires, Galatea 1957
- HARTMANN, G. "Creative expresión".- Milwaukee 1939
- JASPERS, Karl.- "Filosofía de la existencia"

- cia".- Trad de L. Rodriguez. Madrid Aguilar 1958
- JESUALDO, "La Expresión Creadora del Niño". Buenos Aires, Poseidón.
- JUNG, C.G. "Realidad del alma". Buenos Aires, Losada
- KATZ, David: "Psicología de la Forma" (Gestaltpsychologie). Madrid. Espasa Calpe 1945
- KERSCHENSTEINER, Georg "El alma del educador" (Problema de la formación del maestro). Barcelona. Labor . Educación SeccII, nº 178
- KLAGES, Ludwig "Los fundamentos de la Caracteriología". Trad de Blas A. S Sosa. Buenos Aires, Paidós 1953
- KOFFKA, K. "Bases de la evolución psíquica" (Una introducción a la Psicología Infantil). Madrid, Espasa Calpe 1951
- LERSCH, Philipp. "La estructura de la Personalidad". Revisión y estudios preliminares por el Prof. Dr. Ramón Sarró Trad de A. Sarrate. Barcelona, Scientia 1959. 2 tomos.
- LOOSLI-USTERI.. "La ansiedad en la infancia" (Estudio psicológico y Pedagógico). Trad. J. Diaz Vazquez. Madrid, Morata 1950

- LOPEZ VILASCO, Eliza. "La práctica del dibujo en la escuela primaria". Madrid Espasa Calpe 1923. Cit de
- BOSCHETTI, Franco. "El muchacho y su mundo efectivo" Trad de J. Zaharero. Alcañ, Ed. Bérzil 1958
- DELL ET Y CURÉ, J. "La educación activa". Barcelona, Labor 1935 4ª edición
- "MANUAL DE PSICOLOGÍA DEL NIÑO". Publicado por Eug Chiron. Barcelona Ed. P. Sotix 1935 1165 pgs
- MERITIN, Jacques. "La Poesía y el Arte".-Trad de A. L. Bixio. Buenos Aires, Cincos 1955 2ª ed.
- MAERIERA, Victor. "Manual de Pedagogía del dibujo" HARNA, Hague. "The creative spirit and its significations for Education". Cit en J. Rodríguez, "El Arte del Niño".
- MIRBENT, "De la Belleza"
- MONTESSORI, Maria. "Método de la pedagogía Científica" (aplicado a la educación de la infancia en la casa del bambino).- Trad de Ana Vera. Barcelona, Araluce 1970 2ª ed.
- ORTIZ Y CAJAL, José. "Sobre el concepto de sensación". Obras Completas, Tomo II. Madrid. Revista de Occidente 1957
- PIAGET, Jean. "La representación del mundo en el niño".- Trad de Vicente Vallas. Madrid Espasa-Calpe 1933
- PLANCHARD, Milo. "La Pedagogía Contemporánea"

Trad de V. Garcia Hoz. Madrid, Rialp 1956
2ª edición.

READ, Herbert.- "Educación por el Arte". Trad
de L. Fabricant. Buenos Aires, Paidós 1955

RICCI, Conrado. "L'art dei bambini". Bolonia
Zanichelli 1887

RODRIGUEZ, Josefina. "El Arte del niño". Ma-
drid. C.S.I.C. 1959

RORSCHACH, Hermann. "Psicodiagnóstico". Trad
de Rosental. Buenos Aires Paidós 1955. 2ª ed

ROTHACKER, E. "Las Capas de la Personalidad"

SANCHEZ BUCHON, Consuelo. "La estadística apli-
cada a la Pedagogía". Madrid, Col. P. Po-
veda 1957 4ª edición

SPEARMAN, C. "Creative Mind".- Londres y Cam-
bridge 1930

SPRANGER, Eduardo. "Cultura y Educación". Ma-
drid, Labor.

"Formas de vida".- s.r.

"Psicología de la edad juvenil".- Trad, J.
Craos. Madrid. Rev. Occidente 4ª ed.

STERN, Erich. "Anormalidades mentales y educa-
bilidad difícil de niños y jóvenes". Tr
de A. Calero. Barcelona, Labor 1933

STOSSNER; Arturo. "Psicología pedagógica".
Buenos Aires, Losada

TIPPEL, Amalia. "Kind und Kunst. Wiener
1935. Cit en Ch. Buhler, "Infan-
cia y Juventud". pags 300 y siguientes
tes.

VAUQUELIN, Robert. "Las aptitudes fun-
cionales y la educación".

Buenos Aires. Ed. Nova 1954

S U M A R I O

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCION.....	1
I: Consideraciones generales sobre la vivencia: Fundamentos teóricos.....	13
II: Delimitación de la vivencia estética.....	31
III: Psicología evolutiva infantil: Visión de conjunto.....	57
IV: La vivencia estética en el niño. Estudio experimental.....	69
CONCLUSIONES.....	98
Bibliografía general de la obra.....	102