

Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte*

M.^a Ángeles López F. Cao**

Resumen

La educación moderna ha olvidado las emociones para centrarse casi exclusivamente en el desarrollo del pensamiento racional y en el método científico como forma de conocer el mundo. La crítica de la razón universal por la pedagogía crítica y la recuperación del papel del cuerpo y las emociones han sido en los últimos años reforzadas por las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro y del papel de la emoción en la cognición. En este artículo se reivindica el papel del arte y la creatividad como medio para lograr una educación para la vida que recoja la complejidad del ser humano y de sus relaciones con los demás.

Palabras Clave:

Educación emocional, experiencia artística, desarrollo humano, creatividad.

Abstract

Modern education has left emotions behind to focus almost exclusively on the development of rational thinking processes and on the scientific method as the only way to get knowledge about the world. Both criticism to the universal reasoning made by critical pedagogy, and the recovery of the role of body and emotions have been recently reinforced by recent research on how the brain works and the role of emotion in cognition. In this article, the author supports the role of art and creativity as a means to achieve a lifelong learning which encompasses the complexity of human beings and their relationships with others.

Keywords:

Emotional education, artistic experience, human development, creativity.

*Conferencia solicitada por el Ministerio de Educación de España dentro de la Escuela de Verano en Ávila, 2006.

**Universidad Complutense de Madrid - macao@edu.ucm.es

*“La poesía y la escultura tratan sobre personas que intentan expresar sus impresiones sobre la vida, sobre la naturaleza, sobre sus respuestas hacia el mundo.
(...) El arte es un modo de reaccionar a la vida y esa reacción ayuda a otros a vivir. Debo mucho a la influencia que la literatura ha tenido en mi vida: Tolstoy, Dostoevsky, Sthendal forman una parte secreta de mí mismo. Sus obras ayudan a comprender, a crecer, a cambiar; el álgebra o la electrónica no, no lo creo”*

(Henry Moore, *Undated notes 1950s, The art of Henry Moore*, Thames and Hudson, 1960, pp. 39)¹

1. Unos apuntes sobre la educación del conocimiento. Antonio Damasio y la neurología vienen en nuestra ayuda

La educación moderna a la que hemos estado acostumbrados, en la que nos hemos visto inmersos y de la cual somos herederos y transmisores inconscientes, ha supuesto en muchos casos un paso en la independencia del ser humano de las fuerzas irracionales, ha contribuido a la autonomía de ser y ha supuesto la confianza en la razón. Pero, adentrándonos en su faz más oscura, ha sustentado, paralelamente, dos elementos fundamentales, básicos en el texto que presentamos:

En primer lugar, ha apoyado una educación del sujeto basándose fundamentalmente en las capacidades únicamente “racionales”, aquellas que nos alejaban de la emoción, de los comportamientos emocionales y nos permitían sin embargo, alcanzar el rigor y la precisión “científica”. Enseñar el comportamiento científico exigía olvidar emociones, controlar pulsiones y ser capaz de escindir estados de ánimo, circunstancias personales, entorno circundante y contenidos científicos. Son de todos conocidas las frases sobre el control de las emociones o la separación entre ambientes familiares y laborales o científicos. De este modo, se exigía al alumnado la congelación emocional, al menos durante el tiempo en que duraba la clase, condición imprescindible para que el conocimiento “neutro” aflorara, fuera de influencias somáticas o emocionales que turbaran su estado de “pureza” necesaria para el verdadero conocimiento. Ello ha dado lugar, por un lado, a un ser humano fragmentado y escindido, con graves problemas de comportamiento, con alto sentido de la culpabilidad sobre sus propias emociones; con poco o nulo manejo de las mismas, sobre todo en el caso de la educación masculina,

¹ Como podrán comprobar a lo largo del texto, el escultor Henry Moore aparece citado en varias ocasiones. Probablemente podría haber encontrado declaraciones similares en otros artistas, pero he querido rendir un pequeño homenaje a una persona que últimamente me ha sorprendido, no sólo por su gran obra, que conocía y admiraba desde hace tiempo, sino por esa obra pequeña, delicada, por sus colecciones de fragmentos de naturaleza, recogidos con respeto y meticulosidad, y por sus textos, ejemplo de su reflexión ante la vida y el arte.

más tendente a la asignación social del trabajo “científico” y “racional” e incapacitado en gran medida para la expresión y resolución emocional; y, en el caso más extremo, ha dado lugar a un ser humano carente de educación emocional, ética y de compromiso humano que llevó en último término, a los técnicos que diseñaron un Auschwitz bastante eficiente en términos de eliminación de seres humanos. Ver hoy las maquetas que diseñaron los eficientes ingenieros nazis, los planos y movimientos de evacuación de cadáveres, eliminación y aprovechamiento de pertenencias y restos humanos, reciclaje y transformación de los mismos, observar los sutiles experimentos médicos que hoy nos producen escalofríos, etc., da prueba, mejor que ninguna otra, de a lo que puede llevar no una educación irracional, como algunos han denunciado, sino una educación sumamente técnica y “racional” que ni sabe, ni quiere tener en cuenta lo sensible y lo ético fuera de su grupo de idénticos.

En segundo lugar, y muy relacionado con lo anterior, esta educación, basada en ideales de independencia y autosuperación, se centraba fundamentalmente en la educación del individuo sin tener en cuenta su relación con los otros. Autonomía frente heteronomía. Educación marcadamente dirigida a los hombres, y no a las mujeres, que despreciaba coordenadas temporales y circunstanciales y buscaba como cenit, la independencia absoluta frente al grupo y la no interdependencia frente al mismo. Dependencia que se entendía como debilidad —emoción, por otro lado, siempre negativa—. Y educación que lejos de considerar al otro como igual, podía considerarlo, en último término, como objeto de uso e intercambio, donde el término intersubjetividad ni se concebía a no ser como miembros del mismo grupo de interés o “grupo de iguales;” expresión que da cuenta, obviamente, que los demás ajenos al grupo no son considerados “iguales.” Parte de las consecuencias del párrafo anterior, pueden ser extrapoladas a éste: ser humano fragmentado y con difíciles relaciones con el otro, dependencia entendida como carencia o debilidad, ser al que le cuesta comprender al otro como igual, objetificación, explotación, miedo a lo diferente, imposibilidad de cuidar, etc. La categoría eminentemente moderna de sujeto universal, como sabemos, resultó cualquier cosa, menos universal.

La pedagogía crítica, y en concreto, el pensamiento crítico ensancharon y profundizaron, casi como consecuencia de las contradicciones modernas y de su, por otro lado, inherente espíritu crítico, la grieta que suponía el cuerpo, el inconsciente y la sensibilidad en ese pretendido conocimiento racional. El cuerpo que albergaba la capacidad de pensar, se reveló lleno de remordimientos, sensaciones y fragilidades. La mente se acomodó en el cuerpo de la mano del psicoanálisis, los movimientos de independencia anticolonial y los movimientos feministas. Y el pensamiento científico y la actitud investigadora se dieron cuenta de que sin la confianza en la razón, la capacidad autocrítica, la valentía

de señalar aspectos nuevos, la confianza en uno o una misma, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, etc., el propio pensamiento científico y crítico no podría tener lugar. Unido a ello, la educación debía tener en cuenta el cuerpo y la emoción, como parte integral del ser que aprende, con su biografía, su memoria, su entorno.

Antonio Damasio y la neurobiología, vino a apoyar esta teoría:

“Somos, y después pensamos, y pensamos sólo en la medida en que somos, porque las estructuras y las operaciones del ser causan el pensamiento.”

A través de sus investigaciones, el neurólogo Antonio Damasio, junto con su esposa Hannah, descubrieron que la emoción puede encontrarse también en el cerebro, que ambos están íntimamente ligados y que el dominio y trabajo sobre las emociones tiene consecuencias en la configuración y modificación neuronal. Este hecho apoya con base por fin científica, aquello que los que trabajamos la sensibilidad, ya sabíamos pero carecíamos de instrumentos “científicos” para probarlo: que la educación en la emoción y la sensibilidad modifica no sólo el carácter, sino el modo de comprender el mundo y la capacidad cognitiva de enfrentarse a él. Que la emoción es también, cognición. Y que, en la toma de decisiones y planificación del futuro, ambos son indisociables.

En su obra, ya un clásico, *El error de Descartes*, Damasio señala:

“Las operaciones fisiológicas que podemos denominar mente derivan del conjunto estructural y funcional y no sólo del cerebro: los fenómenos mentales sólo pueden comprenderse cabalmente en el contexto de la interacción de un organismo con su ambiente. El hecho de que el ambiente sea, en parte, el producto de la propia actividad del organismo, no hace más que subrayar la complejidad de las interacciones que hemos de tener en consideración”(Damasio, 2006:15)

“Éste es el error de Descartes: la separación abismal entre el cuerpo y la mente, entre el material del que está hecho el cuerpo, medible, dimensionado, operado mecánicamente, infinitamente divisible, por un lado, y la esencia de la mente, que no se puede medir, no tiene dimensiones, es asimétrica, no divisible; la sugerencia de que el razonamiento, y el juicio moral, y el sufrimiento que proviene del dolor físico o de la conmoción emocional pueden existir separados del cuerpo. Más específicamente: que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico” (ibidem, 286)

En su obra, elabora la teoría del “marcador somático”, a través del cual el cerebro interactúa, una emoción, lógica y capacidad de decisión sobre un determinado hecho o evalúa las opciones ante un conflicto y sus posibles consecuencias a corto, medio y largo plazo, tanto en términos “racionales” como “emocionales”.

2. Abordar el conflicto. El conflicto como elemento común del desarrollo humano que une cognición y emoción

La educación para el desarrollo humano a través del conflicto, parte de una corriente educativa que surge después de la segunda guerra mundial, consciente del error de transmitir instrucción en vez de educación, contenidos “neutros” carentes de valores o juicios morales, de guías de interacción social. El conflicto, como hecho que hace desarrollar y poner en funcionamiento las capacidades cognitivas y emotivas del sujeto al implicar a su vez una interacción social, una habilidades cognitivas y de implicación emocional, y propone la creatividad como elemento fundamental para su resolución. A través de la educación para el conflicto, niñas y niños van buscando posibles soluciones, imaginando diferentes posibilidades, trabajando la capacidad de simbolización, y preparándose para un mundo cambiante, no siempre predecible en el que el ser debe negociar continuamente consigo mismo y con el otro como igual para construir la cultura. La educación para el conflicto implica habilidades muy diversas:

- Es multidireccional, señala posibles y muy diversas soluciones.
- Forma parte de nuestra vida cotidiana. El conflicto, desde las más mínimas decisiones que tienen que ver con la elección de una ropa o una comida, nos acompaña continuamente.
- El conflicto es complejo y multidimensional, implica recordar las soluciones que hemos utilizado anteriormente y nos han aportado buenos resultados —emocionales y racionales—, y evalúa, a priori, las posibles consecuencias. Es similar a la teoría del marcador somático de Damasio.
- La educación para el conflicto ofrece la oportunidad de aprender de modo diferente. Nos abre a lo desconocido, a lo que está por suceder, evalúa posibilidades y se hace permeable a las interacciones. Oye al cuerpo, a la intuición —que, como Damasio nuevamente señala, no es más que cognición rápida²— se abre al mundo.
- El conflicto permite la ambigüedad.

² “Ese rápido proceso cognitivo en el que llegamos a una conclusión concreta sin ser conscientes de todos los pasos intermedios. No siempre es el caso que no haya conocimiento de los pasos intermedios, sólo que las emociones proporcionan una conclusión de manera tan rápida y directa que no es necesario que llegue a la mente mucho conocimiento” (ibidem, 4)

- Trabaja con elementos cognitivos, culturales y emocionales.
- El conflicto trabaja con la frustración.
- Incluye la presencia del otro, la intersubjetividad.
- El proceso es parte del resultado.

El conflicto, como elemento común del desarrollo humano:

- Considera los elementos extraños como una oportunidad para crecer y aprender y no como elementos intrusos o amenazantes del sistema.
- Estimula las prácticas simbólicas a través del juego.

3. Para qué sirve crear

Si, como resultado de todo lo anterior, consideramos el proceso de pensar, el proceso mental, no como hijo del dualismo cartesiano, sino como una compleja interacción entre cognición y emoción, mente y sentimiento, no nos encontraremos muy lejos de aquello que llamamos arte, que ha sido definido en algún momento como conocimiento a través de la emoción.

Y ese es un ámbito desde el que el arte jamás se desmarcó, por ello nunca pretendió llamarse ciencia (cuando ésta se ceñía sólo a la confianza en la capacidad cerebral más allá de lo biológico o corporal). Sin embargo, cuando un proyecto creador se pone en marcha, en muchas ocasiones se utilizan procesos cognitivos —y emocionales— que se parecen y mucho, al método científico. La capacidad de proyectar, imaginar opciones, responsabilizarse de las mismas, comprobar su eficacia, utilizar mecanismos evaluadores y de control, comprobación de objetivos, etc., se encuentran en el centro de cualquier proceso creador, sea literario, visual, musical o de danza. Y también en el método científico, aunque el proceso creador se encuentre transido por aquella “cognición rápida”, llamada intuición, y porque permite y alienta el desarrollo emocional en su plenitud. Y parte, en su mayoría, de un conflicto. Citando de nuevo a Henry Moore:

“(...) Creo personalmente que la vida es un conflicto: es algo que hay que aceptar, algo que hay que saber. Y uno tiene que morir, que es lo opuesto a vivir. Uno tiene que encontrar la síntesis, llegar a término a partir de cualidades opuestas. El arte y la vida están hechas sobre el conflicto.

Creo que en el gran arte, en lo que yo considero que es gran arte, el conflicto está oculto, sin resolver. Por ello el gran arte no es perfecto”.

(Henry Moore, *Undated notes 1950s, The art of Henry Moore, Thames and Hudson, 1960, pp. 118*)

Conocer las biografías de las y los creadores nos ayudan a ver los conflictos que se ocultan, a veces, tras las obras. Es cierto que las obras trascienden a sus autores, a sus autoras, que no les necesitamos para disfrutarlas siglos después de su existencia, pero conocer sus vidas ayuda a comprender mejor los porqués de sus creaciones. Es muy interesante ver cómo éstas son en muchos casos, una respuesta a sus vidas, a las preguntas y conflictos que la vida les fue presentando, como señala Henry Moore en la cita del inicio. A veces, esos conflictos requerían de instrumentos de conocimiento, y el arte se convirtió así en una forma de análisis y acercamiento a la realidad. La artista Marianne Sybil Merian, por ejemplo, que vivió en el S. xvii, viajó hasta el Surinam y dibujó, entre otras muchas cosas —arañas, caimanes, orugas y mariposas—, las nuevas especies botánicas. Pocas acciones existen como el dibujo, para situarse ante lo que llamamos abreviadamente realidad, y tratar de conocerla. Dibujar implica observar. Observar implica tiempo, detenerse y fijar nuestra atención sobre una parcela de esa realidad que hemos elegido. Realizamos complicadas operaciones mentales en un breve espacio temporal: seleccionamos, abstraemos, convertimos un mundo de tres dimensiones, en movimiento y en color en algo bidimensional, fijo y muchas veces monocolor. La realidad ya no está allá, esta aquí. El resultado no es la realidad, es nuestra experiencia sobre el hecho de contemplar la realidad. Una realidad que se transforma en acontecimiento propio a través de nuestro cuerpo: de nuestra percepción, de nuestro sistema cognitivo capaz de seleccionar, abstraer y sintetizar y que comprende de repente, por ejemplo, cómo crece una hoja, sus complejas o aparentemente sencillas simetrías, las relaciones de proporción entre el objeto que dibujamos y su entorno y de éste con nosotros mismos. Dibujar implica relacionar continuamente la línea que trazamos con la compleja red anterior y posterior, adivinar sus relaciones y establecer proporciones siempre dinámicas. A través de nuestra mano, que es mano y visión a un tiempo y es, finalmente cuerpo viviente en el mundo. De eso, en definitiva trata el conocer. En el arte y en la vida. Por ello el arte ayuda a conocer el mundo no como algo ajeno sino como algo imbricado en nosotros.

Otras veces, el arte nos ayuda no tanto a conocer la realidad sino nuestra realidad, el paisaje interior: aquel que nadie conoce más que nosotros, aquel que no le interesa más que a nosotros mismos y solo nosotros contemplamos. Y sin embargo, acaba interesando a muchas personas porque todas participan del miedo, la soledad o el dolor que a veces puebla ese paisaje. Frida Kahlo llenaba diarios abarrotados de dibujos para comprender su sufrimiento. Los artistas del campo de concentración de Theresienstadt, no cesaron de pintar y dibujar en una cotidianidad dura, hostil y

aniquiladora. Muchas veces el arte trata de responder al porqué de la vida, o al porqué de determinadas situaciones de la vida. El artista Christian Boltansky señala:

“Un artista tiene muy pocas cosas que decir pero las repite una y otra vez durante toda la vida. Es como alguien que hizo un viaje hace mucho tiempo, un viaje muy importante para él y se pasa toda la vida contándolo. Puede contarlo de formas muy diferentes, en forma de ópera, o de etnografía, pero sigue siendo el mismo viaje. Cada uno de nosotros cuenta una sola cosa. Generalmente una cosa que nos ha sucedido en realidad”. (Boltansky, en Cornand, B. 1988, *Les Archives de C.B.* París, Filmer les arts)

La creación pone en juego el cuerpo en el mundo, el ser en el mundo. A través de las líneas que traza, de las formas que compone, de la arcilla que modela, trata de comprender e intervenir el mundo. Y ese mundo se transforma y transforma a quien lo recrea. Por ello no es lo mismo ver y crear. Pocas personas pueden sentir un paisaje como aquel que lo ha recreado en un papel, en una partitura o en una danza. Porque la creación implica observación precisa, como hemos señalado antes, implica respeto y conocimiento por aquello a lo que nos enfrentamos, implica visión crítica, e implica, además, tomar partido ante esa realidad, implica compromiso, determinar qué tomamos y qué no. Permítanme poner un ejemplo para explicarlo mejor: estoy, ahora que escribo este texto, agosto del 2006, ante un paisaje típicamente atlántico europeo: ante mí, los pinos jóvenes se alinean, oigo el mar, a las ardillas mordisqueando piñas tiernas, algún pájaro cuyo nombre desconozco, y también, de vez en cuando, algún avión a lo lejos. Hay humedad, ha llovido recientemente y se nota en el aire, en el cuerpo y en la ropa que uno viste. Huele a madera mojada, aunque hace calor. Se alternan las nubes y el cielo azul, por ello la claridad y el tamizado de las nubes se van turnando con cierta frecuencia. Son las doce del mediodía y junto al portátil, sobre la mesa de la terraza tengo a mi lado, una taza de café. A partir de un mismo paisaje, de un mismo punto de mira, no habrá creación igual: un ser se fijará en las simetrías producidas por los árboles al crecer; otro, por las paralelas que forman los pinos al alinearse uno junto a otro. Otro, se fijará en las intersecciones de sus ramas; otro, en el color del tronco o de las piñas que caen, cada cierto tiempo, sobre el suelo lleno de agujas. Alguien se detendrá en lo próximo muy próximo, y otro tratará de adivinar el mar que se presiente en el contorno que trazan esos árboles. Algunos olvidarán los aspectos formales y tratarán de expresar lo que sienten al verlo, y su expresión podrá no tener nada que ver, aparentemente, con lo que ven y más con lo que traen consigo. O sí. Una persona elegirá un solo árbol y lo pintará quizá de azul y tratará de sentirse como lo hacía Friedrich al tratar sus paisajes. Sentirse sólo y pequeño ante

la inmensidad del mundo, de la naturaleza indómita, a través de un contrapicado que eleva el horizonte, o un picado que lo baja del todo para sentir la inmensidad de mundo inabarcable... o quizá sólo un insecto..., todas las posturas son posibles porque es la singularidad del ser la que determina su específica e inintercambiable posición ante el mundo. Por ello toda creación es singular. Como señala también Henry Moore:

"(...) El arte es diferente de la ciencia. La ciencia tiene normalmente un propósito práctico. El arte es como los individuos. Quiero decir que, si Shakespeare no hubiera escrito Hamlet, no hubiera habido nadie que viniera y lo escribiera. Si Miguel Angel no hubiera pintado la capilla Sixtina, nadie hubiera venido y la hubiera pintado. Pero si Einstein no hubiera descubierto las sutiles diferencias de la teoría de Newton, alguien lo hubiera hecho. Si no hubiéramos enviado el hombre a la luna, algún otro lo hubiera hecho. De ese modo, (el arte) es más único, y para mí más especial, más como un milagro de la vida, que la ciencia." (Interview with Edwin Mullins, Kaleidoscope, BBC 27 June 1978) Wilkinson, 115)

Creo, para no ser tan tajante como Moore, que los descubrimientos científicos llevan también la marca de quien los hace, pero, probablemente, de modo menos evidente y sometidos a la servidumbre dualista. La creación señala el derecho a entender, intervenir y decir el mundo, a nombrarlo con palabras propias. Por ello no es superfluo, no es "después" de aprender a leer y escribir las interpretaciones de otros, sino antes, unido al derecho a pensar e interpretar a la vez que intervenimos. Es inherente a nuestro nacimiento. Ya que hemos nacido, seamos presentes. El arte, la creación, es el modo.

Ello no significa despreciar las creaciones realizadas anteriormente, sino todo lo contrario. Cuando uno crea, puede apreciar con mayor nitidez las dificultades estéticas y vitales de aquellos que crearon, sintiendo de modo parecido a lo que otros sintieron.

Me gusta la música y la danza, me apasiona ver bailar, pero me doy cuenta de todos los elementos de los que no disfruto cuando oigo comentar a bailarinas y bailarines, o músicos, tal o cual representación.

La oportunidad de crear nos crea de nuevo, porque nos enfrenta al espacio exterior y nos impele a interpretarlo, a comprenderlo, a decirlo con nuestras propias palabras, con nuestro propio cuerpo, aunque sea una interpretación errónea a los ojos de otros.

En otras ocasiones, el arte es un modo de decirle a los demás aquello que no podemos decir de modo directo, porque no queremos o porque no sabemos, o sencillamente porque no es posible. El modo más claro de expresar el dolor, no es precisamente

una descripción precisa de nuestra situación corporal, de la cantidad de agua salada derramada, etc., etc.. Es, en muchos casos, la poesía. Leer por ejemplo, algunos poemas del escritor Juan Gelman sobre la desaparición de su hijo nos da cuenta con muchísima mayor nitidez del profundo dolor desgarrado³, o algunos versos de Alejandra Pizarnik⁴, o de Luisa Castro. El desamparo forma parte de la creación. Como forma parte del ser humano. El modo más claro para transmitirlo es ese, el metafórico, abierto, polimorfo, donde cada lector, donde cada lectora, encuentra su hueco, como en una melodía que en sus recovecos señala las ausencias.

También da cuenta de la necesidad de decir, no ya los sentimientos individuales y profundos que necesitamos compartir, sino la expresión que nos impele a la transformación, aunque toda creación nos impele, en el fondo, a la transformación. Me refiero a aquellas obras que buscan la comunicación y comunión con los otros. Toda la obra de Käthe Kollwitz es la transmisión a los otros del dolor de los sin voz, a la par singular y común al ser humano. Gran parte de la fotografía de los desamparados busca esto: comunicar, conmover, mostrar lo oculto, señalar, visibilizar. Hacer existir. O señalar la ausencia.

³ Nota XIV

¿estás vivo?/¿estás muerto?/¿hijo?
¿vivirías otra vez/ otro día/ como
moriviviste estos tres años
en un campo de concentración?/¿qué
hicieron de vos/ hijo/ dulce calor que alguna vez
niñaba al mundo/ padre de mi ternura/ hijo
que no acabó de vivir?/¿acabó de morir?/
pregunto si acabó de morir/ el nacido del morido
a cada rato/ niño
que andó temprano por la sombra/ voz
que mutilaron/ ojo
que vio/ niño de mi sed arrancado
a sus pedazos/ a su sed/ las sedes
que le abrigaban corazón/
se lo encendían mesmamente/
toda la noche golpeándome la puerta.
(Juan Gelman, de *Notas*, 1979, en *Oficio ardiente*, 2005)

⁴ Privilegio

I
Ya perdido el nombre que me llamaba,
su rostro rueda por mí
como el sonido del agua en la noche,
del agua cayendo en el agua.
Y es su sonrisa la última sobreviviente,
no mi memoria.
(Alejandra Pizarnik, *La extracción de la piedra de la locura*, 1968)

4. Por qué la creación debería ser parte integral de la educación general

El proceso creador deja aparecer lo inusual y lo constante, lo diferente y lo común, lo extraño y lo igual, lo paradójico. Pone en juego la mente, la percepción, la experiencia y la emoción. A ella concurre el pasado y el presente del creador, de la creadora, y se entrevé el futuro. Todo en un tiempo y un espacio suspendido, donde todo, por fin, es posible, y nada, por fin, definitivo. Por ello es espacio de libertad, y de singularidad. Por ello es espacio de posibilidad, de estructuración y apertura. El proceso artístico es un proceso reestructurador del yo, que está continuamente siendo reelaborado.

La obra de arte funciona como metáfora del mundo, como puente entre el yo, el otro, entre lo interior y lo exterior. Por ello es clave en el abordaje del conflicto, porque opera con todos sus elementos constitutivos y puede, a través del desarrollo de una mente creadora, contribuir y fortalecer al desarrollo de un ser imaginativo, dúctil, intuitivo, sensible a lo nuevo, seguro de sí pero respetuoso con el otro y sus creaciones.

Privar a las nuevas generaciones que se abren al mundo de la capacidad creadora, de su derecho a crear y conocer la creación de los que les han precedido y les rodean es privarlos de saber del hilo común y singular del ser humano, de sus comunes deseos y necesidades y a la vez de su singular enfoque, del modo absolutamente individual de ver el mundo y estar en él, y de sus infinitas posibilidades. El arte, como pocos medios, habla de la capacidad de renacer simbólicamente, de construir un proyecto personal, habla del conocer sin tener que renunciar a la emoción. Por ello es útil en el desarrollo cognitivo, por ello es útil en el desarrollo emocional. Como señala Damasio:

“Quizá la cosa más indispensable que podemos hacer como seres humanos, cada día de nuestras vidas, es recordarnos a nosotros mismos y a los demás que somos complejos, frágiles, finitos y únicos” (Damasio, 2006: 288)

Por ello la vida, la educación para la vida, debiera también recoger esa complejidad, fragilidad, finitud y singularidad y volverla hacia el respeto hacia el entorno, hacia el otro y hacia nosotros mismos. El arte es un camino.

La Jenny, Francia-Madrid, agosto 2006

5. Referencia bibliográficas

CORNAND, B. (1988), *Les Archives de C.B.* París, Filmer les arts

DAMASIO, A. (2006) *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica.

GELMAN, J. (2004) *Oficio ardiente*. Salamanca, Universitarias de Salamanca.

LÓPEZ F. CAO (2006) *Creación y posibilidad*. Madrid, Fundamentos.

LÓPEZ F. CAO y MARTÍNEZ DÍEZ, N. (2006) *Arteterapia*, Madrid, tutor.

MOORE, HENRY (1960) *Undated notes 1950s. The art of Henry Moore*. Londres, Thames and Hudson.

WILKINSON (1978) *Interview with Edwin Mullins*, Kaleidoscope, BBC 27 june.