

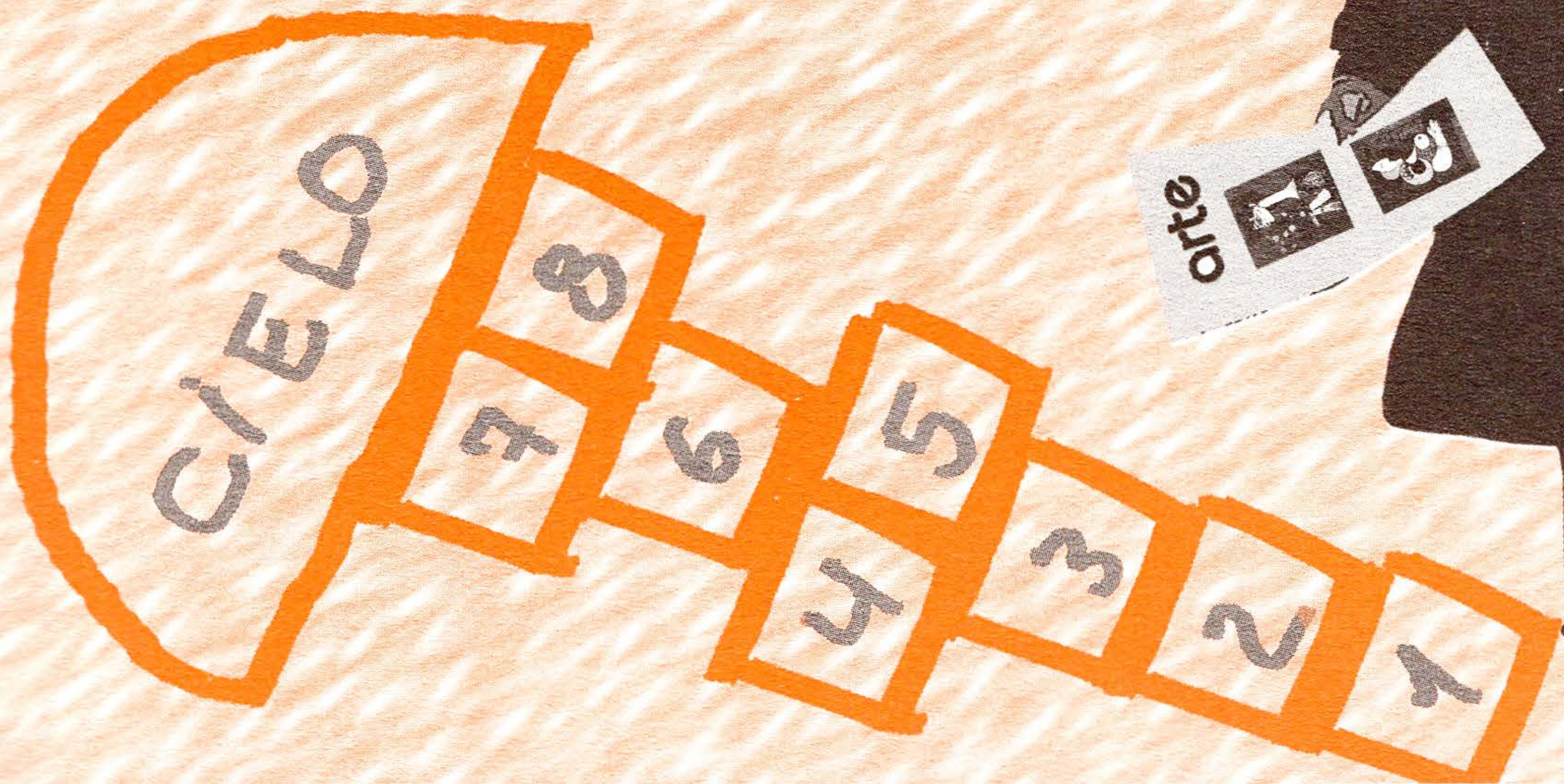
Federico Revilla
España

picasso

Pablo Picasso (Málaga España, 25 de octubre de 1881 - Mougins Francia, 8 de abril de 1973), pintor, dibujante y escultor español. Inició su aprendizaje en el mundo de la pintura a través de su padre, profesor de Bellas Artes.



Los jóvenes y la contemplación del arte



Resumen Abstract

En este trabajo se trazan las que pudieran ser “líneas generales” de la contemplación del arte, aspecto quizá “no siempre” tenido en cuenta para una educación integral de la juventud. Partiendo de la convicción de que la educación no es sólo “aprendizaje de conocimientos”, se deduce que debiera abarcar también aspectos sólo en apariencia marginales, donde se integran el disfrute de la vida, la capacidad de selección y de discernimiento, el entusiasmo, el descubrimiento, así como la autonomía de cada individuo frente a los nuevos estímulos. Entre éstos, el arte es una faceta más de la vida que contribuye a la felicidad y a la seguridad de los individuos: rescatándoles, en cierto modo, del crudo utilitarismo que reseca y aburre los espíritus.

Palabras Clave

Contemplación, facilitador, docente, interpelación, autonomía, técnicas de las artes, integración, aceptación, rechazo, opciones, dinamismo

Youngsters and the art contemplation

This article presents in a tentative form some possible general approaches to viewing art, something not always considered into the integral education of youth. Beginning with the premise that education is not just “acquisition of knowledge”, the paper establishes the need for it to embrace areas apparently marginal, uniting joy of life, capacity of choice and discernment, enthusiasm, finding as well as the autonomy of each individual in the face of new stimuli. Among those art is one aspect more of life contributing, even in a modest manner, to the happiness and the security of the individual by redeeming him in a way from the dry and mind-numbing utilitarianism.

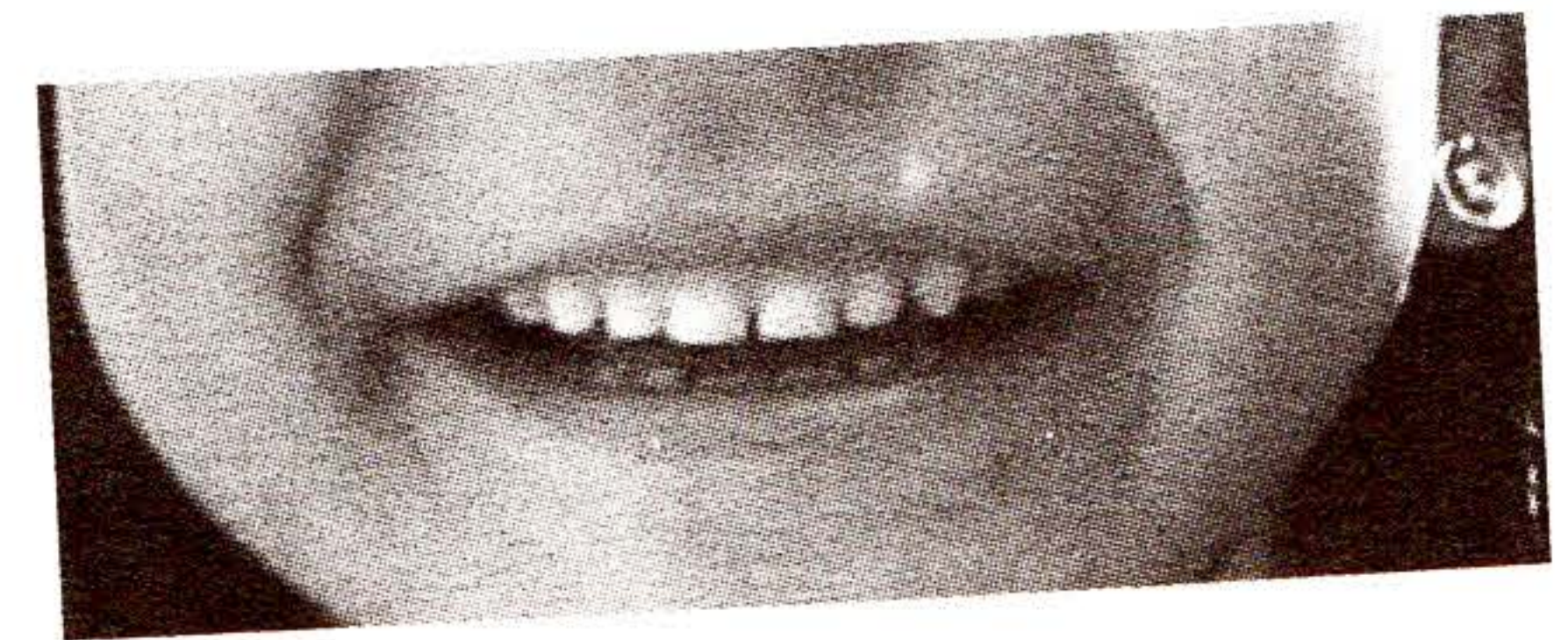
Key Words

Contemplation, easy up team member, educator, questionig, autonomy, art techniques, integration, embracing, reject, options, dynamism

Federico Revilla

Doctor en Filosofía y Letras (Historia del Arte). Licenciado en Ciencias de la Información Profesor Invitado en los Cursos de Verano de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Miembro del Claustro de Doctores de la Universidad de Barcelona. Cultiva la investigación interdisciplinar, especialmente en el polígono Historia de la Cultura – Simbología – Ciencias de las religiones – Comunicación. Publicaciones más recientes: “Momentos místicos en la poesía de Ramón Castelltort”. Barcelona, 2005. “Diccionario de Iconografía y Simbología” (5ª edición). Madrid, 2007. “Fundamentos antropológicos de la Simbología”. Madrid, 2007. Para más detalles, cf. su web personal: www.cultuamericas.org/fr





Parece que la sociedad no se encuentra en el mejor momento para comprender la real importancia de las Humanidades sobre la formación de su juventud, ni mucho menos en cuanto medio para preparar el éxito material que se ha establecido tácitamente como objetivo primordial de cualquier vida. No importa. Voces hay en sentido contrario. Hace pocos años, algunas empresas de “cazatalentos” dejaron traslucir que para los puestos de más alta responsabilidad ya no buscaban supertécnicos, sino... precisamente titulados en Humanidades. Particularmente, habían llegado a estimar que la capacidad de los Licenciados en Filología les dotaba de una agilidad peculiar en materia de orden mental, jerarquización de prioridades y, al cabo, bases para la toma de decisiones segura y firme.

Por lo demás, es un hecho que preocupa a los psicólogos clínicos la creciente hosquedad en las relaciones interpersonales (catastrófica cuando se trata de trabajar en equipo); el mal humor imperante en muchos ambientes (pensemos en la problemática de la circulación rodada); en fin una agresividad difusa¹, pronta a manifestarse ante el menor pretexto: todo ello, resultado de secretas frustraciones individuales, desacomodos, crisis de autoestima y otros problemas íntimos no resueltos.

En vista de ello, vale la pena considerar constructivo y eficaz todo lo que conduzca a abrir espacios de placer, agrado, sosiego e incluso recreo en la existencia de nuestros asendereadísimos estudiantes. Deben aprender también a disfrutar, ino faltaba más!

El ejemplo de la música, que tanto agrada a los jóvenes, puede ser orientativo: en la música desahogan sus quebrantos, sus indignaciones, justas no pocas veces, e incluso sus angustias. Se recuperan a sí mismos. Algo semejante, aunque bajo otras formas, pueden hallar en las artes plásticas. Es decir, otra fuente de deleite, complacencia y serenidad; un remanso donde el agrado desplace de su ánimo la incomodidad y el disgusto. Por eso les conviene tanto, y con ellos a la sociedad que les rodea, una introducción a las artes. Espléndido horizonte para los pedagogos que se comprometen a acompañarles en iniciación semejante.

¹ El problema viene de lejos: ya lo denunciábamos hace más de un cuarto de siglo. Cf. Revilla, Federico. *“La agresividad como norma”*. HD, Barcelona, 10 febrero 1974. Abundaban ya entonces en la prensa las solicitudes de “Vendedor agresivo”, “Delegado agresivo”, etc. La ligera chanza que entonces nos merecía semejante calificación ocultaba una alarma seria que el paso de los años no ha hecho sino confirmar.

Argumentos para renunciar a una definición

No caeremos en la trampa fácil de desbrozar el terreno mediante una definición de qué sea el arte. Las definiciones – que tanto parecen aclarar – “se cobran el servicio” a la larga, habiendo costado inesperables limitaciones a los ingenuos que las hubieran tomado al pie de la letra. Vayan, pues, unos apuntes solamente a modo de balizas que eviten ulteriores – y casi seguros – extravíos.

El primero de éstos, muy generalizado, consiste en asimilar belleza y arte: el arte como creación de belleza.

Este concepto no resiste las experiencias, vengan de donde vinieren. Ante todo, no existe coincidencia posible para valorar algo como bello: mientras, en occidente, apreciamos hoy el tipo de mujer esbelta, muchos pueblos africanos continúan reputando a las suyas más hermosas cuanto más gruesas. Y no hace falta retroceder muchos siglos para hallar que Rubens trabajaba, a su vez, con un “canon” de mujer cargada de carnes

Por lo demás, se hace difícil reconocer la “belleza” de obras tan indiscutibles como las “pinturas negras” de Goya en su “Quinta del Sordo”, algunos espantosos cristos de Grünewald o una gran parte de la obra del prolífico Picasso. Con una eventual lista de obras ilustres, pero horrendas, pudiera llenarse mucho espacio.

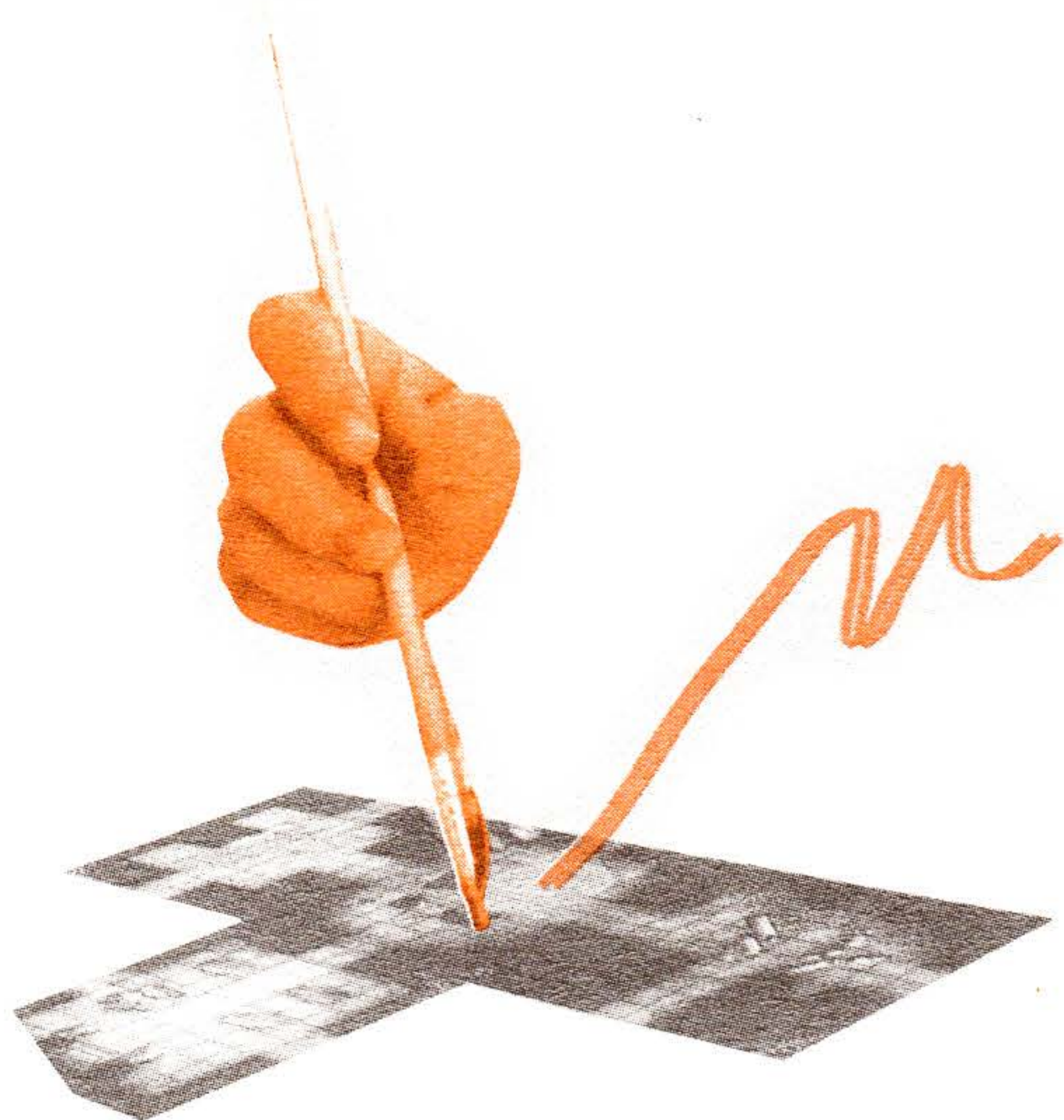
Eugenio d’Ors, sagaz y “pillín” había logrado orillar el problema bastante airosamente amparándose en la autoridad de Schiller: “La belleza es una imposición de los fenómenos”².

Mejor es dar un rodeo al concepto de belleza y aceptar otro tipo de aproximaciones, como la de Rosenquist recientemente: “Para mi el arte es agrandar los límites para ver lo que nadie vio antes”³.

Nada está cerrado y concluso, empero, en esta cuestión, de modo que para nuestra praxis será mucho más útil recurrir a un criterio laxo, donde hallen cabida todas aquellas obras debidas a la mente y la mano del hombre capaces de sugestionar a los demás (para bien o para mal), estableciendo una peculiar y muy variable relación con ellos. Es decir, una “prolongación” de algunos individuos, los capaces de la obra artística, mediante la cual se puedan establecer determinados vínculos o relaciones con el mayor número posible de sus semejantes.

2 Cit. en d’Ors, Eugenio. “Diálogos”, p. 169. Madrid: Taurus Ediciones, 1981. Se adhería d’Ors entusiásticamente a este aserto: “Ninguna de las definiciones de la belleza que se han dado tiene la enjundia de ésta que acabamos de citar” (Ibid., p. 170).

3 Rosenquist, James. “Los que creamos el ‘pop-art’ odiábamos el mundo del consumo”. Madrid: “El País”, 18 junio 2006.



Contemplar el arte

Por lo dicho, se comprenderá que no pretendamos ocuparnos aquí del Arte o la Historia del Arte en cuanto “saberes” que aprender (asignaturas en determinados programas de estudio): aunque algunos jóvenes han logrado ciertos niveles de disfrute a través (a pesar) de un encasillamiento semejante, casi siempre gracias a un profesor competente, además de entusiasta, es decir, capaz de *contagiar* sus propias emociones. No es lo más frecuente. Nuestro objetivo es precisamente el “plus” profesional que algunos ofrecen, *introduciendo a las artes* al margen de toda imposición curricular. Contamos con la eficacia de la “gratuidad”: la satisfacción por la satisfacción, el ingreso en un ámbito menos frecuentado por el mero hecho de efectuarlo.

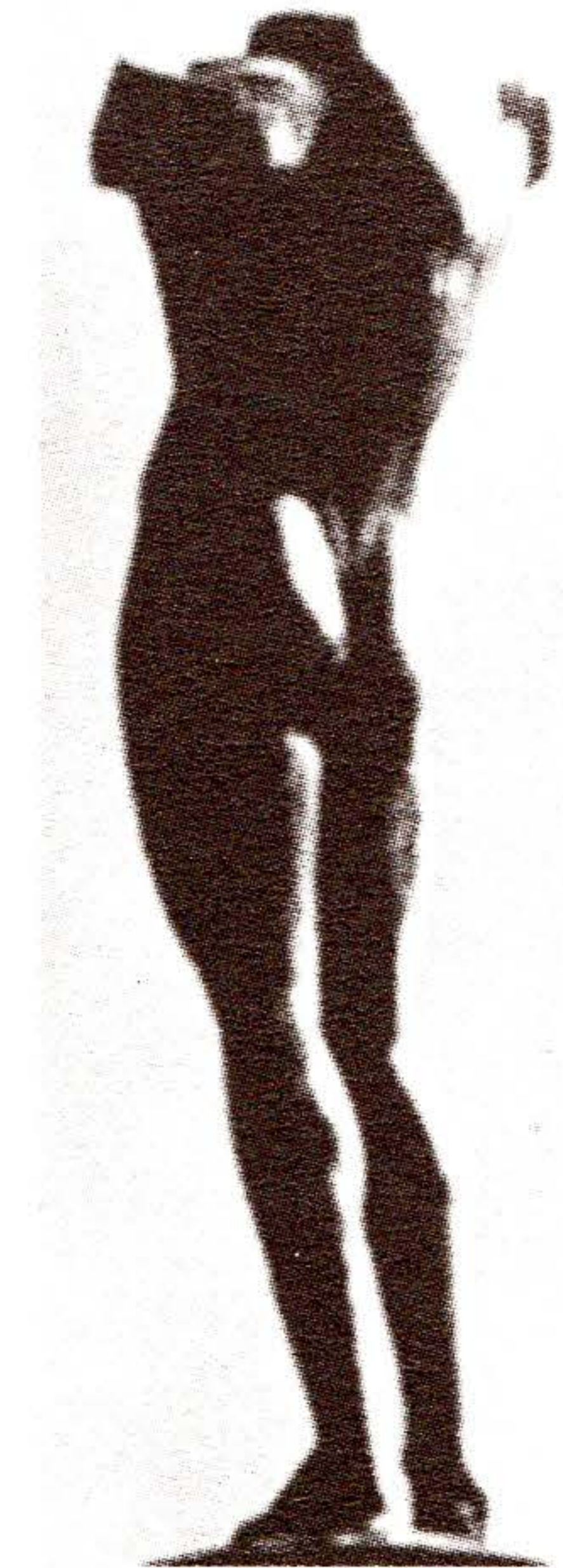
También el arte, en su acepción más pura, posee un notable componente de gratuidad. Aproximarse a él en análogas condiciones desinteresadas es una premisa favorable al intento.

Por lo demás, las características del profesor idóneo para funciones de esta índole son, más que nunca, las que condujeron a A.S. Neill⁴ a considerarle, más que propiamente un “enseñante”, nada menos que un “facilitador”. En materias como la nuestra, donde tan determinantes son la libertad, la espontaneidad y la legítima aspiración (siempre subjetiva) a alguna forma de placer, cualquier noción afín a “enseñanza” hace chirriar todo intento donde aquella se nos haya infiltrado.

- *Primer paso: el encuentro con la obra de arte, es decir, su contemplación. Primero, esencial y decisivo. Puerta abierta que trasponer o fracaso disuasorio.*

Cuando nos referimos a la contemplación del arte, aludimos a una *contemplación activa*: probablemente, la única que merece la denominación de tal. En efecto, no sería contemplación propiamente el mero desfile de formas por las retinas de un sujeto: que es, sin embargo, lo único que experimentan los turistas ignaros e incluso nuestros niños y adolescentes, inquietos y aburridos en el asiento posterior del automóvil de papá, mientras se suceden en el exterior gentes, paisajes y monumentos. Todo es para ellos igualmente indiferente.

La contemplación supone, no ya una participación psíquica, sino a menudo toda una compleja operación, en la que se involucra la integridad del individuo. Por eso puede ser tan interesante e incluso fascinante.



⁴ Cf. Neill, A. S. “*Summerhill*”. México: Fondo de Cultura Económica, 1978. “*Hijos en libertad*”. Barcelona. Granica Editor, 1978.

Se requiere, ante todo, un previo estado de alerta: conocer hasta qué punto es atractivo, valioso o interesante lo que vaya a ser contemplado. El docente, en cuanto facilitador, ante todo, tiene que plantearse “despertar la curiosidad” –mejor, si llega a ser alguna forma, aunque modesta, de “expectación”– ante la obra de arte, cual fuere. Inducir a una detención ante ella, no solamente física (“Aguarda aquí un instante”), sino sobre todo psíquica (“Atención a esto, que vale la pena”). En efecto, necesita un aviso, un anticipo, un toque para despertar ciertas potencialidades del individuo. *Suscitar una apertura en los alumnos, por lo menos.* En fin, una mínima información pues para cada motivo debe procurarse una actitud previa especial, a la que seguirá un género de contemplación diferente. No es lo mismo contemplar a unos pájaros en libertad –como se hace en las magníficas excursiones ecológicas que hoy tanto se practican– que contemplar el ejercicio de una práctica folklórica o, en fin, contemplar una obra de arte. ¡Y también cuál sea cada arte en particular!

De ahí que el docente deba conocer la textura propia de cada arte y lo que, en consecuencia, puede ofrecer a sus alumnos. Más a unos que a otros, cómo y por qué, cuándo y en qué circunstancias, etc.,

- *Segundo paso: contenido, motivación o significado supuesto, de cada obra en particular.*



Bases necesarias para la introducción a la obra de arte

- ¿Cuál es el arte que nos aguarda?: pintura, escultura, arquitectura, cine, dibujo, diseño industrial, música, danza, poesía, etc.
- ¿Cuál es el contenido de la obra?: batalla, retrato, bodegón, desnudo, narración cómica, poesía épica, drama, exaltación historicista, etc.
- ¿Cuál puede ser la característica de la obra que prenda el interés de esta persona en particular?

Hay que advertir que el acceso al orden estrictamente estético no suele ser inmediato. Más bien lo contrario: se llegará al mismo por mediación de otros intereses, acaso, bastante lejanos. Así, por ejemplo, la contemplación de “Guernica”, de Pablo Picasso, interesa en un primer momento a quienes sientan curiosidad hacia el cruento hecho histórico que lo determinó: es decir, el primer bombardeo aéreo masivo de una población civil indefensa.

Otros sienten atracción o repulsión hacia una determinada figura del pasado; Napoleón, por ejemplo. Y a través de este “*a priori*” afectivo se fijarán en la amplia iconografía sobre el personaje, el ambiente y las costumbres de su tiempo y, en fin, el estilo artístico a través del que ha llegado hasta nosotros alguna forma de su presencia. Con todo ello, se arriba también, quizá, a los artistas que hicieron posibles aquellas obras, sus motivaciones y sus circunstancias (Jacques-Louis David, ante todo; pero también Antoine-Joseph Gros, Horace Vernet, Pierre-Paul Prud'hon, Joseph Franque..., sin olvidar al solemne Ingres, que con su interpretación vanamente mayestática del emperador contribuyó no poco a su póstuma imagen negativa).

Otros alumnos experimentan inclinación hacia sus propias capacidades como “*homo faber*” y por consiguiente atenderán todo lo que se les explique acerca del trabajo sobre unos u otros materiales. Pues bien, ésta puede ser su vía de acceso a los grandes escultores, por ejemplo, en hierro: con Julio González a la cabeza, pero también el originalísimo Pablo Gargallo y sin que falte entre ellos el omnipresente Picasso.

La admiración y el amor hacia las raíces nacionales propias pueden abrir a un entusiasmo nuevo hacia los artistas que han optado por revivir aquellos pueblos de donde proceden los suyos actuales: Oswaldo Guayasamín, Wifredo Lam, los muralistas mexicanos...

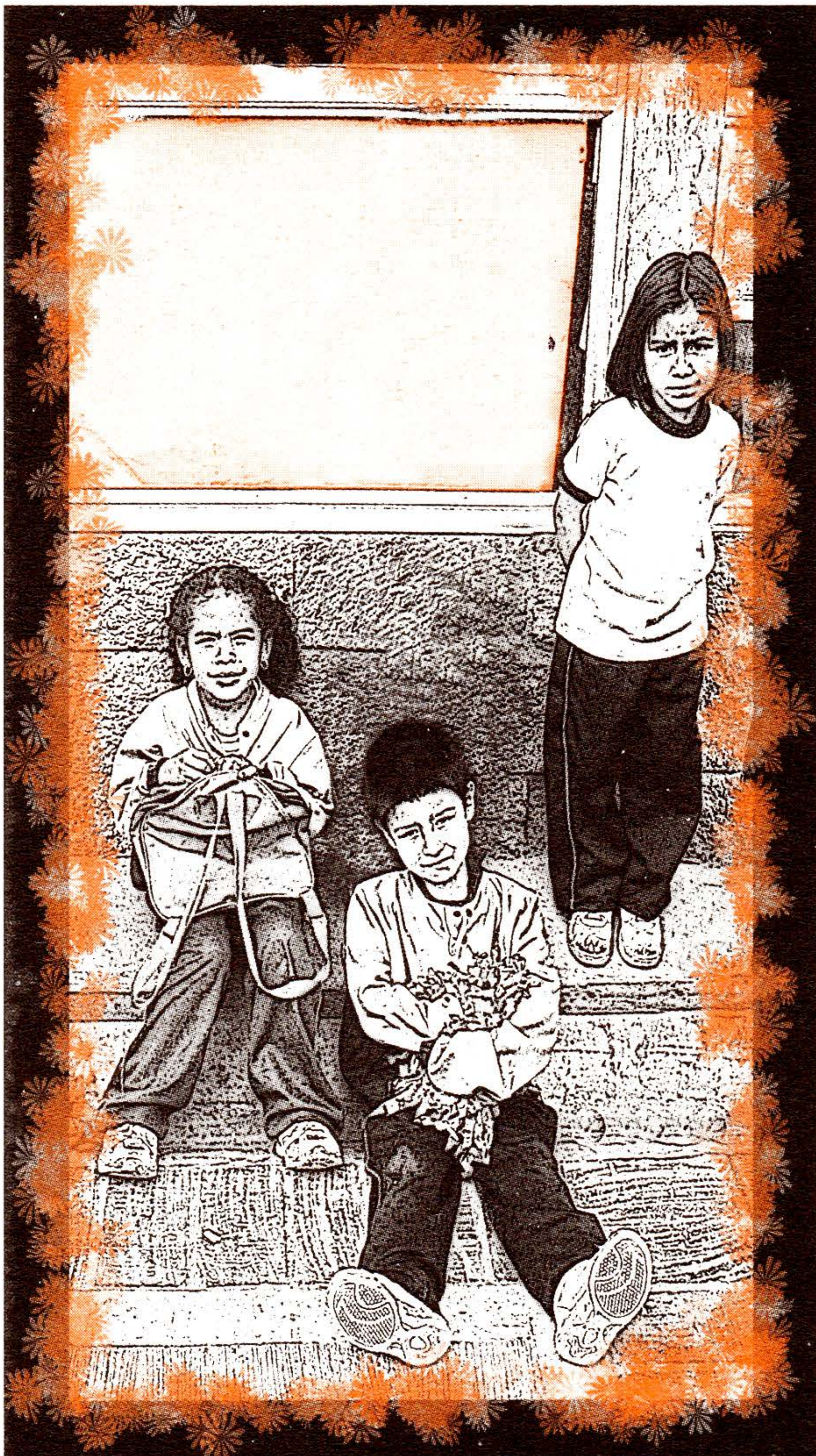
Más en general, quién siente atracción hacia las relaciones humanas (convendrá comenzar a avezarle a la contemplación ante escenas de la vida corriente); quién hacia la naturaleza libre y bravía (le agradarán los paisajes); quién es meditador, introvertido (se logrará interesarle ante representaciones un tanto enigmáticas); quién gusta de escrutar los rostros humanos, en busca de rasgos que le comuniquen algo sobre la personalidad de cada cual (a éste se le interesará fácilmente por los retratos); quién se apasiona por las aventuras (muchos, ciertamente, prestarán atención a composiciones como “La balsa de la Medusa” de Géricault). Y así sucesivamente.

■ *Tercer paso: un guión temático recomendable*

En consecuencia, convendría que cada docente elaborase un guión temático personal, a partir del temperamento y las tendencias de cada uno de sus alumnos. Desde su conocimiento individual de éstos –acervo impagable–, él sabe mejor que nadie los motivos, temas o situaciones que pueden atraer a unos y otros. Por supuesto, se trata de un trabajo tan personalizado como por ello paciente. Más no puede ser de otro modo: el acto de la contemplación, por la riqueza y hondura con que aquí lo concebimos, es estrictamente personal de modo que sería incongruente, abordar su iniciación de un modo global o colectivo. No ignoramos las dificultades reales que con tanta frecuencia lo impiden. Pero puede ensayarse una vía intermedia, agrupando a los alumnos en pequeñas unidades según sus respectivas afinidades.

Seguidamente, si el proceso marcha bien, ellos mismos determinarán su paulatina especialización mediante sus comentarios, preguntas, asociación de ideas y de imágenes, muy deseablemente. Cuando se llega a esta fase suele ser prueba de que la contemplación ha rendido algunos frutos.

■ Cuarto paso: desde la contemplación a la respuesta



Toda obra de arte *interpela* a su contemplador. Es decir, la contemplación no se resuelve en sí misma aunque pueda reclamar un determinado lapso de “solipsismo”, antes bien *sugiere, invita, induce, impele acaso!*... a una respuesta personal. Ésta será la prueba más valiosa. Una contemplación que no suscite consecuencia alguna es, probablemente, una contemplación fallida, algo no ha ido bien.

La interpelación obtiene una primera respuesta muy simple: agrado o repulsa (aquí yace agazapado el problema, ya aludido, de una eventual belleza). El docente no debe intervenir sobre dicha respuesta. Muchos, de buena fe, intentan convencer a sus alumnos para que acepten como hermoso, valioso o sugerente lo que ellos mismos consideren como tal. Error inicial. El alumno tiene derecho a su propio gusto y en arte no existen dogmas de fe: *no se inculca a nadie que Velázquez es insuperable*. Se siente así... o sencillamente no se siente. También puede acaecer que Velázquez simplemente “agrade”, sin especial entusiasmo. O incluso, también, que deje indiferente.

Lo que importa es que cada individuo *responda a la interpelación* de que haya sido destinatario. Algunas respuestas pueden ser, incluso, de indignación, espanto, repulsión... Por supuesto. Es difícil que “agraden” la mayoría de las obras expresionistas (y, sin embargo, merecen enorme interés, en cuanto cargadas de tragedia, de angustia o de protesta). Más difícil todavía, que entusiasmen las pinturas de Dubuffet, ¡o de Francis Bacon!, que sorprendan algunas instalaciones de Beuys o incluso que admiren la mayoría de las composiciones de Joan Miró. En muchos de estos casos, la honrada contemplación ha sido previamente tapada por la opinión ajena: tanto los elogios que no se comparten como la sincera pero errada voluntad de quien *desea gustar de lo que gusta a otros* constituyen factores distorsionadores.

5 Spector, Jack J. “Política y psicología en ‘La Libertad guiando al pueblo de Delacroix’”. Barcelona: Cuadernos Internacionales de Historia Psicosocial del Arte, Núm. 1. 1982.

Tampoco debe esperarse que las eventuales emociones que se susciten en el contemplador hayan de coincidir necesariamente con las que el artista hubiera experimentado en su trabajo o hubiera pretendido despertar en su tiempo. Imaginemos cuán difícil hoy de compartir sería el contenido expreso en “La Libertad guiando al pueblo” de Delacroix⁵. Nuestros contemporáneos podrían, probablemente, sintonizar con una lucha contra la injusticia, con un fervor revolucionario mucho más enfurecido o con una exigencia de “tabla rasa” respecto de la sociedad donde viven; pero muy difícilmente se identificarían con las barricadas de París y, desde luego, mucho menos, con la figura simbólica despechugada de la guapetona “Libertad”, tan expresiva para la sensibilidad romántica.

Obra de arte y vida en marcha

En el caso particular del arte cinematográfico es más patente la exigencia de una actitud activa en el contemplador, que por ello mismo es más que un mero “espectador”, puesto que lo habitual en los públicos es un pasivo abandono al devenir de los hechos filmados⁶. Se trata de habitar a los jóvenes a una actitud atenta, que les permita reaccionar contra tan cómoda inercia, convirtiendo el desarrollo fílmico en un reto a la personalidad propia de cada cual.

Al cabo, se trata de considerar la película – de igual modo que la novela o el drama – en cuanto “obra abierta”, punto de partida o pretexto para otros desarrollos que cada sujeto está invitado a aportarles. Puesto que estas artes versan sobre la vida en marcha –y así se esfuerzan en captarla–, bien mirado es absurdo que precisamente mediante su contacto con los espectadores aquélla se “congele” o se fije en una unidireccionalidad de suyo anti-vital.



En efecto, la vida de cada cual no es un bloque cerrado de eventos, sino que permanece abierto a toda suerte de cambios, giros⁸ e incidencias, incluyendo los más imprevisibles. La vida no es sino *un repertorio de opciones*, inada menos!, y el arte sería mal entendido si se tomase como negación o anulación de aquel repertorio en beneficio de un curso de los hechos rígido o inalterable. Es todo lo contrario, estímulo a lo inesperado o lo tornadizo. Es deber de los individuos aceptar y responder a semejante estímulo. Este rasgo de *dinamismo* nos parece tan sugestivo como lleno de posibilidades para la pedagogía que aquí esbozamos.

⁶ Ese abandono, tan fácil, explica en parte la eficacia vendedora de los “spots” de televisión (al fin y al cabo, “minifilmes” comerciales). El sujeto no opone resistencia crítica de ninguna clase.

Autonomía, libertad

Según vamos advirtiendo, el docente debe ser el primer adalid de la *total autonomía en la reacción* de sus alumnos. Debe librarles de todo condicionamiento que no derive de la obra misma contemplada. Si a alguien no le gusta Botero, por ejemplo, hay que defender su libertad para sentirlo así y exteriorizarlo si el caso llega, aunque Colombia entera esté tan orgullosa de él.

Todavía hay más cautelas que recomendar al facilitador. Hará bien en recordar, además, que las impresiones ante la obra pueden no ser lógicas, coherentes, ni siquiera lo que habitualmente se considera como razonable o susceptible de razonamiento, incluso que pueden mostrarse de muy difícil reducción a formulaciones verbales (explicaciones orales o escritas). Pudiera haberse supuesto de antemano que ante un paisaje de amapolas de Claude Monet su contemplador se hallase en un estado de relajación, sosiego, paz interior, reflejada desde la exterior, asociando impresiones de brisa, quietud o liberación. Sin embargo, acaso alguien sorprenda con ciertas confesiones de signo contrario: rabia, incomodidad, impaciencia.

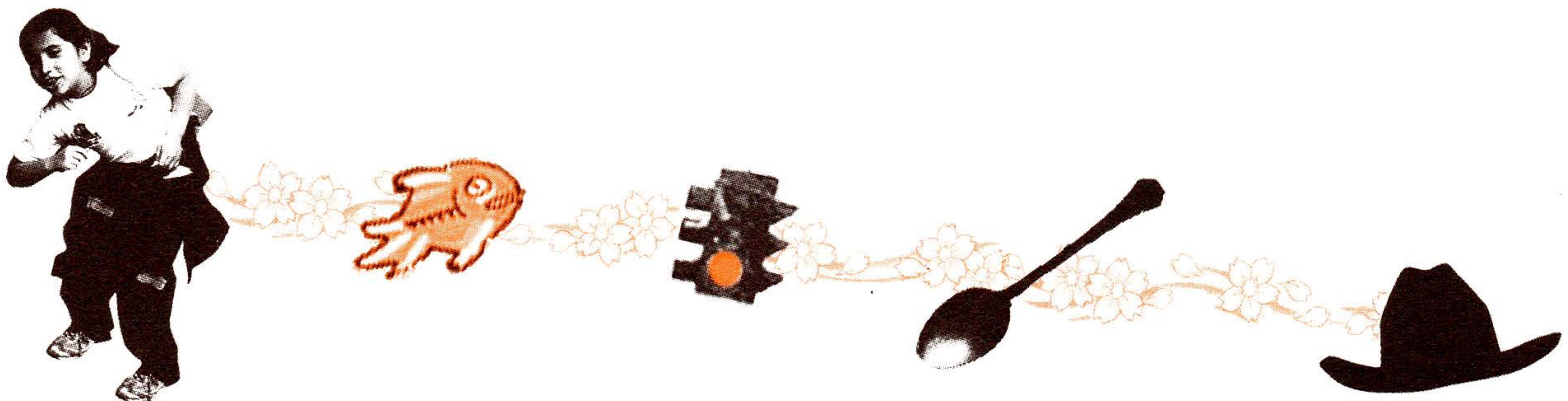
La interpelación de la obra no tiene por qué discurrir necesariamente por los cauces previsibles. Lo que importa es que se produzca y que su destinatario se halle predispuesto a “aceptar el juego”. Esa es la importancia de que el facilitador haya creado previamente las condiciones favorables para aquella aceptación: naturalidad absoluta, un cierto abandono

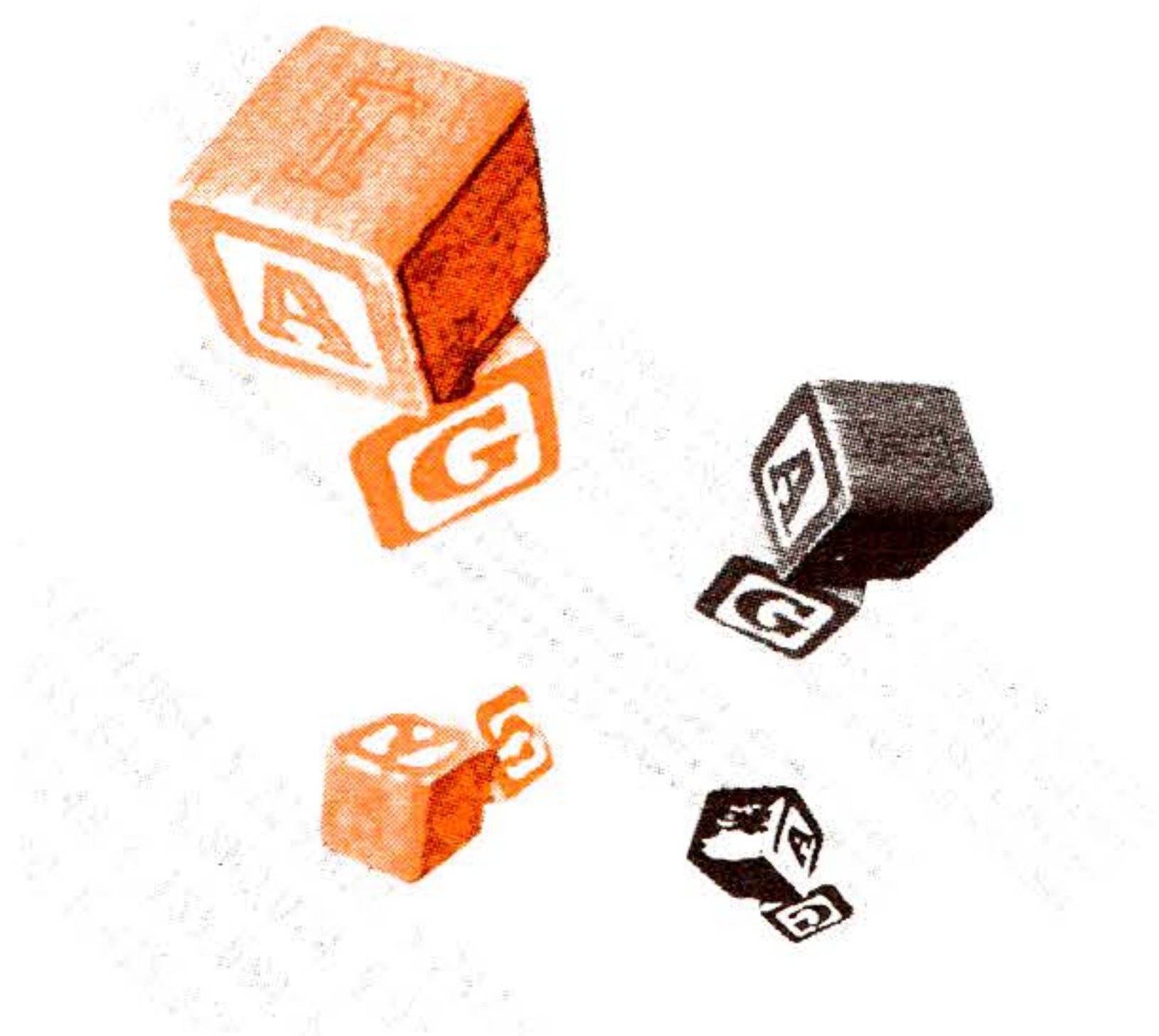
(desprejuiciamiento), docilidad acrítica respecto de lo que viniere..., pero gran viveza, no es paradoja, respecto de lo que se percibiere. En suma, disponibilidad respecto a la experiencia nueva que probablemente haya de producirse.

Por todo ello, la contemplación de la obra de arte puede ser entendida, que no definida, mediante una serie de negaciones:

- *No es* una actividad escolar, ni un objeto de estudio. Si así fuera, se pretendería situar aquella obra en su estilo y en su tiempo, atribuirle a un autor, evocar otras obras del mismo taller o afines, etc.
- *No es* un juego, a modo de un acertijo, una adivinanza o un jeroglífico (algunos guías de turismo incurren en tan desviada sugestión, proponiendo a los visitantes que “descubran” dónde está el perrito o por qué la garrida moza cubre algo con su amplia falda).
- *No es* un motivo de competencia entre los compañeros.
- *No es* un modo para conseguir mejores notas, olvídense de ellas.
- *No es* una originalidad, una iniciativa pintoresca de este profesor en particular, a quien agrada diferenciarse de sus aburridos colegas.

Sencillamente *puede ser acaso* una posibilidad nueva de experimentar la propia humanidad de cada uno en medio del resto de lo existente.





Vivir más intensamente

Hemos enumerado una serie de cautelas. Pero en otros aspectos el facilitador puede permitirse ciertos modestos atrevimientos. No sólo puede, sino que incluso es muy conveniente que se aventure a animar a cada individuo a razonar, desarrollar y ulteriormente reflexionar sobre su primera respuesta: particularmente cuando sea más contrastante con la opinión general. “¿Por qué te desagrada Botero? ¿Qué te evoca? ¿Cómo experimentas el desagrado?”, etc.

Ahora bien, más allá de aquella primera alternativa (aceptación-rechazo, agrado-desagrado), una contemplación determina otras interpelaciones que conducen a respuestas mucho más ricas, es decir, variadas, matizadas y fecundas. Entendemos fecundas en cuanto capaces de conducir, incluso, muy lejos de la obra que hubiera sido el punto de partida. Es posible que se susciten reflexiones, valores, actitudes, decisiones; incluso que condicionen de algún modo la biografía del contemplador. No es frecuente, pero se producen algunos casos⁷.

La revisión de todos estos factores, evidentemente, es sobremanera constructiva para el sujeto. Estamos refiriéndonos a realidades que hacen “vivir más” intensamente o mejor y que se habrían hallado contenidas “*in nuce*” en el acto de su contemplación de la obra de arte.

Condiciones previas a la contemplación

Sería muy engañoso imaginar una obra de arte, la que fuere, aislada de un entorno inevitablemente próximo a la misma; algo así como descendida de quién sabe qué empíreo para ser objeto de la aristocrática contemplación por algunos privilegiados.

Nada de eso. La obra está, aquí y ahora, rodeada de otras realidades que la ignoran. En el mejor de los casos, museos y exposiciones, que pretenden servirla, mas no siempre en condiciones idóneas.

Sin embargo, la contemplación exige aislamiento, si acaso no soledad, silencio, sosiego, calma y tiempo (como si el reloj no existiera). Todo ello, muy difícil de lograr, cuando el sujeto es un estudiante que acude a contemplar la obra casi siempre rodeado de un grupo de compañeros. Es altamente recomendable que se abstengan de hablar entre sí: exclusión absoluta, en particular, de los comentarios en voz alta -los jóvenes suelen ser muy influenciables- y con mayor razón de toda clase de bromas y juegos. Los comentarios, en todo caso, podrán intercambiarse más adelante. Es preciso que el contemplador se sienta perfectamente libre, como si la obra fuese una especie de espejo donde él quisiera reflejarse a solas.

⁷ Tal es el caso de dos personajes de una novela de Iris Murdoch, que cuajan su mutuo amor (homosexual) en dependencia de la escultura de un “kouros” del Museo de Atenas que ha sugestionado profundamente a ambos. Murdoch, Iris. “Una derrota bastante honrosa”. Barcelona: Editorial Planeta, 1999.



El entorno también suele ser distorsionador. Sólo en los grandes museos se expone alguna obra egregia separada de las demás (“Le tempestad” de Giorgione, en la Galería de la Academia, de Venecia, o “Las meninas” de Velázquez, en el Museo del Prado). En casi todos los demás casos, las obras situadas en derredor distraen de la que haya sido preferida para la contemplación. El tiempo suele escasear: el profesor no puede entretenerse demasiado, los horarios de visita son limitados, los temas de estudio restantes exigen demasiado tiempo y los responsables acostumbran a ser muy celosos del suyo; en fin, los estudiantes no están exceptuados de la zozobra por los asuntos pendientes que tanto daño causa sobre las generaciones presentes.

En cuanto a las obras de arte situadas en la vía pública -caso, por descontado, sobremanera interesante, sobre el cual habrá que reflexionar aparte en otra ocasión-, los factores distorsionantes son mucho más numerosos y variados, más no por eso debe concluirse que el urbanismo se vuelva de espaldas al arte. Muy al contrario.

Acumulación de inconvenientes

Esta acumulación de inconvenientes, que solamente ha sido esbozada, no debe conducir al desaliento ni mucho menos a una eventual renuncia sobre la contemplación de la obra de arte. La situación es ésta, no otra. Si establecemos la suma conveniencia de una iniciación a la contemplación y el goce de las artes, *no puede ser sino en estas condiciones*, las de nuestro tiempo, que por ello son las nuestras. Casi parece que los inconvenientes y los estorbos hayan pasado a formar parte de la obra misma, indisociables de ella – para nosotros, hoy –, puesto que no en vano los efectos beneficiosos que se esperan de su influjo también lo serán, precisamente, a través de la maraña de todos los restantes condicionamientos actuales. No podemos contemplar ninguna obra como lo hacía Ludovico “el Moro”. Ni Cristina de Suecia. Ni madame Récamier. Tampoco Federigo de Montefeltro necesitaría “aislarse” frente a ninguna de las pinturas de su colección puesto que nadie le habría de molestar en la sala de su palacio donde se hubiera detenido a contemplarla. En efecto, los beneficios gozados se ejercerían entonces sobre otras personalidades, otras circunstancias y otras limitaciones muy diversas de las actuales. Como si la misma obra, que ha atravesado quizá tan diversas épocas, se tornasolase durante cada una de ellas para hacer *un poco mejores* a los individuos pero justamente según modos, a su vez, tan cambiantes.

Cautelas y precondiciones para el encuentro con la obra de arte

Hasta aquí, debido a la frecuencia con que nos referimos al arte en singular, es posible que se haya corrido el riesgo de discurrir como si fuera un hecho la unicidad del arte, algo muy inexacto, que perjudicaría también y en el caso presente es lo peor, el trabajo pedagógico que se propone.

No: el arte no es uno solo. No puede ser considerado en bloque.

No arte, sino artes. Y muy diferenciados. Se deduce de ello que el encuentro con sus obras respectivas haya de ser, a su vez, sumamente diferente.

Así como es tan determinante la disposición psicológica previa a la contemplación (apertura espiritual, autonomía, interés, alerta respecto de la interpelación que la obra depara, disponibilidad para la eventual respuesta a la misma), no lo es menos, en su plano propio, la posición física adoptada para dicha contemplación.

La pintura, que es arte desarrollado en dos dimensiones, se percibe bien mediante la colocación del sujeto frente al plano pintado, mas no en cualquier lugar “frente” al mismo: la distancia idónea varía en función de las dimensiones de la obra, pero también de su técnica y de su estilo. Un cuadro impresionista requiere una distancia considerable, mediante la cual el conjunto de sus pinceladas sueltas se funden para crear la ilusión de una realidad continua. Tal es su encanto y su mérito. En cambio, la obra minuciosa de un Brueghel o un Patinir reclama la aproximación del contemplador, pues de lo contrario no apreciaría los detalles con tanta pulcritud recogidos. Estas son exigencias muy materiales pero su descuido frustraría la operación espiritual de la contemplación, ya que la obra habría permanecido parcialmente imperceptible (al menos, en algunas de sus características más notables).

Por desgracia, mucha gente considera la pintura el arte por excelencia o aún peor, la pauta para las demás artes. Lo cual induce a aproximarse a las obras no pictóricas como si de pintura se tratase. Entonces se malogra, no ya la contemplación, sino incluso la más simple percepción.

Así, por ejemplo, la escultura es un arte corpóreo: ocupa un lugar en el espacio, puesto que posee tres dimensiones. Aunque la imaginería religiosa, destinada a un lugar sobre un altar, contra la pared del fondo, ha inducido a descuidar la parte trasera de la talla o del modelado de muchas figuras, puesto que su espalda no hubiera debido ser vista nunca, al sobrevenir el estilo barroco se recuperó la concepción del cuerpo íntegro. Así había sido ya según la concepción grecorromana: la “Afrodita de Cnido” se hallaba en un jardín, donde los fieles podían contemplar su cuerpo perfecto desde todos los ángulos. De igual modo, el grupo de “Apolo y Dafne”, de Bernini, es obra que debe verse girando en derredor (aunque los fotógrafos se hayan empeñado en tomarla casi siempre desde el mismo punto de vista). En suma la escultura debe ser circunvalada por el contemplador, de lo contrario, se la reduce a otra bidimensionalidad, amputándole la rica multiplicidad de sus aspectos.



Igualmente, se nos ofrece generalmente de la arquitectura un pobre aspecto pseudo-pictórico o pseudo-fotográfico. Una mirada a la fachada parece convencer a la mayoría de que “conocen” un edificio. Mientras que la fachada no es sino un solo aspecto de la arquitectura, y no el más significativo.

En efecto, la arquitectura es también un arte en el espacio, mas precisamente para ser penetrado; esta es su estricta finalidad. La arquitectura no ofrece, pues, una única contemplación frontal, mas bien infinidad de ellas y la mayoría particularmente desde dentro. Arte para acoger al hombre en su interior y precisamente en una rica secuencia de movimientos y acciones; es necesario trasponer el umbral, salir al patio –donde lo haya–, ascender escaleras, asomarse a balcones o ventanas, reposar en los interiores..., en fin y especialmente, usarlo para los fines que se construyó (la vivienda, muy a menudo). Pero también las grandes fiestas (qué contrasentido, la “Sala de los Espejos” de Versalles, vacía de aristocracia y silenciosa de músicas). Son arquitecturas sin sentido la inmensa catedral gótica desafectada para el culto y donde sólo vagan, desorientados, atónitos turistas; los establos sin caballos, ni atareados caballerizos, ni olor en los pesebres; los mercados sin tenderetes, ni montañas de géneros, ni pulular de compradores... ¿O qué decir de un gigantesco estadio deportivo vacío de muchedumbres? Sosa alineación de yertos graderíos...

La cuestión se complica más en las artes que se desarrollan en el tiempo. No se goza de una película por una sola secuencia, ni siquiera por el montaje de varias de ellas⁸. Ni es conocer un relato gráfico ojear algunas de sus tiras aisladas; menos todavía, tomar una sola de sus viñetas.

La consecuencia inmediata – desalentadora – es que la mayoría incluso de los interesados en las artes las desconocen realmente: poseen, a lo sumo, una somera impresión de determinados aspectos, raramente los más definitorios. Por consiguiente, permanece vedada para ellos una contemplación, en cuanto debe basarse en un conocimiento auténtico.

Apresurémonos a reconocer que aquel desaliento es inevitable –nadie puede tener efectivamente a su alcance todas las obras que desease– y lejos de perjudicar puede ser enderezado a optimizar la contemplación que aquí nos importa, seleccionando cuidadosamente obras de arte que puedan, en efecto, ser abarcadas por nuestros sentidos, aquí y ahora, del modo adecuado a su técnica, sus medidas, su emplazamiento, etc.

8 No solamente por su modernidad, ni por la sugestión que causa en nuestra juventud, sino por su denso contenido de vida, recomendamos vivamente una iniciación en el lenguaje cinematográfico: que ayude a las nuevas generaciones a gozar plenamente de estas obras, así como pertrecharse de una actitud permanentemente activa respecto de sus contenidos. Algunos programas de estudio consideran el cine un capítulo aparte, con todas sus consecuencias, mientras que otros lo integran en disciplinas más amplias. No importa cuál sea su “status” en cada caso con tal que se ofrezcan conocimientos suficientes para su mejor disfrute, comprensión y... “descodificación”.



Cuidado con las reproducciones

Por lo dicho hasta aquí, se deduce que en este asunto quedan descartadas en absoluto cualquier clase de reproducciones. Actualmente, las hay excelentes. No importa. Ninguna reproducción —ni la más perfecta imaginable— substituye la autenticidad de la obra original. Las reproducciones sirven para otros fines pues permiten un *conocimiento relativo, parcial, muy condicionado y por todo ello de ningún modo fiel* de las obras que no están a nuestro alcance: una especie de atisbo. Si no es posible más, este servicio es inapreciable: no todo el mundo puede permitirse un viaje a San Petersburgo para dedicar cinco o seis días a una visita medianamente sosegada del Ermitage.

Ni siquiera en el que hemos caracterizado anteriormente como la más asequible de las artes, la pintura, puede ser fiel ninguna reproducción manejable. De entrada, reduce las dimensiones de la obra, esta variación de escala determina que ya no se trate de la misma obra, *es otra obra*. La elevada calidad técnica de las actuales artes gráficas permite magníficos alardes en materia de colorido. Pero *es técnicamente imposible que cualquier colorido que se logre sea precisamente el que repita las gamas exactas de la obra original*. Alterada así la gama de colores

que el pintor utilizó, su obra ha sido falseada, que no “falsificada”; atención a los matices. En fin, las reproducciones en blanco y negro han eliminado lo esencial de este arte, que es justamente el color: ya no se trata de pintura. Sin embargo, por lo menos, aquellas reproducciones en blanco y negro tienen la ventaja de que no engañan nadie se confundirá creyendo que ofrecen una fidelidad imposible. Sirven, no obstante, para conocer otros valores de la pintura: la composición, principalmente.

Medida, moderación, oportunidad

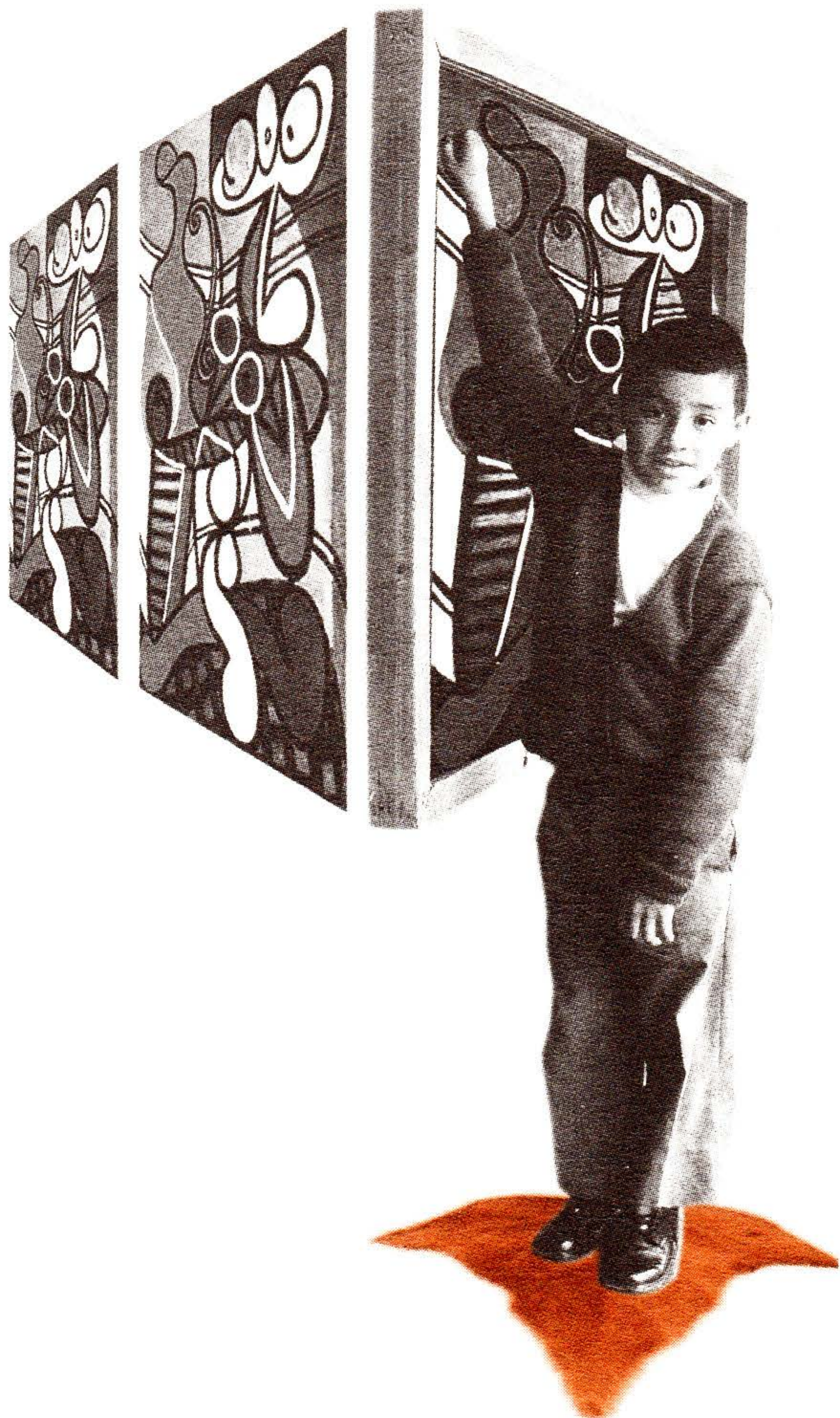
Dicen que a veces el éxito es peligroso. Cierto. Más peligroso todavía tratándose de gente joven, que a menudo adolece de falta de medida. Las experiencias para el *encuentro con la obra de arte* han de ser sumamente calibradas, sin excederse en modo alguno. “Poquito a poco, se va lejos”, dice un refrán.

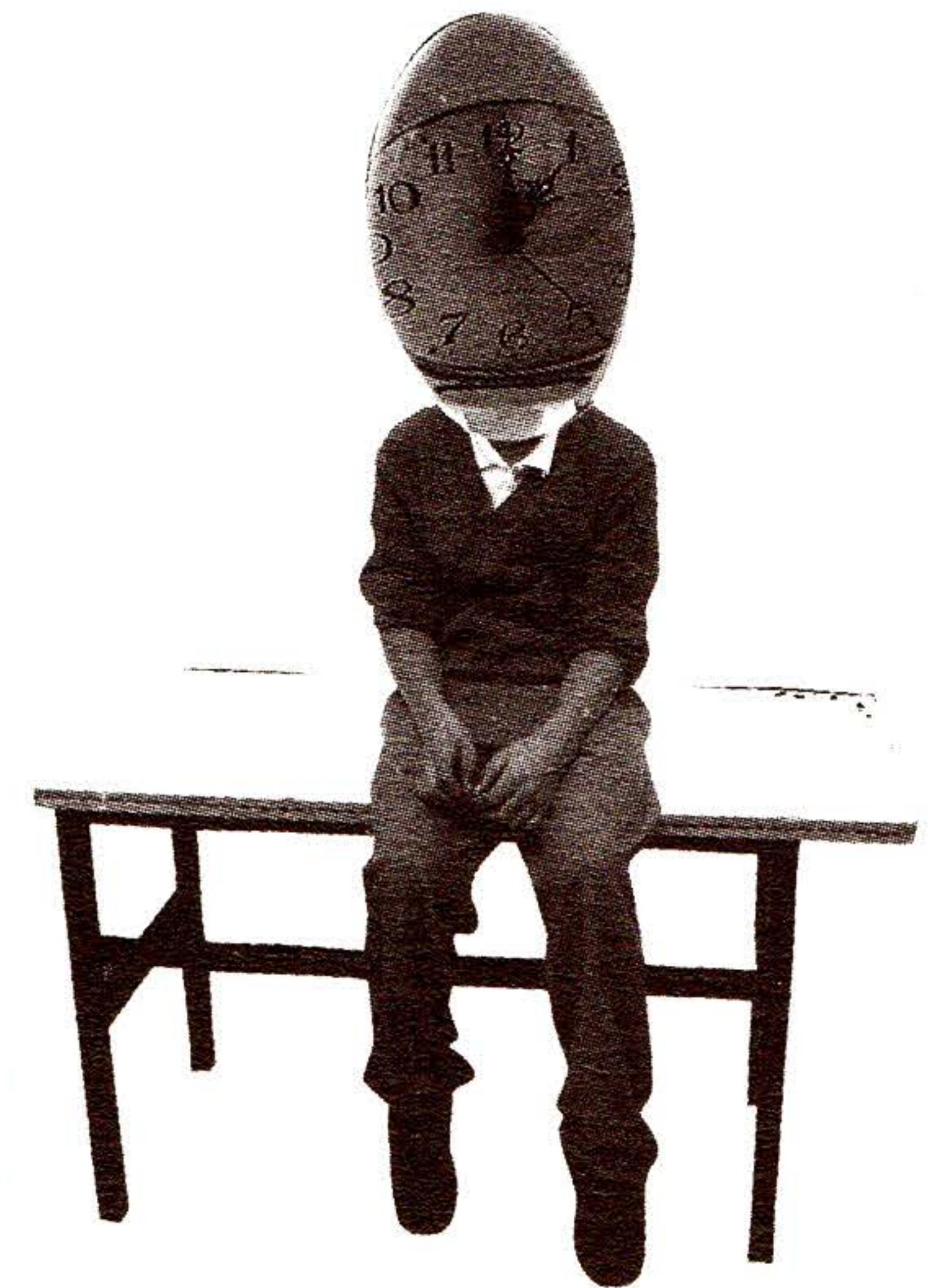
Mejor que se queden con deseos de “más”, así tomarán los sucesivos encuentros con la debida ilusión. La tentación de “aprovechar el tiempo” es muy intensa en el caso de las visitas a los museos, donde afortunadamente los haya. Son muchas las obras y muchas preguntas que responder a los más inquietos. Cuidado.

Ante todo, debe tenerse en cuenta que la visita a los museos no puede ser tan extensa ni detallada como sugieren el valor de sus contenidos. Aunque sea comparación bastante tosca, a nadie se le ocurrirá catar todos los manjares que se le enumeran en la “carta” de un restaurante de postín: se limitará a uno o dos y basta. Por su parte, la visita a los museos tiene un tiempo útil más bien limitado: lo que pudiéramos denominar *un umbral de receptividad*. Dicho de otro modo, el estado de alerta para percibir y gozar el arte llega hasta una cierta duración a partir de la cual se produce una saturación, esto es, el sujeto deviene incapaz de apreciar lo que sucesivamente se ofrece a su mirada, aunque sean las más exquisitas maravillas.

Aunque se trata de una facultad muy variable, la receptividad satisfactoria suele llegar, por término medio, a una hora o una hora y media. Difícilmente, más. De ahí el disparate –que se repite a diario– de pretender recorrer con provecho el Louvre o el British Museum en una mañana entera. Sencillamente imposible: esos insensatos no pueden enterarse de nada.

Tratándose de gente joven, a quien es preciso iniciar, el umbral se reduce notablemente. Por consiguiente, el docente se equivocaría si pretendiera prolongar más las primeras experiencias, debe limitarse a una única obra, muy destacada, o un grupo de obras afines reunidas en la misma sala. A continuación –sólo si percibe aún intelectualmente vivaces a sus discípulos– una rápida conclusión ante algunas otras obras relacionadas con las anteriores. Nada más. De ninguna manera se debe superponer en una misma visita varios estilos o épocas: románico, más gótico, más renacimiento; precolombino, más colonial, más... De esa acumulación sólo resulta un caos perceptivo. No hay encuentro posible, ni por ello contemplación propiamente tal. Nadie se “encuentra” con una muchedumbre, ni obtendrá frente a ella otra cosa que aturdimiento. Quien asiste a una fiesta multitudinaria no recordará jamás a nadie..., excepto si acaso ha separado del gentío al chico (o la chica) que le interesa.





Por último, la explicación breve, clara, suficiente, precisamente ante la obra en particular que se haya seleccionado, *conviene que se produzca sólo a continuación del lapso de silencio para el encuentro* tal como lo describimos anteriormente. Por ello mismo, se atenderá a datos objetivos de la obra, evitando observaciones subjetivas : ya que éstas fatalmente se superpondrían a las que cada uno de los contempladores “se supone” que hayan alumbrado por su cuenta. Atenta escucha a los primeros comentarios de aquéllos y respuesta a las preguntas sobre la obra, si surgen sobre la marcha. Mucha flexibilidad, mucha naturalidad: nunca forzar nada. Para algunos caracteres, la respuesta valiosa puede hacerse esperar bastante tiempo. Por el momento, importa únicamente que el sujeto haya percibido la correspondiente interpelación. Silencio y respeto.

Una contemplación “por tiempos”

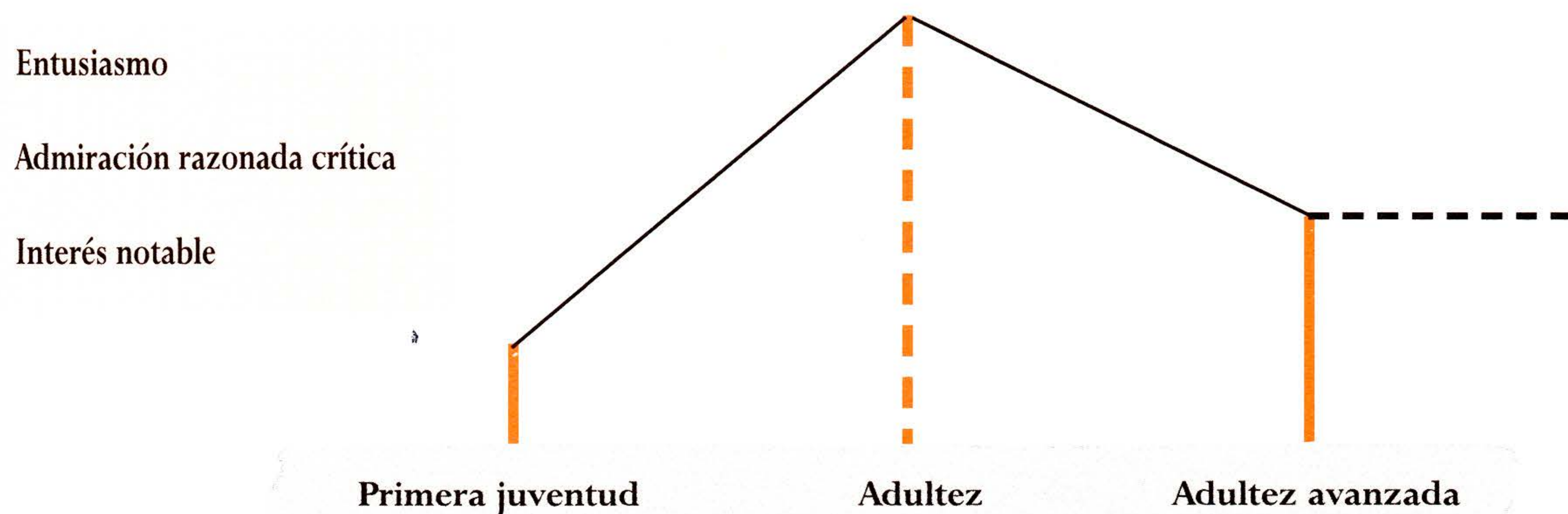
Lo apuntado hasta aquí pudiera inducir a la suposición de que la contemplación sea un proceso único, aunque complejo, bien desarrollado a lo largo de *un tiempo determinado pero breve*, un instante, un minuto, cinco minutos, una hora, etc.

Sin embargo, no es así. El proceso en cuestión puede ser fragmentario o avanzar con intervalos, salvando interrupciones, acaso superadas sus fases sucesivas por períodos de tiempo más o menos largos. Puede incluso un contemplador hallarse ante una obra determinada y no percibir interpelación alguna. Una impresión superficial y pasajera como otras: nada más. Pero he aquí que, al cabo del tiempo, salta la chispa: el repetirse el encuentro, dos, tres, cuatro, diez años más adelante, inesperadamente comienza el proceso.

Cuanto éste hubiera sido comenzado, semejantes cortes o “saltos” conllevan naturalmente avances y retrocesos. ¿Por ventura no cambia la sensibilidad de los individuos mediante el paso de los años? Lo que hubo emocionado durante la juventud, tal vez deje indiferente al llegar la supuesta madurez. O, a la inversa, una escultura, un edificio, una novela, oscilan en su comunicación con el sujeto al compás de los propios vaivenes en la psicología de éste. Ingmar Bergman lo reconocía señalando algún caso que puede parecernos extremo, pero por poco que se medite es perfectamente normal: “Ahora vuelvo a obras que leí hace tiempo y tienen otro significado”⁹.

⁹ Cruz, Juan. “Ser o no ser”, Entrevista con Ingmar Bergman. Madrid: El País, 30 julio 2007.

Otro ejemplo más próximo: un texto tan rico en interpelaciones como “*Diario de un cura rural*” de Bernanos¹⁰, produjo efectos de intensidad muy cambiante en la sensibilidad de un lector que hubo adoptado la precaución de anotar cuidadosamente sus respectivos impactos en diversas fases de su vida. Fueron tres lecturas en sendos momentos muy diferenciados en la evolución psicológica de dicho lector, cuya secuencia pudiera hacerse visible en este gráfico:



Esta visión dinámica de nuestra cuestión quizá reclame para algunos una traducción estática, más operativa a efectos teóricos aunque menos real (ningún sujeto permanece indefinidamente “clavado” en un estadio de su devenir personal). La “línea media” del gráfico anterior se situaría entonces al nivel de una cierta *admiración razonada crítica*, algo más arriba de la zona correspondiente a la adultez avanzada, es decir, con substanciales herencias del *entusiasmo* suscitado en la primera adultez.

Valgan lo que valieren estas teorizaciones y valen sólo a modo orientativo, resulta de ellas que el contemplador asocia de algún modo a la obra en su propio periplo psicológico. Dicho de otro modo, la obra no solamente da, suscita e interpela, sino que a su vez *recibe algo* de la vida de sus contempladores. Queda insertada, en cierta manera, en la personalidad de éstos. En

este sentido – y sin llevarlo más lejos –, la obra vive también, real y efectivamente, en la sensibilidad de sus contempladores.

Esta observación conduciría a otras reflexiones de orden social que no vienen al caso. Entre otras, el cuestionamiento de *la obra de arte que nadie ve*, ubicada en algún lugar inaccesible o en el “sancta sanctorum” de quién sabe qué religión esotérica; la obra ejecutada para el disfrute exclusivo de un potentado egoísta o un maníaco por ejemplo “*El origen del mundo*”¹¹, que Courbet pintó exclusivamente para deleite de un adinerado cliente y jamás pudo ser contemplada por sus contemporáneos..., hasta que en nuestros días la hemos visto todos. ¿Pudiera considerarse propiamente tal obra de arte o le falta un rasgo esencial para serlo, su relación con el ser humano?

10 Bernanos, Georges. “*Diario de un cura rural*”. Barcelona: Luis de Caralt Editor, 1955.

11 Cf. Revilla, Federico. “*Fundamentos antropológicos de la simbología*”, pp. 348-350. Madrid: Ediciones Cátedra, 2007.

Cuando la pedagogía cede el paso a la vida

Llegados a una determinada sazón del proceso introductorio pedagógico, esto es, cuando ya los jóvenes se muestran relativamente involucrados en el saboreo del arte, es oportuno estimularles a llevar más lejos su autonomía: programar las visitas a monumentos y/o exposiciones, agruparse o asociarse para trabajar en equipo, conversar, discutir, proponer, etc. Su facilitador puede quedar como hito de referencia, no necesariamente más. Es probable que todavía le consulten o busquen su colaboración. Pero provisionalmente: el momento de la definitiva independencia no se tiene que hacer esperar. Y en pocos ámbitos se puede ser más independiente que en materia de opciones culturales y particularmente estéticas.

Todo ello les confirma en su respectiva personalidad: el gusto artístico ha de ser uno sus rasgos definitorios.

Entre tanto y al calor de sus primeras búsquedas, los jóvenes han podido realizar sucesivas experiencias socialmente muy gratificantes: han debido “salir de su cáscara”, acudir a personas relevantes en busca de información o de ayuda, actuando a menudo por vez primera, del todo por su cuenta y riesgo, y en estos casos los resultados, salvo excepciones, son muy

gratificantes para ellos: comprueban que cuando saben presentarse con la debida corrección y desean ampliar sus conocimientos, son acogidos con una atención hasta entonces desconocida para ellos.

Los especialistas, los conservadores de museos y en general todas las personalidades relacionadas con el saber, no están habituados a que gente muy joven les requiera por lo cual, cuando el caso llega, les reciben con exquisita amabilidad y les atienden hasta más allá de lo que ellos hubieran pretendido. El autor de estas líneas recordará siempre el caso de un grupo de chicas adolescentes, 16-17 años, alumnas suyas, a quienes sugirió visitar a los conservadores del Museo de Historia de la Ciudad de Barcelona para confirmar algunas observaciones que ellas mismas habían realizado, sus provechosos ensayos de autonomía, sobre los restos de la ciudad romana. Las atendieron tan magníficamente¹², que incluso abrieron para ellas la zona de las excavaciones, entonces cerrada al público, donde se acaba de descubrir el baptisterio paleocristiano de Barcino. ¡Ellas fueron de las primeras en verlo! Seguro que no lo han olvidado. Porque aquel recuerdo debe comportar el otro recuerdo, de cuán importantes debieron sentirse en aquella situación.

§

12 Lejos de nuestro ánimo restar mérito a aquellos magníficos profesionales. Todo elogio a ellos se quedaría corto. Pero no es posible dejar de pensar que en su generosa actitud pudo contribuir también la grata *infrecuencia* de hallar gente tan joven realizando un trabajo de aquella índole con tal grado de dedicación, entusiasmo y, ¡ya!, seriedad científica.

Integración

Se habrá observado que evitamos establecer compartimientos estancos: aquí el estudio, allá el esparcimiento, acullá las aficiones; o más todavía, la historia por un lado, la psicología por otro, las ciencias positivas por encima de todo!, el arte asociado a cualquier otro de los saberes, etc.

Queden las compartimentaciones para la normativa en materia de educación y cultura. Otros juzgarán si son efectivamente útiles a efectos oficiales y académicos. Al docente de corazón, al facilitador, las diversas materias de los programas encuéntrase o no el arte entre ellas, le importan mucho en cuanto pretextos, nada más que pretextos, para formar al hombre/mujer integral: en la medida que sirven a tal fin, bien hayan los respectivos conocimientos. Ay de quien los utilice solamente para dominar, sujetar, uniformizar..., alienar.

Aquí preferimos considerar a los individuos como el resultado viviente de una integración armoniosa de factores personales y aportaciones exteriores, donde la iniciación a las artes redunde en confirmación y mejora de la personalidad de cada uno, sea cual fuere. O por lo menos..., una ocasión para que se produzca.



Resultados efectivos

Es comprensible que, tras una presentación más o menos teórica, el lector desee saber que traslación hallan aquellos fundamentos en los resultados comprobados por quienes los hubieran aplicado en el trabajo con sus alumnos.

Nuestra experiencia personal es moderadamente satisfactoria. Obviamente, un eventual fracaso no hubiera dejado ni rastro de deseos de poner por escrito las bases en que aquél se sustentare. En cuanto al adverbio que matiza la satisfacción “moderadamente”, es tan comprensible que bien pudiera ahorrarse: en efecto, ningún éxito es apabullante cuando se ha producido sobre algo tan diverso y tan lábil como unos grupos humanos, reducidos y apenas representativos de una globalidad social.

Por consiguiente, el cuadro que a continuación se ofrece es solamente orientativo. No pretende una firme solvencia estadística. No hubiera podido alcanzarla ni siquiera aumentando el volumen de la muestra. Ésta – aunque abarcase toda una vida docente – sería igualmente insuficiente, se atendería a un sector social muy concreto (perdiendo los demás), a una época y a un lugar determinado (lo cual impide la extrapolación a otros): le faltarían, en efecto, las variables que pudieran aportar otros facilitadores, por supuesto respectivamente dotados de personalidad y estilo diversos. Pero, sobre todo, las valoraciones no pueden ser sino muy subjetivas: versan, incesantemente!, sobre comportamientos exteriores que sólo permiten *suponer* la interioridad correspondiente.

Con tan graves defectos, sin embargo, algo puede servir este resumen. Por lo menos, al autor le sirvió, en su día, para porfiar en su intento y ahora le sirve para ofrecerlo a quienes puedan considerarlo viable. El resto... son ellos, con sus alumnos respectivos, quienes habrán de aportarlo.

• Grado de atención a los planteamientos iniciales:	90 %
• Intento perceptible de lograr la contemplación de la obra:	70-75 %
• Espontaneidad en los diálogos sobre la obra:	65-70 %
• Trabajos breves (voluntarios) sobre la experiencia obtenida:	65-70 %
• Trabajos empeñosos (también voluntarios):	8-15 %
• Vestigios perceptibles de la experiencia a lo largo del resto del curso:	75-80 %

De algunas de aquellas experiencias dejamos constancia escrita a una distancia breve de tiempo respecto de la experiencia realizada (encuentro con la obra de arte), pero se trata de testimonios narrativos, carentes por ello de cualquier propósito teórico ni siquiera orientativo¹³.

De nuevo: la mejor experiencia continuará siendo siempre la que cada cual se anime a efectuar con sus propios alumnos. Quizá parezca pretencioso o aventurado augurarles “éxito” (¿y qué es eso?). No lo es, sin embargo, augurarles *satisfacción*. Puertas que se abren. Jóvenes en presencia de otras perspectivas.

Nada menos...

13 Cf. Revilla, Federico. “Adolescentes en un patio Renacimiento”. “La cultura nuestra de cada día”, Barcelona: Centro de Estudios Post-universitarios, 1985. P. 133-134.

Referencias

Bernanos, Georges. *“Diario de un cura rural”*. Barcelona: Luis de Caralt Editor, 1955.

Cruz, Juan. *“Ser o no ser”*. Entrevista con Ingmar Bergman. Madrid: El País, 30 julio 2007.

D’Ors, Eugenio. *“Diálogos”*. Madrid: Taurus Ediciones, 1981. P. 169- 170.

Murdoch, Iris. *“Una derrota bastante honrosa”*. Barcelona: Editorial Planeta, 1999.

Neill, Alexander Sutherland. *“Summerhill”*. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.

_____. *“Hijos en libertad”*. Barcelona. Granica Editor, 1978.

Revilla, Federico. *“Adolescentes en un patio Renacimiento”*. *“La cultura nuestra de cada día”*, Barcelona: Centro de Estudios Post-universitarios, 1985. P. 133-134.

_____. *“La agresividad como norma”*. Barcelona: HD, 10 febrero 1974.

_____. *“Fundamentos antropológicos de la simbología”*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2007. P. 348-350.

Rosenquist, James. *“Los que creamos el ‘pop-art’ odiábamos el mundo del consumo”*. Madrid: El País, 18 junio 2006.

Spector, Jack J. *“Política y psicología en ‘La Libertad guiando al pueblo de Delacroix’*. Barcelona: Cuadernos Internacionales de Historia Psicosocial del Arte, Núm. 1. 1982.