

EDUCACIÓN ESTÉTICA Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA: LA MIRADA INTERIOR ANTE LA OBRA DE ARTE.

EPISTEMOLOGÍA DE LA COMPETENCIA LECTORA

En relación con los textos artísticos, la historia de las teorías desde la reflexión de lo poético en relación con la enseñanza ha atravesado tres fases a lo largo del siglo XX: la primera mitad del siglo perteneció al dominio de la historiografía literaria, o historia de los literatos o “poética del emisor”. A mitad del siglo prevaleció la poética del mensaje, “poética del texto”, la cual fue reemplazada en el último tercio de siglo por la “poética de la recepción” cuya atención se vuelve hacia el lector. La lectura es un peculiar acto de comunicación que requiere la participación del lector en la interacción que se establece entre el texto y su mundo. La interacción es la clave para el desarrollo de la actividad de recepción. El nuevo enfoque afecta a la raíz misma de la noción de literatura y de otras obras de arte que merecen lectura semiótica. Son varias las razones: porque sustituye el concepto de lengua literaria por el de uso literario (un texto es literatura cuando es usado como un todo en una comunidad de lectores), implícitas a esta idea están las cuestiones de la acción didáctica y del estatus pragmático de la literatura; por el avance de las teorías de la competencia literaria correspondientes a la competencia lectora; por la interpretación como fenómeno de lectura. En la interpretación hay una dependencia absoluta de la recepción, lo que amplifica la importancia de la

teoría de la recepción desde el punto de vista de la didáctica y de la teoría literaria.¹

La definición de la competencia lectora como “la capacidad de *captar la coherencia de un texto*, reconstruyendo su mensaje, de acuerdo con la situación y la función comunicativa subyacentes”² implica considerar una serie de aspectos funcionales y cognitivos que intervienen en su desarrollo, como son la familiaridad con el género y el tipo de escrito, el reconocimiento de la estructura del texto, la reconstrucción de su

¹ Uno de los teóricos de la “estética de la recepción” más inclinado hacia los problemas de la interpretación y de entender el acto de lectura como construcción de significados derivados de la responsabilidad de cada lector al interpretar las señales textuales como resultado de la interacción entre el texto y la propia competencia, es Wolfgang Iser, quien sitúa al lector en el centro de la misma constitución textual y no como un mero artífice de rellenar los huecos que el texto requiere. El “significado” surge de la interacción texto-lector y es un “efecto para ser experimentado” no un “objeto para ser definido” lo que nos lleva al placer estético del verdadero “uso” de la Literatura, pero nos remite también al concepto tan difundido de lector implícito, constructo teórico explicativo de preestructuración del significado potencial del texto y su actualización en el proceso de lectura, identificado con un “modelo trascendental” que personifica todas aquellas predisposiciones necesarias para que una obra literaria ejerza su efecto. Véase W. Iser, *El acto de leer*, Madrid. Taurus, 1987.

² R. Almela Pérez; M^a T. Caro Valverde; G. Lozano Jaén, *Guía para los exámenes de Lengua castellana y de Comentario de texto*, Murcia, Editum, 2009, p. 133.

sentido a medida que avanza la lectura, la apropiación de mecanismos de cohesión textual, el uso de las señales del texto para guiar la comprensión, la conciencia de la propia comprensión, la autodeterminación de un objetivo de lectura, y la capacidad de atender y sintetizar y la de verificar hipótesis al hilo de la lectura. Entre ellos, interesa aquí destacar el aspecto concerniente a la reconstrucción del sentido del texto, pues entronca directamente con una noción de gran valor educativo para el siglo XXI: el “intertexto lector”.³

El cultivo de la competencia lectora ha de comenzar por atender a los gustos y necesidades formativas de los alumnos, por hacerles coautores del texto en tanto que descodificadores desde su propia experiencia vital y cultural (su intertexto lector) capaz de construir un nuevo texto a partir de lo que está leyendo. Ello exige una selección previa de textos que promuevan la motivación y un proceso de lectura magistralmente estipulado por Mendoza para cualquier obra de arte⁴: el primer paso consiste en la descodificación del texto, actividad mecánica paralela al proceso de la lectura, donde se identifican las unidades primarias de un texto (grafías, palabras, y referentes denotativos). Le sigue la precomprensión, actividad de recepción donde el lector descubre las orientaciones internas del texto, consistente en la elaboración de las primeras inferencias (microestructuras retóricas, usos estéticos y expresivos... que relaciona con los saberes de su competencia literaria: tipología, género, estilo...). Este segundo paso requiere mayor atención y participación interactiva por parte

del lector, pues debe aportar conocimientos conceptuales y saberes estratégicos para reconstruir el significado textual. Es entonces cuando emergen dos operaciones: de un lado, las expectativas o previsiones que se formulan a partir de datos iniciales y de los sucesivos que haya en la lectura del texto para generar un conocimiento coherente. Se suelen referir al contenido (tema, época...), a la intencionalidad y funcionalidad, y a la forma estilística y genérica. De otro lado, las inferencias o concreciones de conocimiento, que atribuyen significado a los enunciados y completan partes de ausencia textual. Son conclusiones parciales que establece el lector y que el texto explícitamente ratifica. En este sentido, la interpretación coherente procede de la lectura como re-creación del texto.

El tercer paso conduce hacia la comprensión. Es el efecto de la reconstrucción del significado coherente y justificable en los límites de los componentes textuales. El lector activa sus conocimientos (enciclopédicos, metaliterarios, históricos, biográficos...) y en la interacción crea sus propios modelos de significado. Y, por último, el cuarto paso conduce hacia la interpretación. Es el resultado de la valoración personal de datos, informaciones, intenciones..., que el texto le presenta. Culmina la interacción al incluir datos y reflexiones procedentes del intertexto lector con los obtenidos del texto.

Educar en y con la lectura implica, pues, una formación integral en un método semiótico donde interactúen el aprender a leer (descodificación) y el leer para aprender (comprensión, interpretación, abducción). En ello interviene decisivamente el poder de la imaginación, responsable principal de la afición por la lectura. La imaginación implicada con la lectura competente de obras artísticas es el mejor instrumento de combate contra el “retablo de las maravillas” de la alienación humana, pues lectura y creación

³ A. Mendoza Fillola, *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia, 2001.

⁴ A. Mendoza Fillola (Coord.), *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2000.

liberan a los hombres del dominio de las cosas inmediatas al desarrollar la capacidad de contemplación estética. Son imágenes que se construyen en el pensamiento y sirven para abstraer la vida de modo personal. No es un acto egótico del sujeto, reduplicado en sus problemas introspectivos; sino un acto social. Bien entendida, la imaginación es el mediador por excelencia de los actos sociales en la construcción de conocimiento compartido.

GENEALOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA RECEPCIÓN ESTÉTICA Y LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

La educación en la recepción estética se remonta a los estudios sobre la belleza desarrollados por la filosofía empírica escocesa del siglo XVIII. A ellos corresponde la fundación del concepto de "Gusto" o *common sense*, es decir, la educación del juicio estético por vía de la imaginación como facultad de introspección que proporciona un conocimiento visionario y desinteresado de la belleza. Los primeros investigadores que se centraron en las nociones estéticas de lo bello, lo pintoresco y, sobre todo, lo sublime, fueron los empiristas Addison y Burke.

El legado escocés de lo sublime imaginario fue aprovechado por la teoría literaria del Romanticismo surgido en Jena para proponer una educación de la producción artística con la fundación del concepto de "Genio", a fin de depurar estéticamente y consolidar políticamente el espíritu del pueblo alemán a través de la visión sentimental de la naturaleza. Winckelmann, Lessing, Schiller, Schelling, y a la cabeza Goethe, y, todavía más allá, Novalis, F. Schlegel y Hölderlin incorporaron lo sublime como absoluto literario o idea vital del arte. Paralelamente, en Inglaterra, Wordsworth y Coleridge desarrollaron un concepto de lo imaginario creativo importado de Fichte y de Schelling con vistas a cultivar una comprensión orgánica del mundo.

EDUCAR EN LA LECTURA DE LA OBRA DE ARTE: LA ESTÉTICA ESCOCESA DEL *COMMON SENSE*

La educación de la recepción estética por la imaginación y el gusto tuvo a sus iniciadores en la Ilustración británica de la primera mitad del siglo XVIII centrada en estudiar la obra de arte desde el dominio filosófico con el ánimo de desarrollar un entendimiento empirista de la misma. Se introdujo así la noción de "gusto" al otorgar a la subjetividad del contemplador la facultad de determinar la belleza de la obra. Como bien indica Valeriano Bozal, la "relación sujeto-naturaleza es el marco problemático en el que se desarrolla la concepción del gusto".⁵ Una relación en la que no se predicen cualidades objetivas de lo bello, sublime y pintoresco, sino sólo aquella que aparece en el modo de relación. Y éstas son formas de representación propias del gusto. En efecto, Francis Hutcheson, en 1725, y tan sólo algunos años después, en 1757, David Hume y Edmund Burke coinciden en afirmar, casi en los mismos términos, que la belleza no es una propiedad objetiva de las cosas sino una percepción de la mente que las contempla, por lo que no depende de unas proporciones constantes, ni responde a principios racionales.⁶ Luego hablar

⁵ V. Bozal, *El gusto*. Madrid, Visor, 1999, p. 34. Para un esbozo histórico del "gusto", desde Platón a los románticos y a sus epígonos, véase G. Della Volpe, *Historia del gusto*. Madrid, Visor, 1987. También, para la configuración de una estética como sistema articulado de poéticas de las distintas artes, véase G. Della Volpe, *Crítica del gusto*, Barcelona, Seix Barral, 1966.

⁶ F. Hutcheson, *Una investigación sobre el origen de nuestra idea de belleza*, (1725), ed. de J. V. Arregui, Madrid, Tecnos, 1992; D. Hume, *La norma del Gusto y otros ensayos* (1757), ed. de M^a T. Beguiristáin, Barcelona, Península, 1989; y E. Burke, *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello*, Madrid, Tecnos, 1987. Sobre el Empirismo como contraposición al racionalismo neoclásico, véase, entre otros, E. Cassirer, *La filosofía*

de la belleza no como una propiedad del objeto sino como experiencia humana implica devolver a la imaginación su poder crítico.

Las consecuencias que se derivan de este avance hacia el carácter netamente psicológico de tales investigaciones son tan importantes que constituyen un pilar fundamental para el nacimiento de la estética moderna, el cual reclama en el siglo XXI una reconsideración positiva de su condición educativa para estimar el indispensable papel que debe desempeñar la educación estética en el desarrollo de la conciencia para contemplar las obras de arte y, en general, los fenómenos vivos y los artefactos del mundo humano, con una actitud gustosa, es decir, sin ánimo objetualizador ni manipulador hacia otros pretextos de índole fetichista o mercantilista, antes bien, con la conciencia de que su encanto reside en su singularidad exterior.

Ello empieza a ser posible cuando a la imaginación se la desencadena en su naturalidad cognitiva como el acto intelectual por excelencia. Ello requiere admitir que es erróneo y pernicioso para la educación el tópico de que la imaginación es la loca del saber o el adorno suplementario y externo a los discursos serios del saber. En este sentido, recuperamos como un argumento favorable a la dignidad del pensamiento libre de la imaginación el conocimiento del *common sense* que caracterizó la escuela escocesa dieciochesca, pues se basa en la consideración epistemológica, didáctica y moral de la imaginación como facultad sensible se la inteligencia. El proceso es el siguiente: el buen gusto se educa por vía de la contemplación placentera de la belleza que suscita la imaginación como facultad mixta de entendimiento y sensibilidad.

de la Ilustración (1932), México, F.C.E., 1972; y W. Tarkiewicz, *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid, Tecnos, 1997, pp. 247-251.

La imaginación es una facultad mental poderosísima porque es libre en el tiempo, pues, a diferencia de los sentidos, empíricamente no necesita de la presencia inmediata de los objetos, sino que puede recobrar percepciones pasadas a través del recuerdo, puede anticipar otros de modo subjuntivo, e incluso establecer asociaciones virtuales según sus propias reglas entre imágenes tanto de procedencia real como irreal. Y por obra de la imaginación puede ser educado no sólo el factor intelectual de la asociación estética en el ámbito del receptor, sino también su "sentido común" en solidaridad de gustos y moralidad con los demás. Además de procurar los placeres del gusto, los filósofos escoceses, como perfectos precursores de la educación creativa que requiere el siglo XXI, dilucidaron que la imaginación es una cualidad moral, pues sólo por ella cabe la capacidad de ponernos en lugar del otro, y distanciarnos así del interés propio. Por tanto, también procura el desinterés que caracteriza el buen gusto estético. De modo que así el *common sense* cobra sentido operativo como criterio para juzgar el arte: hace falta educarse en el ejercicio imaginativo del desinterés, pues no se trata de una categoría dada sino de una aspiración humana. Así pues, en la sociedad de consumo propia del nuevo milenio, sus ideas no caen en saco roto, ya que a ellos debemos el descubrimiento de las razones psicológicas por las que hay que valorar el trabajo intelectual de la imaginación en nuestros días. A nuestro juicio, son éstas: a través de la contemplación estética, se desmantela la objetualización de la realidad. Quien admira la realidad en "belleza" (su singularidad exterioridad) desmantela la masificación del estereotipo, el fetichismo mórbido por los objetos, y los brotes de esquizofrenia social que provoca la manipulación publicitaria sobre los sujetos pasivos encadenados a las cadenas televisivas y a otros discursos de los *mass media* que inducen a la compra a través del coleccionismo.

Al considerar la imaginación como la facultad humana de abstracción de la vida de modo personal con imágenes que se construyen en el pensamiento, la educación en la lectura estética propia de los filósofos del *common sense* preparó el camino a la poética romántica de la imaginación centrada en la producción de discursos personales. Compartimos la tesis de L. Furst cuando afirma que, contrariamente a lo que suele creerse, más que el sentimiento, lo que realmente distingue y confiere una nota propia al romanticismo, es la importancia que adquiere la imaginación por encima de las demás facultades del ser humano.⁷ Subrayamos que a la teoría escocesa sobre poder contemplador de la imaginación (el Gusto) para percibir la belleza en el mundo, los románticos añadirán la teoría del poder productor de la imaginación (el Genio). No obstante, también apuntamos que antecedente británico de la segunda modalidad es la tradición del ingenio o agudeza mental, la cual posteriormente será desarrollada en profundidad por el grupo de Jena bajo el lema del *witz*. Con ánimo de moderación, la escuela escocesa aconsejaba complementar la ventaja de generar semejanzas inéditas que proporciona el ingenio con la virtud de discernimiento que trabaja el gusto si se desea realizar una sólida obra poética. Su idea se basaba en la sensatez de entender que la competencia comunicativa se basa en el trasiego natural de dos habilidades lingüísticas complementarias, sucesivas y reversibles: la lectura y la escritura de discursos. Como bien indican, se parte la experiencia previa de la lectura para llegar a la experiencia final de la escritura. Y ésta, a su vez, se convierte en motivo para otra nueva lectura, en un proceso semiótico que se sabe infinito. Su sentido común es realmente educativo, pues, realmente, el discernimiento o comprensión global (argumental y semántica, estructural y jerárquica) de la obra del otro es el tram-

⁷ L. Furst, *Romanticism in perspective*, Londres, The Macmillan Press, 1979, p. 218. Véase también M. Ferraris, *La imaginación*, Madrid, Visor, 1999, pp. 103-137.

polín de cualquier invención humana; ya que “invenire” consiste en hacer venir al otro dentro de mí.

El sentido de lo sublime procede, pues, a los estudios de los críticos empiristas y psicólogos británicos del siglo XVIII. Consiste en un estado de elevación artística por la expansión sentimental nutrida de las formas de metafísica emocional que se desprendieron de las teorías catárticas de Aristóteles y Longino. Desde el neoplatonismo de Shaftesbury, Addison, Hutcheson, Burke y Akenside, entre otros contribuyentes, la emoción sublime se convirtió en un fin estético que pensadores como Kant o Lessing rescataron para la poética alemana del arte.

El primer defensor de un sentido calológico interior fue un inglés de altruismo ejemplar que edificó la idea de la “belleza de los sentimientos”: el tercer conde de Shaftesbury, Anthony Ashley Cooper. En su tratado *Características de los hombres, las costumbres y las opiniones*⁸ ofreció un estudio de lo sensitivo, según el cual el hombre siente placer en su comunión estética con la naturaleza, y descubre entonces que la belleza no es el objeto de los sentidos, sino de la conciencia de la introspección, la reflexión del espíritu sobre sí mismo. Por tanto, su idea de belleza es verdad trascendental aprensible sólo por la intuición de aquellos pocos -los genios- que saben ir más allá de la superficie sensible para captar el sentido profundo del universo. Ello le llevó a postular un sentido estético de índole natural que denominó *el sentido del gusto*, el cual comprendía la armonía en sus vertientes tanto bella como moral, pues de la misma manera que un virtuoso percibe inmediatamente la belleza

⁸ *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times* (1711). Existe una versión en español con el título transformado pero más adecuado al contenido del estudio: A. Shaftesbury, *Sensus Communis. Ensayo sobre la libertad de ingenio y humor*, Valencia, Pre-Textos, 1995.

de una estatua o de un poema, así el mismo hombre moral perfecto percibe la bondad o maldad de un acto. En consecuencia, en su meditación preparó para la posteridad la didáctica del sentido natural estético por vía emocional (la parte natural del sentido moral y estético) y reflexiva (la parte educativa y perfeccionista, que constituye la base psicológica del gusto).

Por su parte, Francis Hutcheson sistematizó y difundió las ideas de Shaftesbury en su tratado de estética *Inquirí concerning beauty, order, harmony and desing*⁹. El “sentido de la belleza” lo reformula como intuicionismo psicológico que funda la estética, según el cual ningún objeto podría ser considerado bello si no existiera un sujeto capaz de percibirlo como dotado de unidad en la variedad. Luego, como advierte David Estrada, “el “sentido interno” se distingue por una superior capacidad de percepción: capta necesaria e inmediatamente la belleza en su conjunto. La percepción de la belleza es, pues una *intuición*”.¹⁰

También teorizó sobre la mirada interior de la imaginación y su fuerza creadora el ensayista Joseph Addison. En su libro *Sobre los placeres de la imaginación*¹¹ se muestran los primeros diseños diáfanos de las nociones de gusto y de lo sublime, así como las distinciones entre las obras de arte y las obras de la naturaleza. La vista –“el más perfecto y delicioso de nuestros sentidos”¹²– proporciona dos placeres: los primarios, que proceden de objetos presentes a nuestros ojos; y los secundarios, que producen los objetos por

nuestra memoria o por la figuración de la ausencia y de la ficción. Addison explora las tres fuentes de los placeres primarios, las cuales a su vez son causas que excitan el placer imaginativo, a saber: la belleza, la grandeza y la singularidad. De las tres causas harán los románticos tres poéticas respectivamente: la de lo bello, la de lo sublime y la de lo pintoresco. De la primera aduce que es independiente de la razón y que puede ser captada de inmediato. Luego adelanta el concepto de belleza como pasión imperiosa. De la segunda, rescata la traducción que en 1674 Boileau hizo del tratado *Sobre lo sublime* del escritor griego del siglo I d. C. conocido con el nombre de Longino, para que los criterios retóricos por los que el arte de la oratoria alcanza la grandeza puedan ser transpuestos a un lenguaje visual que será adoptado por la imaginería romántica. Así, por ejemplo, para la extensión y elevación, que en el tratado de Longino eran ilustradas con el discurso ciceroniano del simil de “un abierto mar de grandeza”, o con los razonamientos de Demóstenes como “una sublimidad escarpada”¹³, Addison traspone por afinidad la dicción clásica a imágenes de paisajes como océanos, desiertos y cumbres montañosas que provocan “agradable horror”, una mezcla de amenaza y deleite, en quien las contempla: “la imaginación apetece llenarse de un objeto, y apoderarse de alguna cosa que sea demasiado gruesa para su capacidad. Caemos en un asombro agradable al ver tales cosas sin término; y sentimos interiormente una deliciosa inquietud y espanto”.¹⁴ Las emociones ante la magnificencia de tales parajes son paradójicas porque juntan sensaciones opuestas. Y en cuanto a la tercera poética, la de lo pintoresco, le la adjudica la sensación de la admiración. La novedad puede provocar extrañeza poética e impacto emocio-

⁹ Versión española, *Una investigación sobre el origen de nuestra idea de belleza*, cit.

¹⁰ D. Estrada Herrero, *Estética*, Barcelona, Herder, 1988, p. 510.

¹¹ Véase. al respecto A. Álvarez Villar, *Las ideas estéticas de J. Addison, su vida y su obra*, Madrid, Morata, 1968.

¹² J. Addison, *Los placeres de la imaginación y otros ensayos de “The Spectator”*, Madrid, Visor, 1991, p. 129.

¹³ Longino, *Sobre lo sublime*. Ed. José García López, Madrid, Gredos, 1979, pp. 170-171, vv. 12, 2-4..

¹⁴ J. Addison, *Los placeres de la imaginación y otros ensayos de “The Spectator”*, cit., p. 139.

nal, así como la chispa donde la percepción funciona por asociación de ideas entre lo nuevo y lo anteriormente conocido por nosotros. Por tanto, somos capaces de incorporar al objeto pintoresco las asociaciones mentales que nos sugiere. De ahí la preferencia romántica por los paisajes cargados de leyendas, por el poder reminiscente del fragmento, poderoso para despertar en la imaginación la memoria dormida. Además, como lo pintoresco se basa en la percepción sensible como motor impulsor de una emoción, cabe una investigación sinestésica, mediante la que se establece una correspondencia entre los diferentes sentidos capaz de potenciar una sensación.

Los placeres primarios tienen que ver con la imaginación que copia o reproduce mentalmente el dato de la experiencia, mientras que a los secundarios corresponde la imaginación que transforma las reproducciones mentales en nuevas creaciones, diferentes de copias naturales, y que al ser comparadas con éstas provocan el placer estético, puesto que “no nos deleita tanto la imagen contenida en la descripción, como la aptitud de la descripción para excitar la imagen”.¹⁵ Esta distinción será reclamada por los románticos alemanes e ingleses como una categoría estética indiscutible.

Por último, Edmund Burke investigó en las posibilidades estéticas del *common sense* con especial interés por el estudio de lo sublime. Su obra *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello* en 1759 muestra las siguientes consideraciones de importancia sobre el tema:

“La pasión causada por lo grande y lo sublime en la naturaleza cuando aquellas causas operan más poderosamente, es el asombro; y el asombro es aquel estado del alma, en el que todos sus movimientos se suspenden con cierto grado de

horror. En este caso, la mente está tan llena de su objeto, que no puede reparar en ninguno más, ni en consecuencia razonar sobre el objeto que la absorbe. De ahí nace el gran poder de lo sublime, que, lejos de ser producido por nuestros razonamientos, los anticipa y nos arrebatada mediante una fuerza irresistible. El asombro, como hemos dicho, es el efecto de lo sublime en su grado más alto; los efectos inferiores son admiración, reverencia y respeto”.¹⁶

Al igual que sus compañeros de estudio, Burke considera algo definitivo que el origen de nuestros conceptos de origen estético está en nuestras sensaciones y en los sentimientos que engendran. La psicología de Burke remite éstas a dos modalidades: placer y displacer. El primero se funda en la relajación nerviosa y es fuente de vida en sociedad, mientras que el segundo se funda en la tensión nerviosa y está ligado al deseo de conservación personal. Sin embargo, sorprende Burke con una tercera modalidad que combina paradójicamente placer y dolor: es la delicia, suerte de embeleso mezclado de terror. Imagen paradigmática puede ser la tempestad nocturna en el mar, contemplada desde un acantilado rocoso.

La idea de lo bello la atribuye al placer, siguiendo la tesis canónica; mientras que estipula de modo novedoso que la idea de lo sublime se engendra en la delicia. Asocia lo bello con lo pequeño y lo sublime con lo grande. Frente a la concepción clásica de lo sublime, que lo asocia a un estado positivo, a la grandeza de las pasiones humanas y del pensamiento, Burke lo expone como manifestación de la debilidad humana y de los límites del conocimiento sensible. Aumont repara en “la amplitud del desplazamiento que Burke ha operado cuando éste afirma que “el objeto de mi atención y de mi interés es la

¹⁵ Ibid., p. 188.

¹⁶ E. Burke, *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello*, cit., p. 42. Parte II, titulada “De la pasión causada por lo sublime”.

alteridad más absoluta, la del mundo en el momento mismo en que me manifiesta su poder incontrolable.”¹⁷.

De tal manera que, si a Longino le interesaba analizar los procedimientos retóricos para la consecución de un estilo sublime, a Burke le interesa más la psicología que el arte de la oratoria. Por ello estudia los objetos sublimes y la índole de sus efectos. Especialmente le importa descubrirnos por qué lo terrible nos complace. Su hallazgo es el siguiente: nos complace lo terrible si no estamos sometidos a sus efectos reales. Y, como bien razona Valeriano Bozal, ésta es condición estética para todos: “no estar sometidos a los efectos reales de una terrible tormenta o de un naufragio, al espanto de una noche tenebrosa, es convertirnos en espectadores, no protagonistas de esos fenómenos. Como espectadores no estamos sometidos a sus efectos negativos, no participamos de la situación: la contemplamos con una distancia estética.”¹⁸ Lo terrible es sublime desde el punto de vista estético de la contemplación, no desde el punto de vista de la experiencia vivida. Así, Burke estima que cuando la pena y el peligro no son pasiones sufridas sino ideas contempladas, causan deleite. El terror es, a su juicio, la fórmula sublime más pura: un peligro superior que amenaza la supervivencia humana, el absoluto de la muerte por venir que como espectáculo nos deja paralizados, inermes, extasiados ante su violencia infinita. Pero la sublimidad desaparece en el instante en que nos vemos directamente afectados por la violencia de estos fenómenos, cuando, volviendo a Bozal, “perdemos la condición de espectadores y nos convertimos en supervivientes”.¹⁹

¹⁷J. Aumont, *La estética hoy*, Madrid, Cátedra, 1997, p. 168.

¹⁸V. Bozal, “Edmund Burke”, en *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, vol. I, cit., pp. 53-57, p. 55.

¹⁹Ibid, p. 56.

Burke pone ejemplos arquitectónicos y escultóricos de trágicos contrastes entre sombra y luz para ilustrar el arte sublime como tensión hacia lo absoluto que nos recuerdan la grandiosa y aterradora escala de las “Cárceles” de Piranesi²⁰, o sus grabados de ruinas clásicas romanas o de los templos de Paestum de proporciones desmesuradas.

Con discernimiento clarificador, Burke estableció quince casos o factores que influyen en la formación de lo sublime: el primero, la oscuridad, que proyecta sobre las cosas la incertidumbre; el segundo, el poder como amenaza de dolor; el tercero, la privación, fuente de suplencia sublimante; el cuarto, la inmensidad, por la grandeza de dimensiones; el quinto, lo infinito, la más genuina causa de sublimidad, ya que el espíritu se llena de terror delicioso frente a un objeto sin límites o que, por lo menos escapa a la percepción; el sexto, la sucesión y uniformidad de las partes como constitución de un infinito artificial; el séptimo, la magnitud en las construcciones; el octavo, el margen que deja toda obra natural o artística para el ejercicio de nuestra imaginación –cuando la obra promete mucho más de lo que representa actualmente–; el noveno es la dificultad, ya que el esfuerzo para conseguir un efecto aumenta la admiración; el décimo, la magnificencia, un cielo estrellado por ejemplo. Le siguen el color y la luz como efectos

²⁰ Valeriano Bozal comenta sus efectos en los siguientes términos: “Las relaciones de claroscuro, la alteración del punto de vista, que acentúa la grandiosidad espacial, la respectiva escala de figuras y motivos arquitectónicos, que desbordan tanto la capacidad afectiva cuanto las necesidades anecdótico-funcionales, son rasgos de su grandiosa sublimidad del terror”. (V. Bozal (ed.), “Sublime, neoclásico, romántico”, en E. Burke, *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas de lo sublime y de lo bello*, Murcia, Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos de Murcia, 1985, pp. 7-37, p. 29).

de impresión, máxime si a la luz le siguen las sombras rápidamente cambiantes o si la luz radiante obnubila nuestra vista; el sonido como factor de pavorosa inquietud y sobrecogimiento ya sea por su intensidad o su repentino comienzo y cese; los olores y los sabores como sentidos sugestivos y reminiscentes; y finalmente el sentimiento o dolor corporal traducido en angustia y tormento²¹.

A través de su análisis Burke pretende comprobar que lo sublime se origina en el instinto de propia conservación y encuentra su campo adecuado en el juego profundo de las emociones, y de modo notorio en las emociones dolorosas y terroríficas. Y además le vale para distinguir radicalmente entre lo bello y lo sublime: el primero se funda en el amor y el segundo en el terror; el primero se apoya en lo objetivo y el segundo en lo subjetivo. Su estudio es, en última instancia, terapéutico, ya que, al plantearse cómo es posible que de pasiones así –sostenidas por el terror o por el dolor– se derive un sentimiento deleitoso como el sentimiento estético de lo sublime, encuentra la respuesta en el trabajo: “el mejor remedio para todos nuestros males es el ejercicio o trabajo”.²² Expone que el reposo excesivo dificulta el normal y necesario desarrollo de las secreciones, y al languidecer los nervios aparecen en el espíritu la melancolía, la desesperación, el abatimiento... Burke considera que el ser humano entregado al trabajo de sí mismo ha de cultivarse estéticamente dentro de lo sublime, dentro de la delicia de trabajar para sí en el excedente doloroso y terrorífico donde, en virtud de su estética vitalista, no se quema en el pesimismo de la inactividad propia del relajamiento nervioso, sino que se inflama en la reacción deli-

cosa que produce el ejercicio orgánico estimulado por el instinto de propia conservación.

Burke ejerció una influencia manifiesta en la obra de Kant *Lo Bello y lo Sublime*.²³ Kant elogia y sigue a Burke en el estilo popular, pero avanza con respecto a la perspectiva fisiológica de aquellos juicios estéticos reubicándolos en la dimensión de una exposición trascendental. Como agudamente estima Mirabent Vilaplana, “el gran acierto de la estética kantiana consiste en haber situado el juicio del gusto en un terreno netamente filosófico y en haberlo orientado en un terreno finalista y universalista. Antes de Kant, el juicio estético se hallaba en una situación precaria, sin osar intervenir directamente en la dimensión filosófica con derechos idénticos a los de los juicios lógicos y morales. A partir de Kant, el juicio estético actúa como elemento de perfectibilidad humana, precisamente porque ningún otro juicio le supera en capacidad de autopurificación individual”.²⁴ El juicio del Gusto teorizado por Kant como sistematización de los prolegómenos escoceses aboga por la universal comunicabilidad subjetiva del modo de representación en un juicio de gusto que no precisa de conceptos para su consecución, sino del libre juego de la imaginación y del entendimiento. Y por esta actividad estética se genera la belleza pura, sin el corsé de los conceptos. Pero su impecable teoría peca de rigidez formalista²⁵, posiblemente tentada por las elucubraciones del filósofo que prescinde del

²¹ Burke desarrolla su análisis de las causas de lo sublime en referencia a todos los sentidos en las breves 22 secciones que ocupan la parte segunda de su tratado. (E. Burke, *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas de lo sublime y de lo bello*, pp. 42-66).

²² *Ibid.*, p. 100.

²³ Kant, I. *Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y de lo sublime*, Madrid, Alianza, 1990.

²⁴ El texto transcrito corresponde a una recensión crítica formulada por Mirabent Vilaplana sobre el juicio estético kantiano, posteriormente recogido por su discípulo David Estrada (D. Estrada, cit., p. 528).

²⁵ Sobre esta concepción, así como su derivación relativa a la condición formal del lenguaje artístico, cfr. V. Bozal, *El gusto*, cit., pp. 120-122. Para una valoración de la crítica del juicio del gusto kantiano respecto a la obra de arte y a la dialéctica forma-contenido, véase P. Bürger, *Crítica de la estética idealista*, cit., pp. 112-123.

sano contraste entre su determinación estética con las manifestaciones concretas del arte. Si hubiese visitado a otros estetas y artistas de su tiempo, habría comprobado la riqueza de matices teóricos útiles a la conciencia que puede proporcionar un acercamiento concienzudo a la mixtura de conceptos y sentimientos que proveen las obras de arte, y en especial el Romanticismo²⁶. Precisamente por esta ceguera ante los valores sensibles de la experiencia estética, el monstruo deshumanizado de la Razón Pura provocó la demasiado humana reacción del “Sturm und Drang”, entregada de modo sublime a la luz del arte²⁷.

EL PAPEL DE LA IMAGINACIÓN EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

La indagación genealógica en la poética de la imaginación investigada por los empiristas ilustrados del siglo XVIII y su posterior versión kantiana atavió a la belleza del sentimiento moral y del sentido del gusto que responden a una condición estética común a todos los hombres para garantizar la facultad de compartir juicios

²⁶ Compartimos la tesis de Mirabent Vilaplana sobre la causa de la rigidez formalista kantiana, la cual, a su juicio, se debe a la escasa conexión del filósofo con las manifestaciones artísticas. Y lo explicita en los siguientes términos: “Tant en la definició de la bellesa, com en la caracterització del judici de gust – que són en definitiva les dues qüestions centrals de la Crítica del Judici Estètic-, la progressiva eliminació de determinacions positives per tal d’arribar a l’obtenció de *forma pura*, acaba per deshumanitzar els dos problemes i per afeblir i esterilitzar llur significació.” (F. Mirabent Vilaplana, *De la bellesa*, Barcelona, Els Llibres de Glauco, 1988, p. 194).

²⁷ Para un resumen de aquellos puntos de la estética de Kant que habrán de suscitar encendidas discusiones en el horizonte romántico e idealista, véase S. Givone, *Historia de la estética*, Madrid, Tecnos, 1990, pp. 37-42.

subjetivos. Su lucidez teórica despierta la conciencia crítica que valora la imaginación como una poderosa capacidad comunicativa que atañe a todos los seres humanos, y que denuncia los modos de lectura tradicionales que siguen imperando en las aulas a partir del currículo oculto donde se arrincona el pensamiento imaginativo, se confunde cultura y culto, y se cerceña el factor humano de la lectura, reduciéndola a lo serio, lógico y denotativo en las prácticas comprensivas que debieran ser libres y contextualizadas. Por ello, hoy más que nunca se hace necesario promover en las aulas una cultura democrática que lleve la imaginación al poder. Ello es posible si se favorece la educación estética que concede a la mirada interior de la imaginación el papel de engrandecer el espíritu humano en comunión con la naturaleza, sin doblegarse ante la seducción de los muchos mecanismos especulares de reconocimiento y admiración que proponen los mecanos destinados a controlar el consumo en las sociedades tecnocráticas del sistema capitalista. La educación democrática debe abogar por que el imperativo “¡Compra!” sea combatido con la invitación “¡Crea!”.

Imaginar es mediar por la pervivencia del humanismo y de los hipertextos, ya que implica ponerse al servicio del otro aceptando su diversidad y riqueza; actuar para la construcción del conocimiento compartido; aprovechar ecológicamente lo antiguo y vincularse creativamente a lo nuevo. A fin de cuentas, imaginar proporciona un aprendizaje para toda la vida que pone en contacto la lectura de los textos con la lectura de la realidad, por la que se puede desarrollar una pedagogía crítica de la competencia lectora, de acuerdo con las teorías de Freire y Macedo acerca de la *literacidad*.²⁸ Según Cassany²⁹, la litera-

²⁸ P. Freire y P. Macedo, *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/MEC, 1989.

cidad conlleva los siguientes pasos didácticos: 1) identificar el propósito del discurso, la *face* del autor, la actualización de voces y temas, etc.; 2) reconocer el género discursivo y la apropiación que hace de él el autor; 3) elaborar una interpretación personal del discurso; 4) calcular su impacto en nuestra comunidad; 5) reaccionar. Entonces, la comprensión implica afrontar problemas con reflexión y acción humanizadora por medio del diálogo que emancipa a los lectores como personas libres y responsables. Es evidente que la sociedad actual necesita que las instituciones educativas innoven sus contenidos para preparar a los estudiantes como usuarios críticos y creativos del idioma a través de programas de trabajo procesuales basados en tareas significativas que entren en un circuito comunicativo democrático. Y del mismo modo, si deseamos que no sean simples usuarios consumistas, sino que se conviertan en productores de cultura con tales medios, hemos de incitarles a relacionar el aprendizaje de la lengua con el mundo electrónico en tareas constructivas y creativas donde interactúen los códigos verbales y los recursos informáticos. Por parodiar a Humberto Eco, la cuestión no se problematiza en el dilema de ser apocalípticos o integrados, sino que se resuelve con la opción de ser integradores.

Valorar el papel de la imaginación en la educación de la competencia lectora contribuye decisivamente a reconducir el desarrollo de la comunicación de lo tópico hacia lo trópico, es decir, del archivo a la vida. Hemos indicado en el planteamiento genealógico inicial de este artículo sobre la educación estética del lector de obras de arte que el conocimiento reflexivo de la imaginación proporciona la conciencia de la interacción connotativa entre lectura y escritura. Es necesario corresponder: la lectura ha de generar nuevas escrituras en correspondencia con los textos que las inspiraron. Es así como crece la

dimensión democrática y humanista del discurso artístico. Las ideas de los empiristas ilustrados apuntan así hacia un sentido calológico interior que hoy podría ser traducido como el *saber ser* que anuncia el Espacio Europeo de Educación Superior a partir de las conocidas ideas del informe Delors.³⁰ Ello implica educar los modos de lectura desde la enseñanza de las humanidades: no enseñar sólo a usar sino a pensar, a leer, a escribir creativamente (desde el intertexto lector donde acepto al otro como exterioridad amiga que me hace crecer solidariamente como persona). Por tanto, la educación estética reclama distinguir varios niveles o modos de capacidad lectora: el nivel denotativo, de cuya consideración genealógica y significativa dependen las buenas bases didácticas para establecer conexiones en el siguiente nivel de lectura; el nivel connotativo, que activa la lectura comprensiva y crítica para combatir la fórmula psicológica tradicional que inhibe la imaginación anquilosándola en estereotipos; y el nivel retórico, propio de la lectura creativa, que aprovecha la interpretación crítica de los textos para producir textos personales y desalienados. La imaginación detenta la virtud bondadosa del intelecto, pues trae la vida o metamorfosis que disuelve los estereotipos en la semiosis social realmente democrática o dialogante entre mundos, y por la metáfora convierte cualquier imagen impostada en asunto personal, lleno por el intertexto lector del bagaje vital. Aprovechar la facultad de la interpretación para el desarrollo de la "inspiración" creativa implica contar con la actividad de construcción de sentido desde tres formas de razonamiento sucesivo: primero, el razonamiento significativo, o interrelación de los detalles percibidos en el texto con los datos de la experiencia del lector. Para ello es necesario indagar en uno mismo y analizar lo vivido. Segundo, el razonamiento hipotético, o interrelación entre los índices así construidos para formular la hipótesis

²⁹ D. Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

³⁰ J. Delors, *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-UNESCO, 1996.

de sentido. Y tercero, el razonamiento inferencial, o interrelación de las explicaturas (lo manifestado explícitamente) y las implicaturas (lo sugerido, lo elíptico, lo incompleto y lo ambiguo) del texto para lograr la comprensión global del sentido del texto. Este razonamiento es un acto de imaginación estructural, pues como ya avisa Eveline Charmeux, "leer también consiste en ser capaz de transformar las frases en imágenes mentales. El placer de leer se nutre de esta capacidad."³¹

En el mundo de la comunicación lingüística hay que promover la seguridad afectiva hacia la diferencia de las personas, es decir, hacia el contacto con el otro. El lector es el otro del escritor. La lectura es siempre un encuentro con la otredad. Ello implica revisar los presupuestos de la enseñanza encerrada en la costumbre del ritual de lo semejante, en el placer de lo que viene de uno tan exaltado hasta la saciedad, que suele disolver al lector en mero eco de la intención del autor o de la interpretación "autorizada" sobre el autor. A propósito de ello, anota Charmeux: "No se trata en ningún caso de encontrar 'lo que ha querido decir el autor'. (...) Leer un texto de expresión es saborear el acto de escribir de otro, desarrollar la imaginación a partir de esta búsqueda, y encontrarse a uno mismo en esta degustación: lectura-placer, lectura-expansión, lectura-encuentro y construcción del yo."³² "Leer constituye un acto de expresión en relación con lo imaginario" (p. 58).³³ Corresponde a la imaginación la facultad de abrir puentes de simpatía entre la palabra y la vida. Los profesores que abren el apetito de leer no son los que inculcan programas por obligación curricular sino aquellos que, como anuncia Daniel Pennac, ofrecen la lectura

como regalo³⁴. En conexión con las ideas expresadas por estos autores y por M^a Teresa Caro en sus libros *La escritura del otro*³⁵ y *Los clásicos redivivos en el aula*³⁶ acerca del provecho didáctico de las teorías románticas sobre la creación literaria, también definiendo con este artículo de reflexión estética y educativa que la reconciliación entre la lectura y la escritura viene ayudada por la mediación del profesor que pone en contacto al autor con el lector que reclama el texto para su contexto vital. Cuando damos a entender la necesidad de escribir recordando nuestros más oscuros deseos de comprender, entonces los libros se hacen grandes.

BIBLIOGRAFÍA

- Addison, J. (1991): *Los placeres de la imaginación y otros ensayos de "The Spectator"*, Madrid, Visor.
- Almela Pérez, R; Caro Valverde, M^a T.; y Lozano Jaén, G. (2009): *Guía para los exámenes de Lengua castellana y de Comentario de texto*, Murcia, Editum.
- Álvarez Villar, A. (1968): *Las ideas estéticas de J. Addison, su vida y su obra*, Madrid, Morata.
- Aumont, J. (1997): *La estética hoy*, Madrid, Cátedra.
- Bozal, V. (1999): *El gusto*, Madrid, Visor.
- Bozal, V. (ed.) (2000): *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, 2 vols., Madrid, Visor.
- Burke, E. (1987): *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello*, Madrid, Tecnos.
- Cassany, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

³¹ E. Charmeux, *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona, Ediciones CEAC, 1992, p. 25.

³² Ibid. p. 55.

³³ Ibid., p. 58.

³⁴ D. Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992, p. 101.

³⁵ M^a T. Caro Valverde, *La escritura del otro*. Murcia, Universidad de Murcia, 1999.

³⁶ M^a T. Caro Valverde, *Los clásicos redivivos en el aula*. Murcia, Editum, 2006.

- Charmeux, E. (1992): *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona, Ediciones CEAC.
- Caro Valverde, M^a T. (1999): *La escritura del otro*. Murcia, Universidad de Murcia.
- Caro Valverde, M^a T. (2006): *Los clásicos redivivos en el aula*. Murcia, Editum.
- Cassirer, E. (1972): *La filosofía de la Ilustración* (1932), México, F.C.E..
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-UNESCO.
- Della Volpe, G. (1987): *Historia del gusto*, Madrid, Visor.
- Della Volpe, G.(1966): *Crítica del gusto*, Barcelona, Seix Barral.
- Estrada Herrero, D. (1988): *Estética*, Barcelona, Herder.
- Ferraris, M. (1999): *La imaginación*, Madrid, Visor.
- Freire, P. y Macedo, P. (1989): *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Furst, L. (1979): *Romanticism in perspective*, Londres, The Macmillan Press.
- Givone, S. (1990): *Historia de la estética*, Madrid, Tecnos.
- Hutcheson, F. (1992): *Una investigación sobre el origen de nuestra idea de belleza*, (1725), ed. de J. V. Arregui, Madrid, Tecnos.
- Hume, d. (1989): *La norma del Gusto y otros ensayos* (1757), ed. de M^a T. Beguiristáin, Barcelona, Península.
- Iser, W. (1987): *El acto de leer*. Madrid. Taurus.
- Kant, I.(1979): *Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y de lo sublime*, Madrid, Alianza, 1990.
- Longino, *Sobre lo sublime*, ed. De José García López, Madrid, Gredos.
- Mendoza Fillola, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2000): *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mirabent Vilaplana, F. (1988): *De la belleza*, Barcelona, Els Llibres de Glauco.
- Pennac, D. (1992): *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- Shaftesbury, S. (1995): *Sensus Communis. Ensayo sobre la libertad de ingenio y humor*, Valencia, Pre-Textos.
- Tatarkiewicz, W. (1997): *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid, Tecnos.

MARÍA GONZÁLEZ GARCÍA

I.E.S. Infante Juan Manuel (Murcia)