

DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES

Con la sección que se inicia en este número, el equipo editorial de esta revista pretende difundir fragmentos seleccionados de publicaciones relevantes en nuestro campo que por diferentes motivos –escasa distribución, tiradas limitadas, etc.- no ha tenido la merecida difusión en nuestra lengua. Comenzamos con dos libros, uno de Grazioso sobre el método de Laura Bassi y con otro de Bottero y Padovani sobre pedagogía musical que publicamos en dos diferentes documentos.

Fuente:

Bottero, E. y Padovani, A. (2000) *Pedagogia della musica*. Milano: Guerini Studio.¹

La limitación del arte al reducto de la “bella apariencia”, típica de nuestra consciencia estética, es reflejo y complemento de cierto cientificismo moderno que encierra la idea de conocimiento en el modelo elaborado por las ciencias naturales. Este modelo se basa en la necesidad de reducir la complejidad de la realidad resolviéndola en principios simples y leyes generales. Nos referimos al principio de universalidad, es decir, la investigación de las leyes, el principio de causalidad lineal, el principio de la verificabilidad y la independencia del observador respecto de los hechos observados. Este modelo, producto de la idea galileana de ciencia y del dualismo cartesiano, ha sido de gran utilidad en la ciencia clásica, pero ¿es la única forma de entender la ciencia?

Para los griegos, la *episteme* es ciencia no experimental, teórica, que tiene como objetivo la especulación pura y la investigación de las causas y principios primigenios. No obstante, los griegos eran conscientes de que tal tipo de conocimiento no era el único modo de conocer del ser humano. El tránsito desde la experiencia a la distancia crítica, a la objetivación, no pertenece a todas las formas de conocimiento; al menos no como finalidad del recorrido cognitivo. Para los griegos, existen otras ciencias que no son teóricas, por ejemplo, las prácticas y las *poieticas*, es decir, las relacionadas con la acción. Las ciencias prácticas son las relacionadas con las acciones que tienen inicio y fin en el sujeto mismo (por ejemplo, las acciones morales), mientras que las ciencias *poieticas* tienen relación con las acciones que producen cosas fuera del sujeto, por ejemplo las artísticas.

¹ Fragmentos traducidos por Jesús Tejada Giménez.

Pero ¿qué es arte para los griegos y por qué en cierta forma constituye una ciencia? Para los griegos, la *techné* es algo diferente de lo que nosotros entendemos como arte.¹ La *techné* no es una ciencia teórica, dado que su finalidad es práctica, pero es ciencia en cuanto se basa en reglas y en el razonamiento. Tiene que ver con el llegar a ser, el proyectar. No mira a objetos externos y absolutos, es decir, a los conceptos, como lo hace la ciencia teórica, pero no por ello está privada de razón. La *techné* no es una simple actividad práctica sin reglas (*empeiria*), sino experiencia sensible (*aisthesis*). Para Aristóteles cada forma de conocimiento, aun la más abstracta, nace de la experiencia sensible. Por tanto, en la *techné*, la experiencia sensible no es solo el dato de partida, sino el elemento común a todo el recorrido. Las reglas, los razonamientos, se construyen mientras se hace y son útiles después para dar una forma a la acción práctica. Hay conceptualización, razonamiento, pero no constituye el fin último; antes bien, la necesaria fase de reflexión con el objetivo de proyectar mejor las acciones y las producciones. La conceptualización tiene lugar en el curso del *hacer*, enriqueciéndolo e informándolo de las necesarias reglas operativas.

La *aisthesis* es el elemento común a todo el proceso. En la concepción griega no es tanto apariencia como una forma primaria de conocimiento, aquella relacionada con los objetos sensibles. Baumgarten recuperará la relación entre conocimiento y sensación, después de la separación radical del dualismo cartesiano entre realidad y pensamiento, reclamando de esta forma la reivindicación de la intuición como forma de conocimiento, desde Leibniz a la fenomenología. En este sentido, la estética mantiene su significado originario de *techné*, en cuanto ciencia de las sensaciones, además de ser ciencia auténtica.

A pesar de la difusión de la estética romántica, esta concepción de la estética ha mantenido su vitalidad también en tiempos más cercanos. Los primeros fenomenólogos han retomado la idea de la experiencia estética como una experiencia sensible que tiene relación con la empatía, es decir, el modo en que el sujeto siente que algo o alguien están fuera de él. Esta relación entre un sujeto y un objeto o entre dos sujetos es ante todo una experiencia sensible.

El sujeto y la mente se conciben relacionados con el objeto intencionado (el cuerpo, los objetos, los otros, etc.) de la misma forma que el objeto *es* en cuanto en los modos en los que se da a un sujeto. Este principio de correlación es hijo de la intencionalidad, una teoría de Husserl, y describe las condiciones de nuestra subjetividad que vive siempre en sus actos. Para Husserl, el principio de conocer está en sus actos intencionales, en el *sentir*, el modo de este sentir determina nuestra forma de conocer. En este sentido, el conocer no se refiere sólo a una realidad externa ya dada en sí misma, sino sobre todo al modo a través del cual la realidad se nos muestra. Conocer es un acto relacional. El conocimiento es un *cómo* y un *qué cosa*. No es un objeto estable que se puede alcanzar, sino una relación.

Próxima a la fenomenología, se encuentra la teoría de la formatividad (Pareyson, 1954).² Para Pareyson, la actividad artística es fundamentalmente normatividad, una característica de toda actividad humana. Si en las obras especulativas y prácticas el *formar* está subordinado, en la obra de arte es intencionado y prevalente, porque en este caso se forma para formar. No sólo es formativa la operación artística: es en sí misma formación, en el sentido que se propone intencionalmente formar. Con la centralidad del arte como "forma que se hace" se concibe la estética como análisis de la experiencia del arte, antes que metafísica del arte. Si la estética es principalmente estudio del hombre que hace arte antes que filosofía del arte, el arte misma se revaloriza en cuanto "hacer". No es la "bella apariencia", sino una *techne* en el sentido griego. Su fin no es sólo práctico, sino también "formativo". Esta idea del arte como formatividad recuerda inmediatamente la analogía con los procesos educativos. Tampoco el educador es un mero gestor de acciones prácticas, sino que construye su subjetividad como una experiencia que no se puede agotar en poner a los alumnos en condiciones para la adquisición de competencias o habilidades prácticas. Estas últimas sólo tienen sentido en cuanto instrumentos, ocasiones para facilitar al sujeto su aproximación al mundo y a las cosas, de leer la realidad humana, social y natural mediante mapas interpretativos. Estos mapas, que a partir de la escuela primaria se llaman disciplinas, y de cuya relatividad deberíamos ser bien conscientes, son componentes de la formación. Pueden poner al sujeto en la condición de dar sentido a la propia existencia mediante la relación con el mundo en el que deben reconocerse.

Como el artista, el educador no tiene todavía en mente la forma en la que deberá conducir al alumno. La actividad artística y también la educación es, según la expresión de Pareyson, un "intentar". Con ello no se quiere expresar la idea de improvisación sin sentido, sin razón. En el arte siempre está presente un elemento de racionalidad y de rigor: "el arte está constituido por el pensamiento, porque la pura formatividad sólo cumple las propias operaciones específicas si está sostenida y controlada por el ejercicio del pensamiento crítico" (p. 24). Sobre todo, el proceso es vigilado por el pensamiento, que es juicio crítico. Esta racionalidad que sostiene el formar no está en el objeto, en una forma predestinada, sino en la capacidad del sujeto de reflexionar sobre sus propios procesos mentales y operativos.

El hombre no sólo siente y piensa, sino que también sabe ver, oír y pensar; y sabiéndolo, puede ejercitar aquel tipo de reflexión que la fenomenología define con el nombre de *transcendental*. Yo reflexiono no para hacer o para decir cómo están las cosas, sino para revisar mis observaciones sobre ellas. Y no sólo observo las cosas, sino también a mí mismo, a mis procesos, a mis acciones. Sólo realizando este paso, esta suspensión reflexiva sobre la propia actividad intencional, se puede reflexionar sobre la propia acción,

² PAREYSON, L. (1954) *Estética. Teoria della formatività*. Milano: Bompiani.

revisarla, darle un sentido sin convertirla en determinista. Esta capacidad reflexiva de segundo nivel que Pareyson asocia al juicio crítico es la cuestión central de cada proceso educativo. No es simplemente aprender a aprender, según la máxima cognitivista más difundida. No es sólo la acción metalógica con la que se reflexiona sobre los propios itinerarios de conocimiento. Es, más genéricamente, la capacidad de reflexionar sobre la propia subjetividad en cuanto vida en la que se manifiesta el mundo. Todo esto si podría fácilmente traducir con la palabra metacognitivo, pero con una cierto deslizamiento semántico. Metacognitivo se refiere en su sentido más común a algo específico, limitado a la capacidad lógico-racional de reflexionar sobre los procesos de pensamiento. Prefiero pensar en la reflexión trascendental como algo menos reductivo. Por ejemplo, cuando se desarrollan actividades de reflexión sobre el proceso artístico que no es sólo un itinerario de pensamiento lógico, sino el sujeto que desea, actúa, espera, manipula, escucha, que piensa en cuanto hace y hace en cuanto piensa. En una palabra, vive. De hecho, el arte es ciertamente una forma que se define en la misma ejecución que se hace, forma que se hace, regla no prefijada pero que se construye en el hacer. La formatividad no es una forma "formada", sino forma "formante". El arte se constituye así como una *techne*, forma que se construye haciendo.

Es evidente el contraste entre esta idea de saber y aquella que prevalece en la escuela, donde se tiende a privilegiar los saberes ya contruidos y a vehicularlos como tales. La construcción de la experiencia está expulsada de todas las prácticas didácticas y educativas centradas sobre la forma "formada". Expulsando la experiencia se expulsan los sujetos que, gracias a la experiencia, como el artista, ponen a prueba, construyen las reglas, revisan, en una palabra, viven.

Pienso en el alumno como productor de conocimiento y por tanto como sujeto que elabora saber mientras hace. Si todo esto, como creo, tiene alguna plausibilidad, hacer laboratorio en los centros de enseñanza no puede ser concebido como la variante lúdica y divertida de la actividad curricular. Los laboratorios constituyen la estructura de una aproximación pedagógica que no tiene en cuenta el conocimiento en cuanto datos o nociones, ni tampoco en cuanto simple habilidad o competencia, sino en la circularidad entre problematización de la realidad-experiencia-reflexión sobre la experiencia. Cada uno de estos momentos es necesario, pero no es un fin en sí mismo, sino un elemento de un continuo proceso vital y regenerativo. No puede existir la experiencia sin la problematización, sin un arranque, así como no existe reflexión sin experiencia, sin un hacer productivo. Tampoco existe un nuevo inicio, nuevos problemas y por tanto nuevas experiencias si no existe una reflexión con la que se ponga en evidencia la forma (o si se prefiere, la estructura) que ha nacido. A su vez, la forma no es saber definitivo, sino el alimento de nuevos inicios y experiencias. Esta circularidad fenomenológica de construcción del saber describe el sentido de una correcta orientación de la didáctica, aquel sentido que a menudo el formalismo escolar

esconde detrás del mito de los objetos disciplinares, de los saberes predigeridos, que, sin una construcción de redes de significado, llegarán a ser olvidados con los años.

Hacia una contextualización pedagógica

1. La dimensión sistémica del proceso formativo

Hablando de estupor estético y de narración, se ha vuelto evidente que cada proceso cognitivo es básicamente relacional, fruto de un requerimiento recíproco entre sujetos o entre sujetos y objetos. Es el principio fenomenológico de correlación del que se está hablando ahora: los objetos son dados en el modo en el que son observados por un sujeto así como el sujeto se hace, se elabora mientras observa, mira, conoce, escucha. Los objetos de nuestra actividad intencional no son sólo aquéllos más cercanos a nosotros (personas, objetos físicos individuales), sino también los espacios que habitamos, los ambientes, la realidad natural. Se trata de objetos más amplios, se podría decir sistémicos, que actúan también sobre la formación de los sujetos. Las instituciones educativas son organizadas según espacios, tiempos y modalidad que pueden facilitar u obstaculizar un determinado proceso formativo. Esto es especialmente válido para la escuela. El ajuste organizativo constituye el fondo nunca neutral, sino exquisitamente pedagógico entre el que los actores de la formación se colocan y se realizan. Esta es la condición necesaria aunque no suficiente de la actividad formativa, su diseño de fondo, el marco del que no se puede prescindir. No se puede pensar en una articulación de la actividad didáctica sin la debida atención a la dimensión organizativa en la que se coloca. Entre las dos articulaciones se establece siempre una relación, aun cuando los sujetos implicados no sean conscientes. Este elemento inconsciente caracterizaba la vieja estructuración del curriculum escolar: de una parte la burocracia, la estructura organizativa rígida e inmodificable (el control de los procedimientos), de la otra los enseñantes, a los que se garantizaba la libertad de enseñanza en la gestión de la didáctica del aula. No obstante, dado que el currículo organizativo condiciona profundamente la naturaleza de la relación didáctico-educativa, aquella libertad de enseñanza tan querida por el docente clásico era en realidad bastante más limitada de cuanto podría aparecer a simple vista: una vez definidos a priori los programas de estudios normativos, los espacios, tiempos y modalidades de organización de los grupos de alumnos (las clases) y de los enseñantes (cuando los grupos existían, porque la escuela tradicional gustaba mucho de la individualidad de los enseñantes), los confines pedagógicos del ejercicio de la libertad de enseñanza eran inevitablemente restringidos y se limitaban fundamentalmente a las metodologías de enseñanza de la disciplina.

Esta situación de rigidez del dispositivo pedagógico, típica de la escuela de las clases adineradas, se ha ido modificando gradualmente con el advenimiento de la escuela de masas. La complejidad de un sistema formativo abierto a todos, reclamando diversificación y flexibilidad, ha hecho emerger la necesidad de determinar objetivos educativos y didácticos también a nivel de escuelas individuales, forzando por tanto a elecciones de tipo formativo, organizativo y didáctico. Ha surgido así la necesidad de proyectar, tanto el currículo didáctico y el organizativo en el interior de cada contexto. No se puede limitar a un plano general predefinido por las autoridades o por el docente (programa), sino que se debe pensar en su articulación específica en una escuela concreta y para un grupo determinado de alumnos. Todo esto se nota desde hace tiempo, sobre todo en la escuela infantil y en la primaria desde siempre abiertas a una flexibilidad organizativa y pedagógica. El éxito inevitable es la ampliación de la posibilidad de actuar en la base de la situación pedagógica. Esta ya no está limitada a las metodologías de enseñanza de las disciplinas. En el plano cultural, se ha visto la necesidad de sustituir los viejos contenidos, las nociones, por competencias cognitivas y metacognitivas consideradas más adecuadas a la exigencia de una sociedad tecnológica que requiere saberes operativos y una gran capacidad de adaptación. La necesidad de garantizar estos éxitos formativos ha favorecido la consolidación del modelo pedagógico-didáctico conocido sobre todo a nivel de ingeniería curricular denominado pedagogía por objetivos. Con la pedagogía por objetivos, la exigencia de cientificidad no se coloca sólo en el interior de los saberes, sino que informa a toda la implementación curricular, a su forma. Todo ello nace de la exigencia de eficiencia y eficacia típica de un sistema formativo preocupado por garantizar resultados mínimos para todos.

Como es evidente, la búsqueda de los resultados impone su visibilidad. De aquí la exigencia de verificabilidad. La evaluación, identificada de hecho con la verificación, se convierte así en el centro de los intereses pedagógicos. Programar se convierte siempre en un mayor control, es decir, la verificabilidad de los resultados finales. Es así que la programación, surgida como una exigencia de redefinición y negociación del curriculum y de la oferta formativa a nivel local, asume el carácter rígido y determinístico típico de las teorías curriculares de derivación empresarial, donde el mismo resultado, el producto visible, prevalece sobre todo. El modelo de la pedagogía por objetivos es, como se ha visto, sólo uno de los modos de pensar la cientificidad, aquella cuya forma se debe predecir y viene ya dada desde el inicio.

Es bien cierto que en la publicidad pedagógica, los objetivos definidos en la fase inicial se redefinen durante el proceso, tanto que se habla de evaluación formativa (o regulativa), entendida como la verificación parcial en itinerario que tendría el objetivo previo de reorientar las sucesivas intervenciones. No obstante, se trata siempre de un efecto de regulación mecánica descrita no casualmente mediante el concepto cibernético de retroacción (feed-back).

En síntesis el modelo de la ciencia moderna que limita la idea de conocimiento a lo que se elabora en el contexto de las ciencias naturales, ha inspirado los denominados modelos didácticos. En un caso, por ejemplo en el cognitivismo, garantizando cientificidad en el interior de los saberes; en el otro, el caso de la pedagogía por objetivos, garantizándola sobre todo a nivel de la logística de la acción didáctica. Ahora, la cuestión es ¿la experiencia educativa y didáctica, que es experiencia de sujetos en relación, se interpreta correcta y completamente o el reduccionismo de estos modelos provocan que al final falte algo esencial?

2. De la programación al proyecto

Las observaciones desarrolladas hasta aquí a propósito de la centralidad de una vía estética en el conocimiento nos permiten alimentar grandes dudas sobre la adaptabilidad de un cierto modelo de racionalidad en la práctica formativa. La formación, así como el hacer artística, mira a una forma que no es dada hasta el inicio. El proceso de formación es *techne*: nace de la experiencia sensible para proyectar acciones y producciones a través de un itinerario reflexivo. En este sentido, dicho en términos *pareysonianos*, es un puro intentar, que no es improvisación carente de racionalidad, sino dialéctica circular entre experiencia y reflexión sobre la misma. Desde este punto de vista sería preferible hablar de proyectar educativa y didácticamente antes que programar. El proyecto, antes que una acción determinista, describe la orientación de futuro que caracteriza cada actividad humana y, como tal, describe un cuadro, una línea orientativa sin prefigurar en modo preciso y previsible los pasos sucesivos. El proyecto es "forma que se hace" y por tanto es sujeto en riesgo, en la imprevisibilidad de los eventos, en la negociación con los otros que no pueden ser considerados sujetos pasivos de una programación predefinida. La imprevisibilidad del proyecto no es describible mediante el efecto cibernético de retroacción, sino que constituye aquella redefinición continua de sentido del actuar de los sujetos implicados en la relación formativa. Proyectar tampoco es improvisar, privado de racionalidad. Proyectar, en las actividades formativas como el arte, es pensar por forma, prefigurar un resultado a partir de un conocimiento inicial. Simplemente, la forma está dada en modo calculado sólo a posteriori, no siendo guía por reglas preconstituidas. A *primi*, sólo se da un marco de referencia, una dirección de sentido, la prefiguración de un itinerario. El mismo éxito final, aquello que en el arte, según la expresión de Pareyson, sería el resultado, no es definitivo. La obra, de hecho, tendrá su propia historia en virtud de la cadena de sus interpretaciones sucesivas, así como el sujeto en educación se proyecta siempre hacia un futuro que, gracias a las relación con el otro, va más allá del dato temporalmente añadido. Es esta dialéctica circular del conocimiento del que habla Bertolini la que reclama con toda evidencia el proceso del hacer artístico. El proyecto, en

su circularidad, tiene por tanto su rigor racional que no está ligado al objeto, sino a la capacidad de los sujetos en la negociación de significados con otros y de reflexionar sobre los propios procesos mentales y operativos.

Mirándolo bien, la analogía entre experiencia artística y la formativa puede ser en sí misma. También la pedagogía se basa en una experiencia, aquella educativa de los sujetos, y sobre ella elabora sus teorizaciones para después retornar con propuestas operativas y de cambio. Del mismo modo, en el crecimiento formativo, cada sujeto parte de sus experiencias para elaborarlas, darles un sentido, formalizarlas. La formalización, por tanto, no es un fin en sí misma, sino mira a un retorno operativo, a la posibilidad futura. Aquello que hace cada sujeto cuando vive una auténtica experiencia de crecimiento es aquello que hace la pedagogía cuando en vez de encerrarse en esquemas objetivistas parte fenomenológicamente de la experiencia de los sujetos y retorna a ella en cuanto ciencia práctica del cambio. Es en este sentido que se puede hablar de pedagogía como "ciencia de la educación empírica, eidética y práctica". Empírica porque se radica en la experiencia educativa; eidética por exigencia de forma, de rigor, de razonamiento; y práctica porque cada elaboración teórica, cada forma, no es un fin en sí misma sino que se coloca en el ciclo vital del sujeto y le da una aportación para mejorar su existencia. Si la forma se cristaliza y llegar a ser fin en sí misma, caemos en el objetivismo, en una ciencia que no mira al hombre, sino a sí misma. Esto es un riesgo, y no muy lejano, sobre todo cuando se están utilizando acríticamente modelos demasiado rígidos de las ciencias naturales como paradigma de la pedagogía.

La tríada formada por la experiencia del sujeto, formalización y retorno a la experiencia constituye el modelo de cada itinerario cognitivo. Es esta la idea de una pedagogía fenomenológica que revela su afinidad con la idea griega de techné. En este sentido la pedagogía es arte. No como bella apariencia, sino como arte pensado como techné.

La dimensión estético-formativa hasta aquí investigada informa todas las contribuciones que seguirán, sean las orientaciones pedagógicas, didácticas y organizativas en el ámbito musical, sean las sucesivas propuestas operativas. En todos los casos se prefiguran un educador y un niño como constructores de sentido y negociadores de significados.