



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Programa de Doctorado *Formación en la Sociedad del Conocimiento*

**Hermenéutica Analógica,
Poética del Haiku y Didáctica de la Creatividad**

(Una propuesta para desarrollar la interpretación, la comprensión y la
creatividad literaria en el aula de Lengua Inglesa en Educación Primaria)

TESIS DOCTORAL

Doctorando:

FRANCISCO JOSÉ FRANCISCO CARRERA

Directores:

FRANCISCO JAVIER FRUTOS ESTEBAN

JUAN ROMAY COCA

Diciembre, 2015



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Programa de Doctorado *Formación en la Sociedad del Conocimiento*

**Hermenéutica Analógica,
Poética del Haiku y Didáctica de la Creatividad**

(Una propuesta para desarrollar la interpretación, la comprensión y la
creatividad literaria en el aula de Lengua Inglesa en Educación Primaria)

TESIS DOCTORAL

Directores:

FRANCISCO JAVIER FRUTOS ESTEBAN

JUAN ROMAY COCA

Doctorando:

FRANCISCO JOSÉ FRANCISCO CARRERA

Para todos vosotros, queridos míos, y bien sabéis quiénes sois, porque sin vosotros esto nunca hubiese sido escrito y porque gracias a vuestro cariño, paciencia y amistad una cosa, una sola cosa he llegado a entender con claridad de este mundo que nos rompe, nos fragmenta y nos devora y esa frágil, simple y dulce cosa es la siguiente:

...que buscamos la verdad en el mundo y en el libro olvidando que no está ni en los libros ni en los mundos, pues absoluta reside en los ojos de aquel hombre que, despierto, al leerlo, al mirarlo, a su vez lo lea y permita que ello lea en voz alta el poema inefable de su indecible alma...

*El poema, entonces,
se hace hombre,
y todo en el hombre,
al instante,
se torna,
como fue al principio,
poesía.*

Casi todo lo que se discute en esta época me parece absolutamente sin importancia e incluso nocivo porque distrae e impide ver las categorías, mientras que lo verdaderamente importante la época no lo discute porque sencillamente no lo percibe.

(Tomás Segovia, El tiempo en los brazos).

Sé que la piedra es real, y que la planta existe.

Sé esto porque ellas existen.

Lo sé porque mis sentidos me lo muestran.

Sé que soy real también.

Lo sé porque mis sentidos me lo muestran,

*Aunque con menos claridad con que me
muestran la piedra y la planta.*

No sé nada más.

(F. Pessoa como Alberto Caeiro).

Esto fue, al principio, un estudio. Escribía silencios, noches, anotaba lo inexpresable. Fijaba vértigos.

(A. Rimbaud, Alquimia del verbo).

AGRADECIMIENTOS.

Si como dice J. L. Borges en su poemario *La cifra*, la dedicatoria de un libro es un acto mágico, uno ha de poner especial atención en dicha empresa. Aquí es difícil recoger a todas y cada una de las personas que han hecho posible la culminación de un largo e intenso proceso como siempre es la redacción de una tesis doctoral. Sin embargo es necesario hacerlo y a ello me dispongo, perdóneseme de antemano la extensión pero los actos simbólicos requieren de sus propios tiempos, de sus propios espacios, y hablan a través de nosotros.

Gracias pues:

A los directores de este trabajo y guardianes de las puertas, querido Javier y querido Juan, doctores ellos que me acompañaron durante este cruce de las sombras con paciencia, alegría y un “corazón de Lothian”, los tres debimos recorrer el mundo en otras vidas o las vidas en otros mundos. Este, también, es vuestro trabajo y me enorgullece haber atravesado el desierto de las sombras guiado por la luz precisa, preciada y preciosa de vuestras almas. Junto a vosotros recordé que la ciencia necesita de las metáforas y que las metáforas palpitan oscuras cuando la ciencia las revela, por un breve segundo, transparentes.

A mi mujer, Raquel, luz y agua de mi vida, la chica que vino de las estrellas para depositar en mis labios la marca efímera de la eternidad. En Grecia nuestras almas se recordaron pero fue el tacto de los cuerpos lo que hizo que volviera a mi mente una verdad por mí olvidada: que tu magisterio era el de la espada y el de la lira y que ya nada en esta vida nos podría separar pues, como dijo Schopenhauer, “los que se aman y han nacido el uno para el otro se encuentran fácilmente: las almas afines se saludan ya desde lejos”.

A mis padres, pues su unión me regaló la luz, la dulzura de estar vivo y la melancolía de la lluvia que acompaña asimismo todo humano despertar.

A mi hermana, dulce hada con forma humana de la que nada oscuro puedo decir; y a Javi, heavy, maestro y amigo por y para siempre.

A Kibo, que cubrió mis riñones durante las largas horas de redacción y lectura, sus miradas de “¿pero hoy tampoco vas a jugar conmigo?” permanecerán en mi recuerdo durante años.

Al maestro Mauricio Beuchot, sin quien nunca habría descubierto la luminosa oscuridad que nace de la Hermenéutica Analógica.

A los grupos de Metodológico Caos, Together we are One, Los garcifranes y A falta de mejor nombre, sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

También *graciñas* para el *Trickser* granuja y luminoso, hermano de vidas pasadas, imagen especular que vino del frío con su cálido tacto y sonrisa de lluvia, pues ha sido escrito en la gran épica babilonia: “así por tanto, Enkidu y Gilgamesh se abrazaron y sellaron para

siempre su amistad”. A lo que yo añadiría: “recorrimos las avenidas rectas y oscurecidas para en el Zigurat estudiar los idiomas arcanos de las estrellas y el silencio infinito que había detrás”.

A Ricardo, Samurai y Bucanero, pues siempre estuvo presto para la batalla y porque me dio ánimos cuando las fuerzas flaqueaban.

A Susana, que compartió este parto con su analógica alegría; y a Lidia, que siempre se mantuvo animosa y jaranera.

A Carmen Pineda que hizo que la Didáctica fuera mi nueva casa como sólo un alma cálida como la suya sabe hacerlo.

A Carmen que mantuvo sus palabras de ánimo hasta el final.

A Iván, heavy, joven, compañero en el silencio y en la furia.

A Milton, ser fronterizo aunque nacido, dice, en México, que me recordó, en un momento de bloqueo absoluto, cuán útil puede ser la psicomagia de nuestro amado Jodorowsky.

A Arturo y a Issa, hermanos mexicanos, que trajeron entendimiento en los últimos momentos de este viaje tan intenso.

A todos y cada uno de mis compañeros de la sección departamental de Soria que hacen que cada día valga la pena seguir luchando por un mundo mejor.

Y a los grupos que han conformado la mestiza banda sonora que ha acompañado el arduo proceso de redacción: Arizona Baby, Rufus T. Firefly, Toundra, Arcane Roots, Caspian, Russian Circles, Opeth, Porcupine Tree, Tool, Isis, Dream Theater, Motorhead, Karnivool, Joy Division, Bongripper, Putilatex, Los Ganglios, Kyuss, Riverside y Rush, pues me ayudaron a no enloquecer en algunos de los momentos más turbios y dolorosos del proceso. A veces la música es el único bastión que protege la razón, la única coraza que permite respirar al corazón.

A todos, los mencionados y los obviados (a los que pido perdón porque aunque no estén en estas páginas que son límite y apertura a la vez, sí que están en mi corazón), les doy las gracias por compartir en algún momento este viaje hacia lo que es más real, pues como decía Italo Calvino: “sólo después de haber conocido la superficie de las cosas, se puede uno animar a buscar lo que hay debajo. Pero la superficie de las cosas es inagotable”.

Al fin y al cabo, esta tesis ha sido *a sort of meditation*: en ella entré siendo uno y de ella he salido, también, siendo otro; ahora el uno y el otro conforman esto que redacta las líneas que aquí se inscriben, esa seidad que busca anclarse en la lingüisticidad presente de forma ontológica para siempre inacabada y por lo tanto perfectible, anclado así en las mismas tensiones que lo integran, fluyendo ya sin pausa en miles de direcciones a la vez.

No es otra cosa la vida, no es otra cosa el amar.

ÍNDICE

Resumen/Abstract	11
Palabras liminares	15
<u>1. Introducción</u>	19
<u>2. La actualidad de la Hermenéutica Filosófica y la Hermenéutica Analógica</u>	
2.1. Pertinencia de la hermenéutica filosófica como teoría de la Interpretación/comprensión	31
2.2. Interpretar y comprender para poder crear	34
2.3. Breve introducción a la hermenéutica anterior a H. G. Gadamer	38
2.3.1. Introducción	38
2.3.2. Hacia el (anti)método gadameriano	41
2.4. La teoría hermenéutica de H. G. Gadamer en <i>Verdad y Método</i>	49
2.4.1. Introducción	49
2.4.2. Sobre los conceptos de Tradición y Prejuicio	52
2.4.3. La experiencia artística como acceso a la verdad y el diálogo en Gadamer	59
2.4.4. El pensamiento de Gadamer como hermenéutica proto-analógica (en torno al pensamiento <i>phronésico</i>)	66
2.5. Mauricio Beuchot y la hermenéutica analógica	69
2.5.1. Introducción a la hermenéutica analógica	70
2.5.2. La hermenéutica analógica: entre lo unívoco y lo equívoco	72
2.5.3. Principales características de la hermenéutica analógica	74
2.6. Conclusiones liminares a la fundamentación hermenéutica del presente trabajo	78
2.6.1. Conclusión primera: Sobre la figura de Mauricio Beuchot y la hermenéutica analógica como disciplina integradora	79
2.6.2. Conclusión segunda: Ciencia y humanismo en el siglo XXI	82
<u>3. Teorías de la Creatividad y Didáctica de la Creatividad.</u>	
3.1. Palabras liminares: Dónde localizar la creatividad (desde el mundo mental al mundo sensorial pasando por el mundo transmental)	85
3.2. Qué es la creatividad	88
3.3. Sobre una teoría de la creatividad híbrida o sobre la esencia híbrida de la creatividad	96
3.4. La idea de emergencia a la luz de la creatividad	100
3.5. Una aproximación multidisciplinar al fenómeno de la creatividad	102
3.5.1. Creatividad del margen y retroprogresión en S. Pániker	103
3.5.2. Centramiento, concentración y orden implicado en D. Bohm	109
3.5.3. Creatividad intelectual y amorosa en C. S. Peirce	118
3.5.4. La creatividad del vacío y la felicidad creativa en J. Krishnamurti.	128

3.6. La enseñanza de la creatividad	134
-------------------------------------	-----

4. Rasgos del Género Lírico y Poética del Haiku

4.1. Introducción a la poesía lírica: Acerca de la conciencia poética	139
4.1.1. En torno a la palabra poética: palabras desde el abismo	140
4.1.2. Algunos conceptos fundamentales: poesía y lírica	142
4.1.3. Rasgos configuradores del género lírico	149
4.1.3.1. La brevedad lírica y su relación con el mundo de las imágenes	150
4.1.3.2. La función poética del lenguaje	152
4.1.3.3. La temática de lo lírico	152
4.1.3.4. La sensación de profundidad inherente al poema lírico	156
4.1.3.5. La no necesidad de un contexto previo para la expresión lírica	157
4.1.3.6. El uso de la primera persona gramatical en el discurso lírico	159
4.1.3.7. La potenciación del carácter lírico a través de la formalización versal	160
4.1.4. Excurso final sobre la poesía en general y lo lírico en particular	161
4.2. Breve poética del haiku	164
4.2.1. Definir lo indefinible	164
4.2.2. Qué hay detrás de un haiku o la (im)posibilidad de interpretar haikus	169
4.2.3. Características del haiku relevantes a nuestro trabajo	172
4.2.3.1. Sobre la métrica y la disposición versal del haiku	172
4.2.3.2. El Kigo o palabra estacional	174
4.2.3.3. Sobre la temática: esbozo de ontología del haiku	176
4.2.4. Problemática de una posible automaticidad anticreativa en el haiku	178

5. Parámetros conceptuales relevantes en el diseño del proyecto de intervención didáctica.

5.1. Consideraciones previas.	183
5.2. Aspectos relevantes en relación con la contextualización y la justificación del proyecto de intervención didáctica diseñado	186
5.3. Aspectos previos relevantes a las categorías que habrán de observarse durante el análisis e interpretación de los datos	205
5.4. Diseño del proyecto de intervención didáctica que será llevado al aula	207
Sesión 1º <i>A first approach to lyric poetry, Japan and the Haiku</i>	208
Sesión 2º <i>Starting out with haiku. I do love haikus, what about you?</i>	210
Sesión 3º <i>Understanding haiku in depth</i>	212
Sesión 4º <i>Learning to understand haikus by translating them into your own language</i>	213
Sesión 5º <i>Learning to create your own haikus</i>	215
Sesión 6º <i>Writing haikus collaboratively</i>	217
Sesión 7º <i>Sharing, interpreting and creating: a farewell to haiku or just a new path to discover</i>	219

<u>6. Metodología de Investigación Cualitativa.</u>	
6.1. Una introducción de base hermenéutica	221
6.2. Instrumentos de investigación usados para la toma de datos	231
6.2.1. Introducción: <i>Entering the Field</i>	231
6.2.2. La observación participante en la investigación de carácter etnográfico	236
6.2.3. La entrevista (hermenéuticamente) semi-estructurada en profundidad focalizada	244
6.2.4. Los documentos: las creaciones de los alumnos	251
6.3. Breve reflexión hermenéutica y prudencial de lo visto en este capítulo	252
<u>7. Resultados y discusión</u>	
7.1. Palabras liminares	257
7.2. Categorizar como acto necesario para acceder al mundo detrás del mundo	259
7.3. Categorías relevantes para el presente trabajo	263
7.3.1. Introducción	263
7.3.2. <i>Phrónesis</i> didáctico-interpretativa (como melodía recurrente en la relación docente-discente)	264
7.3.3. Impulso retroprogresivo creativo-interpretativo (modulado por una voluntad de límite)	267
7.3.4. Centramiento-vaciamiento creativo (una aproximación al/desde el vacío)	271
7.3.5. Felicidad creativa (hacia un amor creativo)	276
7.3.6. Intelección creativa (de base <i>lúdica</i>)	278
7.4. Análisis e interpretación de los datos	281
7.4.1. Introducción y contextualización de los grupos observados	281
7.4.2. Considerando los datos extraídos de la observación participante	284
7.4.3. Dialogando con los datos de las entrevistas	303
7.4.4. Análisis de las creaciones	318
7.4.4.1. La creación lírica y el modo de pensamiento poético	318
7.4.4.2. Aspectos previos en relación a las creaciones realizadas a partir de la intervención didáctica	322
7.4.4.3. Discusión de los resultados	324
7.4.5. Breve disquisición en torno a la holoarquía didáctica de las categorías estudiadas	333
7.5. Breve discusión interpretativa de base hermenéutica ontológico-existencial: hacia lo <i>transliminar</i> en las aulas de nuestros colegios a través del concepto “poesía del vacío”	340
<u>8. Conclusiones finales</u>	345
<i>Coda</i>	361
<i>Bibliografía</i>	365

<i>Apéndices</i>	383
<i>I Narrativas de las observaciones</i>	385
<i>II Transcripciones de las entrevistas</i>	399
<i>III Creaciones de los alumnos</i>	421

RESUMEN

La presente tesis doctoral surge a partir de una serie de reflexiones sobre cómo interpretamos, comprendemos y creamos textos literarios de una manera general y de una manera más concreta indaga en cómo se desarrollan dichos procesos en el aula de lengua extranjera (inglés) en nuestras escuelas. Para ello parto de una fundamentación teórica esencialmente híbrida que dará cuenta de conceptos provenientes de la Hermenéutica Filosófica (más propiamente de la corriente llamada Hermenéutica Analógica), de la Teoría de la Creatividad, la Teoría de los Géneros Literarios y la Poetología (**capítulos 2, 3 y 4**) así como de diversos materiales que proceden de la Psicología y Filosofía Transpersonal. El material primario de trabajo, a su vez, encuentra su origen en la poesía japonesa, en concreto en la modalidad genérica conocida como haiku, por lo que también se expondrá una breve poética de dicha tipología textual. Es importante señalar aquí que todo el material primario utilizado será en inglés porque se pretende observar la interacción de tres dimensiones (social, lingüística y cultural) que se manifiestan como sigue: colegio español, clase de inglés, cultura y tradición literaria japonesa.

Una vez asentados los fundamentos teóricos procedo a explicitar un dispositivo teórico de intervención didáctica que tiene como finalidad ser llevado a un aula de 6º de Primaria (**capítulo 5**). En dicho dispositivo se explicitarán diversos ejercicios y dinámicas de clase conducentes a la toma de datos relativos a los procesos interpretativos, comprensivos y creativos de los alumnos. Esta sección se configura como puente o engarce entre la teoría y la práctica, por ello es en todo modo teórico-práctico lo que lo convierte en parte central en esta tesis.

Una vez hecho esto, se explicita la metodología utilizada para la toma de datos (**capítulo 6**). Para ello, encontramos aquí diversas consideraciones acerca de la metodología de investigación cualitativa y de aquellos modos de funcionamiento que han tenido relevancia para la toma de datos en la presente tesis doctoral. Así, se discutirán en profundidad aspectos tales como la observación participante, los distintos modelos de entrevista y la revisión de documentos pues han sido estos elementos los que han dado sentido a la “búsqueda de sentido” en esta investigación doctoral de carácter cualitativo.

Paso después a ocuparme del análisis e interpretación de los resultados (**capítulo 7**) al discutir todos ellos a partir de una base hermenéutica de fundamentación ontológica y universalizadora. Para ello procederé primeramente a definir un corpus categorial que estructurará el “texto detrás del texto” para explicar la estructura profunda fundacional de los datos analizados y que dará debida cuenta de aquellos resultados más relevantes.

Por último, recojo las conclusiones finales (**capítulo 8**) atendiendo a los resultados de la investigación y a las preocupaciones que de ella han surgido para después proponer unos posibles itinerarios de actuación en el futuro.

El texto concluye con la aportación de tres apéndices, todos ellos dan debida cuenta de los datos que se han utilizado en la presente investigación: las narraciones de las observaciones participantes, las transcripciones de las entrevistas con la maestra y las creaciones realizadas por los alumnos.

ABSTRACT

The present PhD. dissertation is born from a series of reflections about how we interpret, understand and create literary texts in a general way and more specifically inquires into how all these processes are developed in the foreign language classroom (English) in our schools. To achieve these goals I begin with an essentially hybrid theoretical foundation which will be based on concepts coming from Philosophical Hermeneutics (more properly from the school known as Analogic Hermeneutics), Theory of Creativity, Literary Genre Theory and Poetology (**chapters 2, 3 and 4**) as well as varied materials from Transpersonal Psychology and Philosophy. The primary source of our work has been extracted from Japanese poetry, especially from the generic mode known as haiku, that's why a brief poetics of the haiku is also described. It is important to point out here that all the primary literary sources will be in English since I intend to observe the interaction among the social, linguistic and cultural dimensions reflected as follows: Spanish school, English Class and Japanese literary tradition.

Once exposed the theoretical foundations I proceed to explain a theoretical actuation device to be put into practice to a 6th grade primary class (**chapter 5**). Through the mentioned device a number of exercises and class dynamics are carried out leading to the gathering of data in relation to the interpretative, comprehensive and creative

processes of the pupils. This section becomes a bridge or link between theory and practice and therefore it is above all theoretical and practical at the same time and it is thus central for this thesis.

Once done this, the methodology for the gathering of data is explained (**chapter 6**). To do this, we find here different considerations above the methodology of qualitative research and especially about all those modes of functioning that have been of relevance for the gathering of data in the present PhD. thesis. Therefore, aspects such as the participant observation, the different models of interview and the revision of documents will be discussed in depth since all these have been the elements which have given meaning to the “search for meaning” in this doctoral research of qualitative character.

Afterwards I deal with the analysis and interpretation of the results (**chapter 7**) by discussing them through a hermeneutic base of ontological and universalizing foundation. Thus I will first define a categorical corpus which will structure “the text behind the text” to explain the deep founding structure of the analyzed data and which will account for those results considered to be more relevant.

Finally, I gather the final conclusions (**chapter 8**) in which I will pay attention again to the results of the research and those worries originated in such a context to propose later some possible ways of acting in the future.

The text concludes with the appendices, all of them recollect the data used in the present research: the narratives of the participant observations, the transcriptions of the interviews with the teacher and the creations made up by the pupils.

Palabras liminares.

Cansado estoy ahora, al final del camino,
La débil cabeza apenas puede llevar el laurel:
Pero miro contento lo que he hecho,
Siempre impertérrito por lo que otros digan.
(Schopenhauer, "Finale")

El que abre este apartado liminar es uno de los pocos poemas conocidos de Schopenhauer ya que el filósofo alemán nunca fue partidario de compartir sus poemas por considerarlos de poca calidad. Lo que pasa es que aquí la potencia que adquieren sus palabras al encontrar como medio de expresión el modo discursivo poético es absolutamente prodigioso. Acaso en el mundo prosaico que ahora habitamos no haya otra puerta que no sea la poesía para acceder al mundo detrás del mundo, para ser capaces de ver los rostros que palpitan detrás de los rostros, rostros que han sido cubiertos por la herrumbre vicaria pero atrayente de lo falso. Una herrumbre que, como decía el poeta y pintor francés L. Cattiaux, conforma la sustancia de los hombres grises, de los mediocres de corazón. Así, el aliento lírico del origen queda ahora mismo sepultado debajo de capas y más capas de narratividad, lo cual no tendría por qué ser negativo pero estamos ante una narratividad asimismo vicaria y engañosa y por ello de segundo o tercer grado, un poco a la manera de los simulacros de los que nos advertía Baudrillard. Vicaria porque no deja de ser un burdo sustituto de una realidad cada vez menos real (por ello también en proceso de "vicarización" constante) y engañosa porque cada vez más a menudo empieza a perder su hilazón y configurarse en una sucesión de imágenes inconexas (y por ello poco narrativas), llenas, como diría Shakespeare en *Macbeth*, de ruido y de furia que nada significa. Ante ello, tenemos varios remedios a mano como espero ir dando cuenta a lo largo de estas páginas, pero también es verdad que los árboles han crecido mucho, tanto que el bosque se ha convertido en un sueño dentro de un sueño del que es difícil despertar muy al estilo de lo que le pasaba al protagonista de *Origen*, la película dirigida por C. Nolan en 2010. Del mismo modo en que a veces una pesadilla se convierte en un *locus amoenus* a fuerza de frecuentarlo demasiado tiempo, hemos olvidado nuestra primigenia unión con el poema y con el verdadero sentido de las cosas antes de que el significante se alejara tanto del significado como para recordar una unión primera y cálida. Es este un estado demasiado familiar para el ser humano, como bien decía el grupo madrileño Vetusta Morla en una de sus canciones "fue tan largo el duelo que al final / casi lo confundo con mi hogar".

Es tiempo ya de volver a descubrir la llama que origina el poema a través de la hermenéutica (interpretando su significado e interpretándonos a través de su significado) y que ello nos haga seres más capazmente poéticos, esta es la idea que palpita detrás de esta muralla de palabras (muralla que, espero, se torne puente según vamos avanzando juntos). Este es su sentido, su fin último y personal; por ello pergeño este principio que se abre dulcemente al misterio infinito de lo que es en lo que está siendo. Y ahí debe estar el docente preparado para compartir el fuego y encender las antorchas de aquellos que quieran continuar en el juego de luces y sombras que es educar. G. Steiner (2008) dijo en una entrevista que nuestro cerebro estaba tan maravillosamente organizado que al ejercitarlo ocurrían cosas fascinantes porque llega un momento en que gracias a ello se empiezan a abrir puertas hacia dentro y que un buen profesor se dedicaba a eso, a abrir puertas hacia dentro. Creo que estaba en lo cierto.

Bien es verdad que nuestra sociedad en esta segunda década del siglo XXI puede ser verdaderamente consuntiva para todo aquello que sea poético o que se ocupe aunque sea de manera académica de rescatar aquello que es poético por naturaleza. Por eso, creo necesario abrir estas páginas que han de manifestarse principalmente de manera “narrativa y descriptiva” (pues son el resultado de un proceso de investigación) con uno de los poemas que ha venido a convertirse en baldosa amarilla en mi camino hacia un mayor entendimiento del mundo y de mí mismo a través del mundo (algo en lo que pone especial insistencia la hermenéutica, como veremos en las siguientes páginas). Al fin y al cabo, eso y no otra cosa puede en verdad buscar alguien que decide realizar una tesis doctoral. Sea, pues, el poema del autor norteamericano W. S Merwin, el verdadero aliento poético de lo que ha de venir; aun aceptando la desoladora situación que implica el heideggeriano concepto de *Geworfenheit* (el “estado de yecto”) que viene a convertirnos en cierto sentido en unos singulares huérfanos vagando por el mundo, la poesía no deja de ser una manera de sentirnos como en “casa”, un lugar en el que sentirnos seguros:

Losing a Language

A breath leaves the sentences and does not come back

yet the old still remember something that they could say

but they know now that such things are no longer believed

and the young have fewer words

many of the things the words were about

no longer exist

the noun for standing in mist by a haunted tree

the verb for I

the children will not repeat

the phrases their parents speak

somebody has persuaded them

that it is better to say everything differently

so that they can be admired somewhere

farther and farther away

where nothing that is here is known

we have little to say to each other

we are wrong and dark

in the eyes of the new owners

the radio is incomprehensible

the day is glass

when there is a voice at the door it is foreign

everywhere instead of a name there is a lie

nobody has seen it happening

nobody remembers

this is what the words were made

to prophesy

here are the extinct feathers

here is the rain we saw.¹

¹ Presento aquí mi propia traducción: Un aliento deja las frases y no vuelve / con todo, los viejos recuerdan algo que decir / pero saben que ya nadie les creará / y los jóvenes tienen menos palabras / muchas de las cosas a las que se referían las palabras / ya no existen / el nombre para estar entre la niebla al lado de un árbol encantado / el verbo para yo / los niños no repetirán / las frases usadas por los padres / alguien los persuadió / de que es mejor hablar de modo diferente / para así ser admirados en alguna otra parte / bien lejana / donde nada de lo que aquí es sea conocido / poco tenemos que decirnos los unos a los otros / estamos equivocados y oscurecidos / ante los ojos de los nuevos propietarios / nada en la radio es comprensible / el día es cristal / cuando hay una voz a la puerta es extraña / en cualquier lugar en vez de un nombre hay mentiras / nadie vio cómo ocurría / nadie lo recuerda / esto fue lo que las palabras / profetizaban / aquí yacen las plumas extintas / aquí la lluvia que vimos.

1. INTRODUCCIÓN.

Hoy nuestro paradigma es más complejo y fatigado. Hicimos ya el duelo de la muerte de Dios. El shock de la lucidez puede conducir a la anestesia consumista o a ciertas místicas de pacotilla. Digamos, en general, que hoy somos todos posrománticos, posmarxistas, posmodernos, pos-casi todo. No hay razón para disfrazarse de nada, toda vez que todo es disfraz.
(S. Pániker, *Diario de otoño*)

La complejidad de la vida es cada vez más grande y rápida, y pide a gritos un enfoque y filosofía más global e integral.
(P. Marshall, “La conciencia integral y el mundo académico”)

Borracho,
durmiendo entre grillos.
(T. Santóka)

R. M. Rilke nos alertaba en sus *Cartas a un Joven Poeta* de lo siguiente:

No todas las cosas son tan aptas para ser captadas y dichas como por lo general se nos querría hacer creer: la mayoría de los acontecimientos son indecibles, se producen en un espacio al que nunca ha llegado una palabra, y lo más indecible de todos son las obras de arte, misteriosas existencias cuya vida dura junto a la nuestra que pasa (Rilke, 2004, p. 27).

Difícil expresar de manera más adecuada lo que implica entender y crear una obra de arte, captar la esencial naturaleza umbrátil del arte y sus procesos constitutivos a través de presupuestos claros y que se alejen tanto del misticismo más oscuro como de la equivocidad más nihilista, pero que tampoco caigan en una univocidad absoluta o un cientifismo extremo y asfixiante. La interpretación, la comprensión así como la creatividad han de ser capaces de respirar, por usar una metáfora biológica, y sólo se puede respirar donde conviven a la vez el espacio y una cierta necesidad de límites. En el inestable equilibrio de lo que deviene real. Así, el creador en ese *Selbstbegegnung* o encuentro con sí mismo, en la terminología del filósofo alemán Ernst Block, procede a crear su laboratorio alquímico interior, un poco siguiendo el consejo del transcendentalista americano R. W. Emerson, para quien:

Crear en vuestro propio pensamiento, creer que lo que es verdad para vosotros en vuestro fuero interno es cierto para todos los hombres, eso es el genio. El hombre debería aprender a detectar y vigilar ese destello de luz que ilumina su mente desde

dentro, más que el lustre del firmamento de bardos y sabios. Sin embargo, desprecia desatento su pensamiento solo porque es suyo (Emerson, 2014, p. 73).

Con esto en mente, se me hace necesario buscar el puente que una dos tierras aparentemente muy distantes, pues no sin motivo habitamos la era del pensamiento complejo. Un pensamiento complejo autorreflexivo que celebra su complejidad y su autorreflexividad al mismo tiempo. Estamos caminando, es obvio, en pos de un hibridismo que celebre la transdisciplinariedad por una parte y, por otra, el acercamiento de lo teórico-científico y lo creativo-funcional. En esta situación, no se han de disolver las posturas, antes han de entenderse y complementarse, darse las unas a las otras para, sin renegar de aquello que fue pensado en el pasado, abrirse a su vez a nuevas visiones y herramientas, nuevas maneras de entender y de discurrir y de crear teorías que acojan la paradójica “unidad” de lo diferente, por decirlo de alguna manera.

La Didáctica como disciplina de raigambre científica (basada en corpus epistemológicos teóricos) y voluntad artística (orientada al hacer, al crear) se configura como el puente por excelencia entre la teoría y la práctica, entre la acción y la reflexión. A tal respecto, considérense las siguientes palabras:

Para muchos autores la Didáctica es la ciencia de la educación aplicativa por excelencia, ya que tendría por misión llevar a la práctica los principios generales que rigen los procesos educativos. De este modo se superaría lo que ha sido tradicionalmente el objetivo de la Didáctica: estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Colom, Domínguez & Sarramona, 2011, p. 23).

Por tanto, nada más voluntariosamente híbrido que la Didáctica como ciencia teórico-práctica (como adjetivo, esto es, es ambas cosas a la vez y de manera sincrónica, aunque para su estudio lo diacrónico se haga necesario). También Fernández Huerta (1983) se dio cuenta de tal hecho, de la necesaria interdisciplinariedad que configura desde su base a la Didáctica, así como de su participación en contenidos teóricos, implementos tecnológicos y actividades prácticas.

Aquí sin duda quisiera ir incluso más allá de las palabras de Pániker para quien “debemos acostumbrarnos a una convivencia de marcos teóricos distintos” (2006, p. 123), en mi caso, diría, a pluralizarlos en un mismo hipermarco expositivo de naturaleza metamórfica y (retro)progresiva.

Y es que la hermenéutica, o más propiamente su *elán vital* por usar el término bergsoniano, me parece ahora más importante que nunca antes, acaso por eso estoy totalmente de acuerdo con Pániker al afirmar que “importa escapar a la inflación de signos que preside nuestra civilización, trascender la blablaoesfera, el ambiente ruidoso donde la gente se tiene en pie exclusivamente a fuerza de banales redundancias: bla-bla-bla” (2006, p. 39). Esta idea, a su vez, nos llevaría a reflexionar profundamente sobre la necesidad de espacios de silencio e interiorización, lo que nos haría más conscientes de lo dicho y de lo no dicho, de lo que está presente y de lo que lo rodea, e incluso de lo que tuvo que ceder su espacio para que aquello que se manifiesta sea capaz de ser. Cada cosa que es, habla de las cosas que no fueron o que pudieron ser vistas desde una potencialidad manifiesta, y así nada en el fondo está aislado y todo se integra en un marco supratemporal que va más allá de (y por ende trasciende) las secuencias que nuestra lógica suele aceptar como evidentes (obviando que hay otras fuerzas en juego, otros patrones, otros marcos estructurales que no llegamos a percibir).

También reconozco desde estas primeras páginas mi deseo cercano a la obsesión de desarrollar, como da cuenta el profesor italiano Remo Bodei, “un lenguaje nuevo” (2001, p.24), pues no es otra cosa para mí el repensar lo pensado y llevar esto a la esfera del discurso a través de la actualización lingüística de procesos culturales, pedagógicos y filosóficos. Este lenguaje, además, tendrá su debida dosis de silencio, pues los valores creativos del silencio siguen resultando incómodos y difíciles de entender en Occidente, sobre todo en estos tiempos ruidosos en los que nos hemos visto expuestos a un grado extremo de “infoxicación”.

A mi parecer, la mayor aportación de la hermenéutica llegó de mano de uno de los autores que fundamentan teóricamente esta tesis doctoral, Hans Georg Gadamer, pues incidió en una revitalización de los procesos interpretativos y comprensivos relativos a las ciencias del espíritu a la vez extensiva y particular. Maurizio Ferraris en una obra esencial para cualquiera interesado en la hermenéutica, *Historia de la hermenéutica*, lo resume de manera tan clarividente que no puedo ni quiero dejar de citar sus palabras:

Las ciencias del espíritu, en cuanto conocimientos de base histórica, no deben perseguir un ideal metódico de objetivación, sino buscar más bien un comprender, ligado al modelo de la integración, que no postule una polaridad radical entre sujeto y objeto, y que, por lo demás, se configure, más que como simple “conocimiento”, como una

experiencia que transforma al mismo tiempo al sujeto cognoscente y al objeto conocido (Ferraris, 2000, p. 243)².

La hermenéutica está allí donde lo plural tiene (acaso necesita) espacio para manifestarse, así, al fin y al cabo la idea deseada a lo largo de la historia por algunos autores de una hermenéutica positivista no deja de ser una contradicción en términos. Como bien ha señalado M. Beuchot, la hermenéutica sólo puede tener lugar “donde hay polisemia, plurivocidad, y no donde sólo cabe un único sentido, como en la univocidad” (2011, p. 20). En otras palabras, si llegamos a una hermenéutica positivista y por ende unívoca, tendríamos otra cosa, pero no una teoría de la interpretación que busque la comprensión más adecuada, pues esta se fundamenta en la singular tensión que existe entre el texto, el autor y el lector lo que hace que el “significado final” sea de alguna manera siempre mejorable, ampliable, incluso eternamente (re)interpretable. Todo esto, eso sí, desde una cierta unidad significativa, pues una interpretación no es otra cosa que la creación de una unidad coherente de significado en sí misma.

Por lo que respecta a la creatividad, es importante tener en cuenta el siguiente hecho:

El declive generalizado de la creatividad en una sociedad es una especie de enfermedad que en último término podría causar su destrucción. Por tanto, resulta de crucial importancia volver toda la actividad que todavía nos queda contra la “mala información destructiva” que poco a poco va bloqueando y ahogando el potencial creativo (Bohm & Peat, 2007, p. 295).

Así, hay un hilo de plata que une la pulsión vital con ese incremento de vitalidad del que nos ha hablado en sus escritos Schopenhauer y que tan bien conoció y estudió posteriormente Nietzsche. Para mí es ese “surplus” de vida en la vida lo que acaece en el hecho creativo. Es lúdico y fugaz. Está más allá y más acá. Es, ante todo, **fronterizo**. Acaso habría que relacionarlo con un concepto latino que todavía hoy se usa en contextos de derecho internacional, el de *Terra Nullis*. Pues bien, una *Terra Nullis* es un territorio que no tiene ninguna soberanía factual y que por lo tanto puede llegar a ser empleada para crear una nueva nación. Así vista esta **Tierra Vacía** es una metáfora extrema de la potencialidad creativa. Ahí está y a la vez no está. Está presente y está

² En la cita explicitada, Ferraris se refiere al “conocimiento” propio de las ciencias del espíritu

vacía y por lo tanto está llena de potencialidad, abierta a todas las posibilidades, valga la redundancia, posibles. Está asimismo esperando a que alguna voluntad creativa la reclame y le dé verdaderamente una identidad. Pero no se hace de la nada, esto está claro, se hace a partir de lo que hay. Lo cierto es que cada vez me parece más evidente que deberíamos reclamar dicho término para nuestros estudios de didáctica de la creatividad y acaso definirla así, como **Tierra Vacía** en lo epistemológico, porque esa es su mayor riqueza: la eterna posibilidad palpitando entre el esto, el aquello, o lo de más allá mientras se mantiene existiendo en una nada, fecunda y nutritiva, poderosa y humilde en su extrema fragilidad. Una fragilidad que es su mayor fortaleza, acaso por eso sólo los más osados se atreven a reclamarla, a cruzar sus fronteras, a beber de sus manantiales, por así decirlo.

Esto por un lado. Por otro, cabe decir que entiendo la Didáctica como una piedra filosofal educativa para nuestro tiempo, aquella que habrá de transmutar en materia elevada aspectos que son de por sí demasiado densos como para que produzcan algo de valor. Me explico: la Didáctica es híbrida, es mestiza. Así nos sentimos los que transitamos las disciplinas teóricas desde los marcos operativos que nos ofrece la Didáctica: mestizos, híbridos, profesores que siempre quisieron ser investigadores o investigadores que siempre quisieron ser profesores, sin que ninguna de las dos figuras excluyera a la otra. Profesores e investigadores que saben a ciencia cierta que nunca dejaron de ser alumnos. Por lo tanto, el mestizaje es más complejo si cabe, pues investigador o profesor, el docente universitario es ante todo, por siempre y para siempre un estudiante más, incluso en los mismos cursos que imparte. Es aquel que entró en la universidad como alumno, se enamoró del rostro detrás del rostro de la institución (tan maquillada a veces que tiene el gesto displicente y altivo y por ende soberbio y decadente) y quiso encontrar en tal sitio su morada durante el breve viaje que implica este somero paseo por la tierra que hemos denominado vida.

De esto va esta historia que no es una historia. De una pasión por el saber, por el compartir (no es otra cosa la enseñanza) y por el investigar. De una pasión más concreta que es un tanto casquivana porque se va de unas cosas a otras para aprender de todo un poco y así hacer un mucho que siempre es muy pero que muy poco. Por eso la Didáctica para mí se conformó como elemento aglutinador de otras varias pasiones: la filosofía alemana, la hermenéutica analógica, las culturas orientales, atisbos de física cuántica, el hinduismo y el advaita vedanta más concretamente, el zen y el tao, la literatura en general y la poesía japonesa en particular y sobre todo, está claro, el amor que profeso

desde niño a la lengua inglesa (por Poe, al que leí a los 8 años gracias a mi hermana que me conseguía sus libros y en cuya literatura entré para salir luminosamente ennegrecido). Así, repito, la voluntad híbrida del presente trabajo es filtrada por ese rico tamiz que es la Didáctica, elemento transmutador, alambique de nuestros días, creo, para poder sacar algo en limpio que sea aplicable en relación con el estudio y comprensión de los **procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas**, que es lo que al fin y al cabo más me interesa. Con todo, a pesar de estar en el siglo XXI, esta transdisciplinariedad no es tan natural como debiera ya parecernos; al hilo de esto, hago mía aquí la reflexión de Roger D. Sell acerca de la excesiva fragmentización en la investigación científico-académica, refiriéndose él sobre todo a los estudios lingüísticos y literarios:

The situation is changing now. The present volume reflects a recent tendency in literary and linguistic scholarship towards an interdisciplinary broadening of horizons. Yet the state of fragmenting specialization has still not been superseded, and in its more extreme forms calls for serious thought. Some linguists and literary scholars now write a language which is not intelligible even to each other, let alone to the educated layman. Huge amount of work³ are published, but there are scholars who never indicate where their findings belong on some larger map of knowledge. The sense of knowledge as a human commonality at times seems weak (Sell, 1994, p. 9).

De este modo, quiero recordar que esta tesis doctoral se fundamenta en un doble impulso, como todo lo híbrido: lo omniabarcante y la especialización extrema y esto es así porque tampoco se puede obviar la necesaria especificidad de cualquier mirada hacia el mundo: “so-called interdisciplinary work which lacks detailed scholarly command of the various methods and areas of knowledge brought together is utterly worthless” (Sell, 1994, p. 9). No puede ser de otra manera. Por todo ello, espero dar cuenta y presentar pruebas rotundas ante el lector de que esta aproximación y el enfoque que ha requerido han sido ambos acertados. Como bien decía Pániker, hemos llegado a una época de extrema madurez, momento de celebración de lo híbrido de manera lúcida y fluida y de

³ No deja de tener su gracia esta afirmación realizada en 1994, si tenemos en cuenta la cantidad de material publicado y los medios disponibles en el 2015 (y previendo que esto irá a más), en todos los sentidos y campos. Esto es tan “conspicuo” que se ha llegado a acuñar el término “infoxicación” para referirnos a ese exceso de información que, en mi opinión, reclama un enfoque más ecológico de aquello que se produce aunque no sea tangible, como suele ser el conocimiento y la producción intelectual de base académica.

quedarnos mirando de frente el problema para seguir creciendo y aprendiendo con él, por él y en él:

El problema no es susceptible de adjetivación alguna: el problema es simplemente el problema, es decir, lo problemático en sí mismo, la fragmentación de lo real, la cultura descompensada de Occidente. Toda cultura es, por definición, problemática: ha demarcado la no-dualidad originaria en dualidades, que generan códigos que permiten la comunicación y regeneran simbólicamente la fisura. Ahora bien; nuestra cultura, dada la índole de sus opciones, es especialmente problemática y requiere, más que otras, la regeneración crítico/mística (Pániker, 2001, p. 41).

Acaso, si quisiera priorizar algo aquí, sería esa luminosa necesidad humana que yo vendré a llamar “voluntad de margen”. Recuerdo aquí un fragmento de Pániker que siempre me afecta profundamente por su fuerza y claridad:

El margen es lo que uno consigue salvar del alud de enajenaciones que nos condiciona. El margen biológicamente, tiene relación con la complicada maquinaria del cerebro humano, donde conviven circuitos inconscientes que a menudo entran en conflicto entre sí. El margen es combinación sui géneris de contradicciones. El margen es libertad-en-el-condicionamiento, la toma de conciencia de que no somos libres. Porque ésta es nuestra paradójica libertad, o mejor dicho, *metalibertad*, la que nace de nuestro *saber* que no somos libres. A partir de ahí, construye uno (Pániker, 2013, p. 15).

A partir de ahí, de esta lucidez, repito las palabras de Pániker, construye uno y esto lo hace ya consciente de su fragilidad e impotencia pues en ello radica su verdadera fortaleza. Por lo tanto, desde ese condicionamiento que habitamos hemos de extraer nuestras posibilidades de creación. Este es un primer golpe de humildad, el que nos pone ante nuestras limitaciones; pero esto es positivo porque ciertamente gracias a ellas podemos ser en el fondo creativos y afirmarnos como humanos. Por eso partimos tanto de los límites (necesarios y configuradores de lo humano) y de la tradición como marco (y asimismo límite) porque la tradición no tiene por qué constreñirnos en modo alguno, más bien es campo posible de vitalización actualizada por el pensamiento nuevo que reconoce aquello que fue pensado antes y con lo que en cierto modo aprende a dialogar para entender el rico acervo cultural de la humanidad. No es baladí que esta tesis haya bebido también del rico pensamiento iberoamericano del pasado (de los clásicos, por así

decirlo) y que autores como Miguel de Unamuno, Ferrater Mora, García Bacca, Ortega y Gasset y María Zambrano hayan servido como humus primordial para algunas de las ideas desarrolladas o acaso simplemente intuitas o evanescentemente señaladas. Aquí radica un deseo de reivindicación también hacia las líneas de pensamiento de una serie de pensadores sin los que la producción científica filosófica en lengua española sería muy otra y sin duda menos rica.

Pues bien, llegados a este punto, digamos que he de dejar claro que hay tres preguntas seminales de investigación sobre las que quiero indagar. Son las siguientes:

1) Cómo interpretamos textos de índole poética mínima y aparentemente vacíos de mayor significado, como son los Haikus.

2) Cómo podemos mejorar la comprensión al realizar procesos interpretativos acordes a la hermenéutica gadameriana y analógica beuchotiana. También hasta qué punto esto ha de ayudar al alumno en sus procesos vivenciales de interiorización del mundo y de comprensión de sí mismo.

3) Al fin, me interesa en particular indagar en los procesos de creación desarrollados en los alumnos a partir de unos primeros procesos de interpretación y comprensión; en especial al tener en cuenta que tendrán que crear en un idioma que no es el suyo composiciones poéticas propias de una cultura muy alejada, como es el caso de la japonesa.

Para lograr todo esto pretendo primeramente realizar un profundo estudio de algunos de los textos seminales de la **hermenéutica filosófica** (y más concretamente en la **hermenéutica analógica**); posteriormente, ocuparme de algunas de las **teorías de la creatividad** que, creo, más nos pueden aportar desde perspectivas específicamente didácticas a la vez que reflexiono sobre si la creatividad se puede enseñar o, si este no es el caso, qué papel puede desempeñar la didáctica en relación con los estados creativos. Más adelante me ocuparé de profundizar sobre qué es lo que entendemos por **poesía** y reflexionar en especial sobre las características más importantes del **haiku** como instrumento para desarrollar la **creatividad lingüística y propiamente literaria** en el aula de lengua inglesa. Después habré de plantear y diseñar un **dispositivo de**

Intervención Didáctica para, a partir de los contenidos teóricos, ser capaz de implementar las actividades necesarias para desarrollar una práctica adecuada dentro del aula. En los siguientes capítulos, reflexionaré sobre por qué la **metodología de investigación cualitativa** es un medio prodigiosamente rico para la toma de datos que nos ayuden a entender los procesos interpretativos y creativos en los entornos educativos. Al fin, **analizaré de forma hermenéutica** los datos tomados a partir de la perspectiva de **un sistema categorial predeterminado** desarrollado a tal efecto para ver en qué grado teoría y praxis encuentran acople y se retroalimentan de manera efectiva. Acabaré, como ha de hacerlo todo trabajo de esta índole, con unas conclusiones finales.

Ese, por tanto, será el periplo que nos ocupará, el proceso de tránsito desde una orilla a otra para volver en cierto modo al punto de partida, solo que a la vuelta todo habrá cambiado de forma retroprogresiva. Si esta tesis no es en verdad retroprogresiva para el ámbito de la Didáctica de las Lengua y Literatura, habrá fracasado en sus propósitos. Así que, con humildad y ánimo, emprendo sin más demora el trayecto.

El mundo de la Educación y el de la Didáctica anda muy revuelto en este siglo XXI. Los paradigmas antiguos se van resquebrajando y nada nuevo parece ser capaz de aportar unos cimientos sólidos, ya sea tomada como la era de la vida líquida (Bauman, 2012) o de la complejidad (Morin, 2005) o incluso del cansancio (Han, 2012), lo que parece evidente es que es una época especialmente convulsa, o así la estamos vivenciando. Esto puede que simplemente esté apuntado a un hecho que, aunque antiguo, ahora se manifiesta con especial claridad: no hay estabilidad real posible en lo dogmático, en lo que es tallado en piedra. Acaso dé cierto sentido de permanencia, pero acaba por revelarse falso porque (ya lo decía Heráclito) aquello que en verdad es real tiene que dar espacio a lo cambiante o acabará pereciendo. Estamos en un tiempo que requiere de una solidez dúctil y eso es algo que no acabamos de entender tras muchos siglos de necesidad extrema de búsqueda de seguridades (psicológicas, económicas, sociales, afectivas, etc.). El mundo se nos movió del eje y no nos dimos cuenta. En cualquier caso quiero ser claro, mi visión educativa ha sido durante décadas forjada a partir de mis lecturas de Jiddu Krishnamurti. Lo cierto es que recuerdo una tarde otoñal de domingo en Soria, con una luz frágil cayendo sobre mi escritorio mientras preparaba una prueba para mis alumnos de Literatura Inglesa de la entonces E. U. de Educación de Soria, una tarde intensa y sutil, digo, en que a modo de epifanía joyceana mi visión docente devino clara y concreta. Sin tener claro cómo elaborar de una forma útil y justa

la prueba escrita conducente a la evaluación final de mis alumnos, iba revisando textos de Krishnamurti buscando inspiración y cierto grado de iluminación. La sensación de desesperación e incapacidad que experimenté en este momento fue la que hizo detonar la mayor crisis docente de mi vida, pues puso de cabeza todo mi mundo educativo en unos segundos:

(Krishnamurti está a hablando a muchachos entre 16 y 18 años). Tienen maestros que les instruyen en matemáticas, en literatura, etcétera; pero la educación es más profunda y amplia que el mero acopio de información. La educación es el cultivo de la mente, para que la acción no sea egocéntrica, es aprender, a lo largo de la vida, a derribar los muros que la mente construye a fin de sentirse segura, y de los cuales surge el miedo con todas sus complejidades. Para estar correctamente educados, es necesario estudiar con intensidad y no ser perezosos. Den lo mejor de sí en los juegos, pero no para derrotar a otro, sino para disfrutar. (...) Dejen que la mente esté alerta y sea capaz de afrontar los problemas de la vida, no como hindú, cristiano o comunista, sino como ser humano. Para estar correctamente educados, necesitan comprenderse, necesitan seguir aprendiendo acerca de sí mismos. Cuando uno deja de aprender, la vida se vuelve fea y dolorosa. Sin bondad y amor, no estarán correctamente educados (Krishnamurti, 2006, Vol. 3, p. 180).

Así, cuántas veces estaremos estudiando pero no estaremos educándonos. Qué vacío se torna el conocimiento si no va acompañado de paciencia, humildad, prudencia, intelección creativa y amor creador. Si no hay disfrute en el esfuerzo (como intensidad), lo que tomará su lugar será la amarga agonía y la roma tristeza, y de esta nos ha venido sobrando un quintal en nuestro mundo desde hace siglos, desde hace más tiempo del que podemos recordar. Son momentos de elaborar de manera firme, precisa y sobria una resistencia íntima a la manera de J. M. Esquirol (2015), un camino interior que nos proteja y nos permita ser protección asimismo para los otros, ser felices en la escasez que es a su vez plenitud, recobrar los modos de la sencillez, de los ojos que miran a los ojos, del verbo no afectado por lo falso o lo cruel. Es tiempo de regresar, en cierto modo, a una vida perenne, entrar en comunión prodigiosa con la vía del medio, que la palabra y el silencio se fecunden pues su unión es realmente lo que nos hace humanos, verdaderamente humanos:

...reducimos a palabras el mundo para hacerlo inteligible y nos extraviados en la maraña verbal. Sin ella no existiría el mal. No hay maldad en el tigre, aunque mate; y no conoce el vocablo “maldad”.

...porque la palabra nos hace humanos, nos permite dialogar y nos salva.

...pero esa palabra se puede convertir en ruido, en ruido para adormecer, confundir, engañar, persuadir con falsedades o encadenar con creencias... (Sampedro, 2015, p. 33, la forma del texto se recoge tal cual se encuentra en el texto original).

Por ello sólo nos queda un camino, aunque sus veredas sean innumerables, el camino del corazón, ese que de mil maneras distintas lograría que nuestros alumnos nunca quisieran alejarse de los centros educativos, pero esto ya nos lo ha dicho excepcionalmente Tonucci:

Sería hermoso que (...) se hablara de lo que hay que hacer para que la escuela se convierta en una experiencia agradable, divertida, tan seria como serio es jugar (no existe ninguna otra actividad humana tan elevada y rica), tan productiva como un trabajo gratificante y no aburrida y degradante como un trabajo alienante. Sí, que trabajáramos todos juntos para una escuela en la que los estudiantes quisieran quedarse más tiempo del previsto, volver a ella después de clases... Una escuela por la que valiera la pena estudiar (Tonucci, 2012, p. 33).

Sería hermoso, sería sin duda un paso en firme hacia una nueva visión de la Educación. De repente todo sería ligero que no banal, todo se acometería con la alegría que sustenta la belleza de aprender, la dificultad seguiría siendo difícil pero ya no se convertiría en un pesar o algo a evitar, más bien se celebraría porque nos daría oportunidades para ver nuestros límites y así nos ofrecería nuevas posibilidades para trascenderlos. Como tantas otras veces, el verdadero espíritu de la Didáctica es captado de forma diáfana por alguien que no rehúye ni del método ni del impulso artístico, a su manera las viñetas de Tonucci (o de su alter ego, Frato) recogen eso que en cierto sentido sentimos profesores y alumnos cada vez que nos miramos a los ojos durante una clase o un seminario: esa presencia luminosa del ser que se reconoce siendo que es lo que posibilita cualquier aprendizaje verdaderamente importante, esa presencia que está ahí pero que a cada paso está más lejos pues de tanta prisa que se nos ha metido hemos acabado olvidando que no hay que ir hacia ella como locos, simplemente hay que darse cuenta de que en verdad ya estamos en ella y ha sido así desde el principio, pero de

tanto correr hacia donde creíamos que estaba hemos acabado alejándonos incluso de nosotros mismos. Por tanto, quiero cerrar esta parte introductoria con una de las viñetas más conocidas de F. Tonucci, la que llevo utilizando como material de discusión inicial para cualquiera de los cursos que he venido impartiendo durante los últimos años en la Facultad de Educación en la que trabajo. Es cierto que esta imagen es a la vez liberadora y dolorosa, como todo lo verdaderamente importante, pues señala la herida profunda del sistema educativo, nos recuerda de forma directa qué cosas van mal y qué cosas hacen de un aula uno de los lugares más bellos en lo que lo verdaderamente humano se puede manifestar en toda su intensidad: la atención hacia lo otro, el respeto, el amor por el conocimiento, el juego, la paciencia, la alegría de vivir, el asombro del descubrir, la ligera melancolía del poeta y la mirada atenta del científico (¿o sería mejor al revés: la ligera melancolía del científico, la mirada atenta del poeta?).

Acaso llegará un momento en que miraremos esta viñeta y sonriremos al intentar recordar cómo pudo haber un momento en que los estudiantes no disfrutaran de cada proceso de aprendizaje en el aula. Sólo Acaso. Por ahora sólo nos queda perseverar en nuestras creencias y no ceder al desaliento, que no es poco.



2. LA ACTUALIDAD DE LA HERMENÉUTICA FILOSÓFICA Y LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA.

El ser se nos da en el tiempo, el ser se nos da en el ente; el ente nos sirve de símbolo para encontrar el ser, el tiempo también es símbolo para llegar al ser, y el ser es símbolo para comprender y gozar el tiempo. Sólo así la vida nos merece la pena ser vivida. Sólo así encontramos una salida más allá de nuestra inmanencia, a atisbar, avizorar y entrever una trascendencia, apenas a asomarnos a ella.
(M. Beuchot, *Metáforas de nuestra vida*)

Pues nada más hermético e inaccesible para el conocimiento humano que la realidad, igualmente humana.
(M. Zambrano, *El hombre y lo divino*)

2.1. PERTINENCIA DE LA HERMENÉUTICA FILOSÓFICA COMO TEORÍA DE LA INTERPRETACIÓN/COMPRENSIÓN.

Y uno se levanta cualquier día en este agitado siglo XXI y mientras se prepara el primer café mañanero mirando cómo el microondas hace su trabajo y el perro se despereza y va haciendo ganas para su primer paseo, el mundo empieza a activarse lentamente como si de un programa de ordenador se tratara, mientras todo eso ocurre, decía, uno se pregunta, así, de sopetón, sin previo aviso: “¿y la Filosofía para qué?” Y le pega un sorbito al café. Y luego llega otra, todavía más a traición si cabe: “¿y la poesía, amigo, la Poesía para qué?” Otro sorbito, este más largo y ya en ese reconocimiento de lo amargo y de lo dulce aparece desesperada la tercera pregunta, como en un cuento de hadas pues esta es la que es en verdad hiriente por lo que ha de esclarecer a través del *descensus ad inferos* del héroe que tiene que integrar su misma oscuridad (pues sólo lo que deviene oscuro entiende lo oscuro): “¿y la Educación, en verdad, crees que sirve para algo, para algo bueno, digo?” Con la mirada perdida el que se hacía estas preguntas ya no se atreve a profundizar en el tema de si la creatividad tiene también sentido en una sociedad que, con una amarga doble moral, nos pide ser creativos pero no “demasiado” creativos o que, si al final llegamos a ser creativos, se nos pedirá que lo seamos en tanto en cuanto seamos sujetos productivos y acaso producidos. Al fin y al cabo, esta tesis empezó así, a partir de ese diálogo interior, de esa voz que de vez en cuando sacude nuestros cimientos, voz que tememos y amamos porque sabemos cuán importante es para que nuestras vidas se sacudan el miedo, la desidia y hasta el polvo de las estanterías del alma, del corazón y del cerebro. Estas preguntas sin duda dieron el origen al menos a la parte más “filosófica” que es la que paso ahora a desarrollar.

Abundar en lo que es, lo que no es o, mejor, lo que puede llegar a ser la hermenéutica en nuestros días, no me parece baladí al menos aquí, pues es un proceso necesario en el presente trabajo. Así, en uno de los textos esenciales de la hermenéutica que a pesar de su “juventud” se ha convertido en clásico, encontramos la siguiente afirmación que quiero traer a estas páginas primeras: “expresar un significado es ya una función hermenéutica, y por otra parte no hay comprensiones tácitas, en cuanto que el comprender sólo se realiza cuando el sentido entendido se traduzca en *logos*-lenguaje” (Ferraris, 2000, p. 10)⁴. Somos sujetos hambrientos de significado, pues, y como tales hemos estructurado nuestra vida alrededor de **agrupaciones textuales de significación** para que todo se nos haga más “significativo”. Estamos, es obvio, ante la polarización paradigmática del todo y la parte, lo múltiple y lo uno, acaso porque no ha habido otro tema de discusión filosófica desde que la Unidad primigenia explotó para llevarnos a una multiplicidad tan enorme que tuvimos que pararnos en seco para darnos cuenta de lo que estaba pasando y no perdersen totalmente ebrios ante la plurisignificación de lo que voluntariosamente íbamos “significando” (a la vez que esto mismo nos iba “significando” a nosotros mismos).

Ciertamente, aunque me parece que no podemos dejar de buscar en todo momento la integridad del proceso interpretativo-comprensivo que fundamenta la hermenéutica, es obvio que:

Tenemos que exponer problemas de varios estratos o niveles, pues no sólo se cruzan a cada momento los distintos aspectos de los problemas, sino también los problemas mismos; si entresacamos uno de los aspectos, obtenemos, ciertamente, mediante la ordenada secuencia expositiva, un resultado parcial, pero entretanto perdemos la integridad del problema (Gebser, 2011, p. 225).

Claramente, un discurso científico-expositivo como es una tesis doctoral es un género secuencial y toda exposición secuencial, por temporal, se aleja de la simultaneidad integral. Así, siguiendo la terminología de Gebser (2011), nuestro método ha de ser “estratiforme diafásico”, busca así un cierto grado de transparencia que lo acerque a una visión integral. La hermenéutica, de este modo, se configura como una *lingua franca* a medio camino entre lo científico-expositivo-explicativo y lo poético-

⁴ Maurizio Ferraris en su obra *Historia de la hermenéutica* hace una profusa descripción de la corriente hermenéutica desde sus orígenes en la Antigüedad hasta enfoques actuales y es sin duda un manual que conjuga lo profundo y lo esclarecedor de forma prodigiosa.

intuitivo-sugestivo, busca la determinación en la indeterminación y por ende acaba permeándose de un buen grado de indeterminación sin dejar de determinar núcleos de significado relativamente estables. Desde una perspectiva más científica procura la rigurosidad y la permanencia, tendente hacia la univocidad positivista, desde una más poética, por su parte, alienta la evanescencia y lo inasible, tendente pues hacia un equivocismo postmoderno. Pero, siendo esto así, ¿acaso no nos queda otra opción que pasar bajo las horcas caudinas del más estricto univocismo positivista o bajo las del equivocismo más salvajemente postmoderno? No lo creo y es obvio que la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot ha demostrado que se puede atravesar tan turbulento mar de significados con prudencia, paciencia y rigor. Sin abandonar lo estable, hemos de adentrarnos en lo inestable y ver que las cosas, muchas veces, “no son como parecen”. Cierta poetitividad, como decía Gebser (2011), ayudará a que lo nuevo adopte una forma adecuada, pues el impulso poético es impulso de vida nueva, pero para que esto ocurra se necesita la estabilidad que el conocimiento científico ha ido desarrollando y “asegurando”, capa tras capa, frontera tras frontera, impulso tras impulso, a lo largo de la historia pues como bien decía Russell (1992) es el conocimiento científico el que posibilita un acercamiento a lo totalmente impersonal pues se ocupa de aquellas formulaciones de los descubrimientos realizados por la colectividad intelectual de la humanidad.

Por todo lo anteriormente comentado parece que la hermenéutica nunca nos ha dejado, pues cómo dejar de interpretar si todo lo que hay es interpretación..., pero, *on second thoughts*, ¿es realmente todo lo que hay? Hay aquí un gusto por la ambivalencia, al fin y al cabo “todo lenguaje nos separa de la realidad y, de alguna manera, gravita hacia esa realidad de la cual nos separa⁵” (Pániker, 2006, p. 74).

Todo esto transluce en las palabras de Remo Bodei para quien “hemos dominado las cosas y (con finalidad pedagógica, para evitar dispersión y fatiga) las hemos clasificado y simplificado, arrebatándoles toda alteridad interna, toda pluralidad de contornos, toda referencia a nosotros” (2001, p. 14). Así, para evitar tal proceso, no tendríamos otra opción que retomar el camino de “regreso”, en sus palabras:

Para volver a tomar posesión verdaderamente de nosotros mismos y de las cosas, debemos llevar a cabo una especie de experimento, a solas y en silencio: reproducir la

⁵ Pániker va más allá incluso al decir que “lo que mantiene al lenguaje separado de una realidad que la atrae es la fuerza comunicacional del lenguaje en sí mismo” (2006, p. 74).

duración pura, resquebrajando las resistentes concreciones del presente, intuyendo más allá del pensamiento inmovilizador y del lenguaje clasificatorio (Bodei, 2001, p. 14).

2.2. INTERPRETAR Y COMPRENDER PARA PODER CREAR.

Entonces, ese mismo sujeto del que hablaba en las páginas anteriores, ese sujeto que dudaba de por qué seguir interpretando sin descanso (la filosofía, la poesía y la educación se basan en una recreación continua de procesos interpretativos al fin y al cabo), abre un libro de Gadamer en la sección en la que se plantea la indisoluble unión entre los conceptos y los idiomas que los “materializan” lingüísticamente e interpreta para comprender el siguiente extracto (el énfasis es mío):

Pero con esto la unidad íntima de palabra y cosa se convierte en un escándalo hermenéutico. ¿Cómo iba a ser posible llegar simplemente a comprender una tradición extraña si estamos tan atados a la lengua que hablamos? Es importante comprender que este razonamiento es sólo aparente. En realidad la sensibilidad de nuestra conciencia histórica atestigua más bien lo contrario. **El esfuerzo por comprender e interpretar siempre tiene sentido. En ello se muestra palmariamente la generalidad superior con la que la razón se eleva por encima de las barreras de toda constitución lingüística dada.** La experiencia hermenéutica es el correctivo por el que la razón pensante se sustrae al conjuro de lo lingüístico, y ella misma tiene carácter lingüístico (Gadamer, VM I, p. 483).

Así, como veremos más adelante con mayor detenimiento, interpretar y comprender son dos movimientos separados sólo hasta cierto punto o, mejor expresado, pueden ser separados meramente por conveniencia metodológica para el investigador en la construcción del sentido y el significado. Lo verdaderamente importante es ponerse a indagar en el proceso que conlleva entender al otro, entender el mundo y entenderse asimismo, con todas sus variantes: entender al otro a través del mundo y de paso echar un vistazo a los confines de nuestra propia alma; entender el mundo para así ser conscientes de cómo el otro ve e interpreta y desea comprender ese mismo mundo pero desde otro punto de focalización distinto; entenderse a uno mismo para así comprender de forma más completa el mundo y las visiones del mundo que otros generan y comparten; y así, de manera caleidoscópica, hasta un infinito que ha de tornarse, para el

hombre, paradójicamente finito (ahí subyace su afán científico de parcelación y espíritu analítico, tan deseable como útil, por otra parte).

La cosa es verdaderamente compleja. Partimos de esa unidad que es la interpretación-comprensión (por ahora no quiero hablar de creación o recreación) que necesita ser dividida para su mejor entendimiento. Lo cual, como digo, no es algo negativo sino hasta cierto punto necesario y deseable. Pero es importante tener en mente el hecho de que esta imbricación originaria es asimismo evidente. En el interpretar está el comprender y en el comprender, el interpretar. Es un círculo que se relaciona con la base del círculo hermenéutico porque nada interpretamos o comprendemos *ex nihilo*, siempre hay cierto grado de conocimiento previo. Al fin y al cabo, el nuevo conocimiento se construye a partir del conocimiento (unido a la experiencia) preexistente, es una estructura que confía en cierto grado de jerarquía estratificada, un desarrollo en capas, por así decirlo. Pero esos niveles presentan profundidad y se interrelacionan entre ellos constantemente.

En palabras del mismo Gadamer:

Es el romanticismo alemán el que sentó las bases del significado sistemático que posee la lingüística de la conversación para toda comprensión. Él nos ha enseñado que en último extremo comprender e interpretar son la misma cosa. Sólo este conocimiento podrá sacar al concepto de la interpretación del significado pedagógico-ocasional que tuvo en el siglo XVIII y darle un lugar sistemático, caracterizado por la posición clave que ha alcanzado el problema del lenguaje para el planteamiento filosófico en general (Gadamer, VM I, p. 467).

Por lo tanto estoy de acuerdo con Gadamer a este respecto, pues entiendo que el comprender y el interpretar forman parte de un proceso holístico-integrativo del texto, qué duda cabe, pero con cierta secuenciación o estructuración, aunque todo se retroalimenta constantemente. No creo entender otra cosa en la afirmación gadameriana según la cual “la forma de realización de la comprensión es la interpretación” (VM I, p. 467).

Aquí, para poder llegar a la comprensión, hay que tener en cuenta la importancia de la pregunta como método. Daniel Kolak nos da la clave del sustento y la necesidad de la filosofía en *De los presocráticos al presente*, aquí encontramos la siguiente reflexión que quisiera traer a colación en estas primeras páginas de mi estudio:

Mas examinemos ahora la diferencia existente entre los enunciados científicos y las proposiciones filosóficas. El objetivo de estas últimas no es sin más el de ofrecer una respuesta que supuestamente hay que registrar y guardar en la memoria (aunque a veces se limite a un mero intento), sino también despertar la conciencia, avivar la curiosidad, preocuparse, interesarse por ello: en una palabra: comprender mediante preguntas (Kolak, 2014, p. 21).

El método heurístico siempre ha estado con nosotros, ya fuera de forma explícita o, acaso más relevantemente, en la sombra a punto de estallar henchido de luz. Gadamer le dedica una parte privilegiada a la pregunta en *Verdad y Método I* (pp. 439 y ss.), pues parece que sólo preguntado el movimiento dialógico y dialéctico se transforma en movimiento discursivo hacia alguna parte. La pregunta, por su parte, presenta una profunda apertura hacia el otro y esto es lo que permite la integración de distintos estratos de saber para conformar nuevas teorías y formas de conocimiento. La pregunta, por tanto, busca el comprender a través del saber:

Saber quiere decir siempre entrar al mismo tiempo en lo contrario. En eso consiste su superioridad frente al dejarse llevar por la opinión, en que sabe pensar las posibilidades como posibilidades. El saber es fundamentalmente dialéctico. Sólo puede poseer algún saber el que tiene preguntas, pero las preguntas comprenden siempre la oposición del sí y el no, del así y de otro modo. Sólo porque el saber es dialéctico en este sentido abarcante puede haber una “dialéctica” que tome explícitamente como objeto la oposición del sí y el no (Gadamer, VM I, pp. 442 y 443).

La comprensión es, por tanto, lo que subyace al deseo de entender lo otro y para ello el inicio de este movimiento es la interpretación y acaso antes estaría la traducción que es, por así decirlo, una protointerpretación del contenido semántico-conceptual coordinado a su vez con lo sintáctico-estructural. De alguna manera, creo que es imposible no interpretar pues es imposible no desear comprender, otra cosa es que queramos mal-comprender o simplemente no seamos capaces de comprender de una manera adecuada por falta de lucidez, por desidia, por todas las inercias que llevan al ser humano a la “comodidad oscura” del no saber. Para acercarnos de manera prudente a una jerarquización de las “maneras de comprender”, estaría bien tener en mente la hermenéutica analógica, pero de esto me ocuparé con mayor detenimiento más adelante.

M. Beuchot (2011a), por su parte, nos recuerda que el objetivo o finalidad del acto interpretativo que busca un proceso hermenéutico es siempre llegar a comprender el texto, para ello se ha de proceder mediante una recontextuación, esto es, emplazar al texto en cuestión dentro de su contexto y a la vez aplicarlo al nuevo contexto en el que se encuentra el intérprete. Aquí radica el hecho por el cual cuando interpretamos un texto nos interpretamos a nosotros mismos también y eso es así porque subyace a todo esto un deseo de objetividad que respete a su vez al texto y a su autor sin dejar de reconocer nuestra subjetividad inherente. En otras palabras, en el proceso de interpretar para comprender, siempre hay cierto riesgo de distorsión del texto y esto hace del proceso hermenéutico-interpretativo un momento crucial previo a la comprensión final que ha de dirigirnos sutilmente en la mediación interpretativa. Beuchot también es consciente de la importancia de la pregunta: “todo acto interpretativo comienza con una pregunta interpretativa, que aspira a una comprensión” (2011a, p. 78). La pregunta se convierte de esta manera en una puerta, una pregunta, como vemos, interpretativa que nos lleva con prudencia, afecto y toda la precisión de la que sea capaz a la comprensión.

Bien, habiendo planteado la problemática división entre interpretación y comprensión, quiero traer a colación, finalmente, una larga cita de Gadamer que clarifica en mayor medida todo lo expuesto; es la siguiente:

Objetivamente esto vale también para los casos en los que la comprensión ocurre inmediatamente y sin necesidad de asumir una interpretación expresa. Pues también en estos casos de comprensión tiene que ser posible la interpretación. Pero esto significa que en la comprensión está contenida potencialmente la interpretación, la cual simplemente confiere a aquélla su condición de explicitud. En consecuencia, la interpretación no es un medio para producir la comprensión, sino que se introduce por sí misma en el contenido de lo que comprende. Recordaremos en este punto que esto no sólo significa que la referencia de sentido de un texto puede actualizarse unitariamente, sino también que la cosa de la que habla el texto puede tomar la palabra. La interpretación coloca el tema en la balanza de las palabras (Gadamer, VM I, pp. 478).

Ahora bien, reitero que dividir de manera consciente algo no implica olvidar la pertenencia de las partes a un todo. Al fin y al cabo, queda claro que “comprender e interpretar están imbricados de un modo indisoluble” (VM I, p. 479).

2.3. BREVE INTRODUCCIÓN A LA HERMENÉUTICA ANTERIOR A H. G. GADAMER.

2.3.1. INTRODUCCIÓN.

De forma simplificada, en el siglo XXI sigue vigente la idea de que la hermenéutica puede ser definida como la disciplina que se ocupa de la interpretación de textos (Grondin, 2002, 2008a; Ferrari, 2000; Romo Feyto, 2010), aunque también conviene decir que siempre hay más de lo que parece cuando hablamos de procesos hermenéuticos pues nos lleva a un terreno extremadamente complejo y profundo de la historia de la cultura del ser humano (Beuchot, 2009a).

J. Grondin da un paso más y se muestra certero al señalar que uno de los posibles sentidos aplicados a la hermenéutica puede quedar definido en mayor profundidad como “un espacio intelectual y cultural en donde no hay verdad, ya que todo es cuestión de interpretación” (2008a, p. 14); así Grondin se hace eco de lo paradójico de esta situación ya que desde su origen la hermenéutica ha querido aspirar a desvelar la última verdad de cualquier tipo de “texto”, de la palabra detrás de la palabra, por así decirlo. Pero como bien señalaba Rafael Argullol (1999) en esta pulsión hacia la verdad última debemos reconocer una serie de peligros que pueden surgir ante el deseo de descorrer el velo de Isis. No es menos cierto que la verdad última es la verdad desnuda y que la interpretación busca esa verdad pero sigue escudándose en un “ropaje de palabras”, por decirlo de alguna manera⁶. Esta verdad es total y absoluta y dista, por tanto, de un sentido más analógico de la verdad (Beuchot, 2003) que querría mediar entre un sentido unívoco y un sentido meramente equívoco. La verdad que busca la hermenéutica, para Beuchot, es una verdad analógica, una verdad en este sentido que navega entre lo mestizo y lo unitario, entre el todo y las partes. Tal naturaleza, por tanto, es una propiedad transcendental del ser y como tal ha de ser entendida (Beuchot & Arenas-Dolz, 2006; Beuchot, 2013).

Obvia decir que al hablar hoy en día de hermenéutica pensamos inmediatamente en H. G. Gadamer y P. Ricoeur y en el deseo de impulsar una “filosofía universal de la interpretación y de las ciencias del espíritu que pone el acento en la naturaleza histórica

⁶ Sobre la importancia del mito del velo de Isis en el romanticismo véase Argullol (1999, pp.344-350), es interesante recalcar que el romanticismo supuso un nuevo impulso histórico-científico en el desarrollo moderno de la Historia de la Hermenéutica.

y lingüística de nuestra experiencia del mundo” (Grondin, 2008a, pp. 15 y 16). Esto responde al impulso dado sobre todo por Gadamer para ofrecer un algo grado de universalización de la hermenéutica, especialmente recogido en su obra cumbre: *Verdad y Método*.

Grondin (2002, 2008a), por su parte, y ya de manera más detallada ha hablado de forma muy acertada de tres formas de “entender” hoy en día la hermenéutica. El primero nos retrotraería al sentido más clásico, esa búsqueda primordial del significado último que es el significado primero, una visión que penetre las formas para llegar al substrato original que no admite connotación. En palabras de Grondin, esta disciplina “gozaba entonces de una función auxiliar en cuanto colaboraba en una práctica de la interpretación, que sobre todo necesitaba recurrir a la hermenéutica cuando se enfrentaba a pasajes ambiguos (...) o chocantes” (2008a, p. 17). El carácter normativo de este giro la sitúa en un ambiente preceptivo y canónico que de alguna manera cerraba las posibilidades más universalistas que podrían generarse de manera potencial. Prácticamente esto se mantuvo así hasta el siglo XVIII, por lo que Friedrich Schleiermacher puede ser entendido como el precursor⁷ de la que sería la segunda forma de entender la hermenéutica. Wilhelm Dilthey da el paso y conforma una nueva manera de aproximarnos al universo hermenéutico; Dilthey, viendo las posibilidades universalistas de la disciplina, plantea la necesidad de fundamentar en la hermenéutica la metodología apropiada para todas las ciencias del espíritu (esto es, las ciencias sociales). Así, “la hermenéutica se convierte entonces en una reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu” (Grondin, 2008a, p. 18). Por fin, la tercera vía de la hermenéutica viene a ser una “filosofía universal de la interpretación” fundamentada en que “la comprensión y la interpretación no son únicamente métodos que es posible encontrar en las ciencias del espíritu, sino procesos fundamentales que hallamos en el corazón de la vida misma” (Grondin, 2008a, pp. 18 y 19). A este respecto Grondin, al referirse a la aproximación hermenéutica que desarrolla el filósofo alemán M. Heidegger y que representa esta tercera vía, afirma acertadamente lo siguiente:

⁷ No sin razón, J. Grondin se refiere a la hermenéutica de Schleiermacher como un “nuevo comienzo” (2002, p. 110). El romanticismo, en este sentido, fue un nuevo comienzo para muchas disciplinas científicas como también para muchos modos artísticos de redescubrir una especie de alma interior subjetiva que la Edad de la Razón había ocultado en su vertiente más unívoca, la que había favorecido un positivismo vitalista y cientifista sobre otros modos de acceso al saber de carácter más intuitivos y simbólicos que podían llegar a degenerar en meras mancias oscurantistas.

La hermenéutica en principio nada tiene que ver con los textos, sino con la existencia misma, henchida ya ella misma de interpretaciones, pero que aquélla puede iluminar. La hermenéutica se encuentra entonces puesta al servicio de una filosofía de la existencia, llamada a despertarse a sí misma. Se pasa así de una “hermenéutica de los textos” a una “hermenéutica de la existencia” (Grondin, 2008a, p. 19).

Al fin, este contexto de universalización del paradigma hermenéutico que la lleva desde sus aspectos más utilitaristas en lo interpretativo-textual (sobre todo en relación a textos jurídicos, doctrinales y literarios) pasando por terrenos más propiamente metodológicos hacia una configuración de ámbito macro-estructural y aliento omniabarcante que busca el mismo sentido del Ser y la existencia en el mundo, es expresado por M. Ferraris de forma extremadamente lúcida en el siguiente fragmento:

La verdadera pretensión de universalidad de la hermenéutica contemporánea se apoya en la explicitación de estos presupuestos; “hermenéutica filosófica”, según eso, no significa simplemente interpretación de textos filosóficos, sino, justamente, el imponerse de la interpretación como cuestión principal de la filosofía (Ferraris, 2000, p. 11).

Si ya encontrar el sentido final en un texto es ciertamente complicado, alcanzar ese grado de verdad en la *seidad* del ser que vive y experimenta el mundo se configura como un ambicioso proyecto, en mi opinión inabarcable e inacabable, pero no por ello ocioso y fútil; todo lo contrario, mucho nos puede ofrecer una hermenéutica de la existencia, una hermenéutica de base ontológica, porque al fin y al cabo todo lo que se manifiesta en el ser ha de ser existencia segunda o emanación de esa existencia primera y única (seidad esencial por tanto). Diría yo que es tirar del hilo hacia arriba para poder acceder a una visión más periférica, más total, si bien siendo ya conscientes también de nuestra parcialidad polifórmica y multisemántica. Sería conveniente traer a colación aquí, como tan bien ha señalado M. Beuchot a lo largo de su dilatada obra, que en la historia de la hermenéutica subyace una “pugna esencial entre el sentido literal y el sentido alegórico”, esto es, “la lucha entre el univocismo y el equivocismo, el primero en la forma del literalismo y el segundo en la forma del alegorismo” (2009a, p. 14). Esta tensión entre polaridades enriquece constantemente el juego dialéctico interpretativo

que busca de forma última entender lo otro para así entender lo plural sin negar lo singular, respetando un sentimiento analógico de pertenencia y diferencia, de igualdad y alteridad. Lo igual acaba por reconocerse en la otredad de lo mirado y eso quiere decir que lo incluye. De algún modo aceptar otras existencias implica reconocer nuestra propia existencia y esto nos lleva a un trascender de límites, por un lado, y a un sentimiento extremo de fragilidad mínima de lo inmediato que es recogido en el afán de lo atemporal que rodea toda existencia⁸.

2.3.2. HACIA EL (ANTI)MÉTODO GADAMERIANO.

En este discurrir histórico del que ahora me hago eco, Schleiermacher abre el camino para promover una concepción más metódica de la ciencia hermenéutica, algo que como bien señala Grondin (2008a) Gadamer criticará porque en tal proceso la verdadera naturaleza de la hermenéutica como base interpretativa de las ciencias del espíritu podría deformarse (alejarse de este modo de su fundamento más propiamente ontológico). Con todo, es obvio que la figura de Schleiermacher es esencial en el desarrollo posterior de la hermenéutica pues con él adquiere el sentido de ciencia y arte de la comprensión más allá de su origen instrumental como herramienta clave para la interpretación de textos; esto ha sido destacado, por ejemplo, por Sáez Rueda (2009) al recordarnos que fue Schleiermacher quien fue capaz de rebasar cierto grado de regionalismo en la hermenéutica y esto lo que en verdad implicaba era un paso en firme hacia la posterior univesalización del problema hermenéutico. En su voluntad por ser capaz de recoger el sentido original del texto, que él adjudicaba a la idea primigenia del autor, el autor alemán ya dejaba claro un obvio impulso metodológico pero de amplias miras (que así se abrían hacia zonas más ontológicas). Esta idea es expresada de forma tan bella como evocadora por J. Grondin:

La operación fundamental de la hermenéutica o de la comprensión tomará la forma de una reconstrucción. Para comprender bien un discurso y contener la deriva constante hacia la incompreensión, debo poder reconstruirlo a partir de sus elementos, como si yo fuera su autor (Grondin, 2008a, p. 33)

⁸ Ese marco evanescente que rodea lo físico, esto es, el silencio, los huecos, lo no dicho, lo callado, el vacío. Para una detallada genealogía de este aspecto, Cfr. Sevilla Godínez (2012). Lo cierto es que esta dimensión del No-ser que es necesario para el Ser me recuerda lo que decía J. Cruz (2014) acerca de Cortázar, el escritor argentino reconocía haber sido un niño muy “metafísico” y decía que más que ver los objetos, veía el espacio entre los objetos algo muy en consonancia con lo expuesto más arriba.

Así, la dimensión más clásica de la hermenéutica que se ocupa de la interpretación correcta de un texto, adquiere un aliento más universal con Schleiermacher y de tal manera el campo y los intereses de esta disciplina se amplían sobremanera; incluso esto va más allá de lo meramente escrito o de carácter literario y absolutamente todo aquello en lo que se involucre un deseo de comprensión podrá ser estudiado por la hermenéutica, preparando así el campo para la visión más abarcadora e integral de M. Heidegger.

La clave la señala muy afortunadamente Grondin, para quien Schleiermacher entiende que “el discurso del otro, incluido el de quien me es contemporáneo, encierra siempre un momento de extrañeza” (2008a, p. 35 y 36). Esta idea es, qué duda cabe, profundamente relevante, pues este “momento de extrañeza” es un llamamiento a la interpretación que desea la comprensión, una necesidad intuitiva de plenitud en lo otro, en lo que me es extraño pero de alguna manera reconozco e incluso añoro. Así, las murallas del solipsismo tiemblan ante una especie de comunión intuida con lo otro y de alguna manera al generarse así un proceso dialógico llegamos a la creación de un nuevo espacio que une lo que es mío con lo que es tuyo para crear un “nuestro” único y a la vez diferenciado. Como veremos más adelante cuando me ocupe del concepto de retroprogresión en la obra de S. Pániker (apartado 3.5.1.), ya no puede haber vuelta inocente al origen unificador de todo, la consciencia al despertarse a sí misma ha hecho conscientes a cada uno de los sujetos pensantes y esto conlleva una nueva manera de vivir, de interpretar, de comprender.

Volviendo, pues, a Schleiermacher, una de las ideas más extremadamente lúcidas del romántico alemán fue sin duda la que fundamenta un proceso de interpretación que no acaba nunca y que de este modo no deja de enriquecer al que interpreta y lo que se interpreta, enriqueciéndose incluso cada proceso interpretativo de manera casi hipnótica; Grondin recoge dicha cuestión de forma especialmente acertada y que por ello transcribo:

Puesto que no podemos estar nunca del todo seguros de nuestra propia comprensión, debemos tratar de penetrar una y otra vez en el asunto que nos ocupa. El principio de la mejor comprensión como meta inalcanzable del entender pone de manifiesto que el entender siempre incompleto es un estímulo y que siempre merece la pena seguir profundizando en lo que se está interpretando (Grondin, 2002, p. 113).

Con esto en mente, entiendo que interpretar es, más correctamente, “estar interpretando”, esto es, que el proceso interpretativo no cesa nunca y que por tanto comprender es asimismo “estar comprendiendo” o “en proceso de comprensión” y que de este modo no acabamos de comprender nunca. Esto, qué duda cabe, es positivo, entre otras cosas porque nos recuerda nuestra verdadera naturaleza y permite siempre un aliento creativo (y un renovado margen de creatividad) en cada mirada y en cada relación. No es tanto que sea un proceso imperfecto, es más bien que es un proceso siempre perfectible y ahí radica su perfección pues nos lleva a un concepto de perfección progresiva que nunca cesa y que se retroalimenta constantemente. Pero esto nos lleva aún más lejos, hacia un número de propuestas que implicarían un “mundo de significados siempre en construcción” muy a la par con los paradigmas postmodernos, pero que deberían ser modulados, en mi opinión, por propuestas analógicas y retroprogresivas (como veremos más adelante) para no alejarnos del prudente camino medio que tan necesario se le hace al ser humano. La inestabilidad del constructo semántico es así relativamente estable por mediación de otros elementos como la tradición, el horizonte de significado, la *phrónesis* o prudencia, etc. Si te digo que “te comprendo” lo que quiero decir es que “estoy en proceso de comprenderte”, atento y abierto a la información y a mi gestión de dicha información, todo lo atento y abierto que puedo, claro está, desde mis fronteras, que reconozco y por tanto intento no olvidar. Siempre habrá “puntos ciegos” pero es importante ser consciente de estos aspectos en cualquier proceso interpretativo-comprensivo que busque cierto grado de veracidad última y final al saber que todo lo humano siempre está en “construcción”, siempre en “movimiento” y también en “(re)creación”.

En este discurrir hermenéutico, Heidegger nos ayuda a ir un poco más lejos y, como dice Grondin (2002, 2008a), gracias a su pensamiento la hermenéutica finalmente cambia de vocación, objeto y estatuto. Ya no habrá de remitirse exclusivamente a los textos y a la interpretación de los mismos pues expande su campo a la existencia misma, al mismo ser; tendrá ahora una función más bien fenomenológica de base ontológica y no tanto ya normativa o metodológica; superará por tanto la interpretación de los textos y la explicitación (descriptiva o normativa) de sus métodos para abarcar un vasto proceso de interpretación de lo que es el mismo Ser que habrá de (con)fundirse con la raíz misma de la filosofía. Este proceso particular de “satori” habla al hombre desde su vitalidad manifiesta y por ende es una llamada a la consciencia más plena de sí mismo; no es otra cosa el *Dasein* heideggeriano, una toma de “realidad en lo real”, por así

decirlo, un grado más intenso de existencialidad radical. No es de extrañar que gran parte de la mejor filosofía japonesa del siglo XX se dedicara a estudiar a Heidegger desde un punto de vista integrador con la visión oriental del mundo, la hoy famosa Escuela de Kyoto es un claro ejemplo al respecto⁹.

El Ser siempre está ahí, siendo, es obvio, pero el hombre, como ser que está siendo, parece en tantas ocasiones dormido ante esta “seidad” (de la que viene y de la que participa) que la propuesta hermenéutica heidggeriana viene a ser como una “llamada a las armas” ante un floreciente despertar. Grondin lo expresa de manera poética y demoledora al afirmar que:

Se trata en otros términos del despertar de la existencia misma (...) Se percibe aquí la distancia que separa a Heidegger de la hermenéutica clásica: la hermenéutica ya nada tiene que ver con los textos, ¡tiene que ver con la existencia individual de cada uno para contribuir a despertarla a sí misma! Puesto que se trata de zarandear la existencia, es necesario “destruir” las interpretaciones que la mantienen en un estado de adormecimiento (...). Si hay necesidad de destruir se debe a que la existencia intenta evitarse a sí misma. Atenazada por el deseo de sí misma, ansía deshacerse de esa inquietud radical que ella es para sí misma. La existencia busca calmarse, evitarse, sucumbiendo de este modo a la “decadencia” que la sigue como su sombra. Y así es como la existencia sucumbe por sí sola a la mediocridad dictada por el “se” y la opinión pública (Grondin, 2008a, pp. 48 y 49).

Bien es cierto que puede parecer redundante tener que recordarle a la existencia de su existir, pero cuando esta alcanza al hombre y lo infunde de vida hay muchos más procesos en juego y esto hace que la vida que se vive, al ser percibida por el hombre en que se manifiesta, pierda cierto grado de urgencia. Así, la historia humana ha dado muestras de lo fácil que es caer en un sueño dentro de un sueño dentro de un sueño y aún así seguir existiendo, porque esa existencia radical de la que el hombre participa lo sustenta de manera primordial y apriorística, como ejemplo pesadillesco piénsese en las guerras y crueldades experimentadas o la falta de consciencia de la que es muestra el egoísmo o el narcisismo. Fuego dentro del fuego, agua dentro del agua, así, la existencia

⁹ Cfr. al respecto la obra del estudioso James W. Heisig o los textos clásicos de Tanabe Hajime, *Filosofía como metanoética* (1945); Nishida Kitaro, *Topos de la nada y cosmovisión religiosa* (1945) y Nishitani Keiji, *La religión y la nada* (1961), las obras mencionadas conforman el núcleo central de esta escuela filosófica.

se impulsa a sí misma y se reconoce a través del ojo de la consciencia. Esto explica la férrea decisión de Heidegger para llegar hasta el ser-ahí. En palabras de Grondin:

La hermenéutica promete de este modo recordar a la existencia las estructuras esenciales de su ser, a las que Heidegger dará el nombre de “existenciales”. Si en la existencia mora una comprensión (preocupada) de sí misma, es evidente que la “comprensión” formará un existencial absolutamente fundamental al que Heidegger dará un nuevo sentido, que será determinante para la hermenéutica posterior (Grondin, 2008a, p. 54).

Heidegger trae los demonios del “subjetivismo” pero lo hace de manera tan profunda como poética, tan científica como creativa y por ello esos demonios vengan revestidos de cierto tono angélico, al fin y al cabo el ángel es el mensajero de algo esencial y precioso que ha de ser interpretado. Dado que una comprensión previa a la existencia no es posible, Heidegger nos invita a emprender un movimiento intelectual de autocrítica desde la existencia misma de cada individuo para, de algún modo, incluso llegar a trascenderla y de este modo trascendernos de forma absolutamente paradójica. Todo esto ha de imbricarse en un contexto más grande y complejo que deje asimismo espacio a la nada (el no-ente) y a la manifestación del ser en el discurso a través de las palabras. Ya ha señalado muy acertadamente Raúl Gabás que:

Para Heidegger no hay ente que se funde por sí mismo; todo emerge de lo que no es ente puesto que el ser viene, hace entrega del don del pensamiento y llega hasta el borde donde se derrama en las palabras (Gabás, 2011, p. 207).

Me vienen a la memoria aquí unas palabras muy acertadas de U. Eco extraídas de su obra *Seis paseos por los bosques narrativos*:

Pero hay otra razón por la que la narrativa nos hace sentirnos cómodos con respecto a la realidad. Hay una regla áurea para todo criptoanalista o descifrador de códigos secretos, y es decir, que todo mensaje puede ser descifrado con tal de que se sepa que se trata de un mensaje. El problema con el mundo real es que llevamos milenios preguntándonos si hay un mensaje y si ese mensaje tiene un sentido. De un universo narrativo sabemos con seguridad que constituye un mensaje y que una autoridad autorial está detrás de él, como su origen y como conjunto de instrucciones para la lectura (Eco, 1997, p. 127).

Si no hubiera una especie de pensamiento a priori de que el mundo o cualquier texto ante el que nos encontremos se pueden entender como un todo jerárquicamente estructurado que contiene un significado racional, el hombre vagaría, simplemente, en un estado de unidad atemporal y arracional¹⁰. Recordemos que S. Pániker se hace eco de este impulso original de toda la filosofía occidental al afirmar que “sea como fuere, el gran ardid de Occidente, que comienza en Grecia consiste en inventar la finitud de las cosas para que sea posible su tratamiento lógico. Es el supuesto de toda epistemología mínimamente realista” (2006, p. 105). Pero es a su vez esa consciencia del límite, del prejuicio, lo que a su manera nos libera, Pániker se refiere a ello de forma muy tajante al decir que: “todo es condicionamiento, código, interferencia/mediación” para al instante aclarar que esto ya lo sabemos y que esta autoreflexividad manifiesta en el hombre “configura un margen, un margen en el cual discurre el primer nivel de lucidez y ambivalencia, una especie de libertad de segundo grado” (2001, p. 119).

M. Beuchot, por su parte, también reconoce esta pulsión interpretativa del “mundo” y a su manera deja clara la importancia que puede tener la interpretación primero y la comprensión después de todo lo humano a través de lo humano; así “es un privilegio único del hombre, aledaño a la gran dignidad que tiene, con eso mismo, de ser lo más alto en el orden de los seres de este mundo” (Beuchot, 2009a, p. 20). El hombre, al fin y al cabo, es un signo y por ende deviene “análogo del cosmos, por lo cual está capacitado para pronunciarlo analógicamente” (Beuchot, 2009a, p. 21). Aquí también se reconoce la realidad lingüística y simbólica del ser humano, es obvio. Como tal, como ser lingüístico muy a la manera de Gadamer, Beuchot sigue declarando que, al fin y al cabo, “lo que siempre ha preocupado es analizar la adecuación entre lo que se dice y la realidad, o lo que se ha captado de la realidad; las relaciones entre la realidad, el pensamiento y la palabra” (Beuchot, 2009a, p. 32). Siendo, pues, esta la piedra de clave de la cultura humana en su progreso retroprogresivo más evidente.

Pero vuelvo a Heidegger, pues es sin duda una de las figuras esenciales en el impulso filosófico de la disciplina que nos ocupa. El giro ontológico-existencial le llega a la hermenéutica a través del autor de *Ser y Tiempo* si bien su obra magna no se ocupa en verdad de tales asuntos.

La hermenéutica de la practicidad heideggeriana consiste en un proceso por entender el mundo definido para así poder utilizar este conocimiento de manera

¹⁰ Que no irracional. Simplemente haría referencia a un estado previo al pensamiento racional. El pensamiento irracional sería la polaridad negativa de lo racional.

autorreflexiva (Grondin, 2002). Heidegger da un golpe en la mesa y pone las cartas boca arriba, o boca abajo, según se quiera mirar. La clave está en su “pensamiento paradójico” a la hora de entender la realidad y cómo la entendemos. La hermenéutica hasta ahora nos había enseñado que para entender algo había que interpretarlo, pero Heidegger nos lleva a cambiar el orden del proceso, o mejor, a plantear una posibilidad nueva: primero hay una especie de precomprensión y eso es lo que posibilita la interpretación. Es el deseo de entender el mundo de una manera vivencial y primaria lo que nos impele hacia la interpretación y no al revés.

El ser del hombre ya no es el Ser meramente, es el ser-ahí y en esa facticidad radica su esencia manifiesta, pero veamos cómo lo dice Heidegger:

La aperturidad del Ahí en el comprender es también una manera del poder-ser del Dasein. En el estar proyectado de su ser hacia el por-mor-de, a una con el estar proyectado hacia la significatividad (mundo), se da la aperturidad del ser en general. En la proyección hacia posibilidades ya se ha anticipado la comprensión del ser. En el proyecto, el ser está comprendido, no ontológicamente concebido. El ente con el modo de ser del proyecto esencial del estar-en-el-mundo tiene como constitutivo de su ser la comprensión del ser (Heidegger, 2012, p. 166).

A pesar de la supuesta oscuridad casi esotérica de algunos de sus escritos, una vez aceptado el metalenguaje heideggeriano, este nuevo código abre caminos para la posibilidad de una nueva hermenéutica global en la que todo es comprensión que busca su manera interpretativa de ser en el mundo. Así:

Disposición afectiva y comprender caracterizan como existenciales la aperturidad originaria del estar-en-el-mundo. En el modo del temple anímico, el Dasein ‘ve’ posibilidades desde las cuales él es. En la apertura proyectante de estas posibilidades él ya está siempre anímicamente templado. El proyecto del poder-ser más propio está entregado al *factum* de la condición de arrojado en el Ahí (Heidegger, 2012, pp. 166 y 167).

Grondin vuelve claro el poético (acaso místico) lenguaje del autor alemán al afirmar que “en realidad, la interpretación trata de ayudar al entender previo a volverse transparente. En primer lugar sirve para la apropiación de la propia situación del entender

y de las precondiciones que determinan el conocer y comportarse cuidador” (2002, p. 144). Al fin y al cabo, se busca llevar de manera manifiesta una especie de estructura primigenia del comprender a la conciencia para desde ahí interpretar y, por ende, actualizar el modo de comprensión-entendimiento. Radica aquí una voluntad profunda y última del ser para entender el mundo entendiéndose a sí mismo a la vez (o gracias a ello) y volverse al fin transparente a su propia visión. Subyace aquí cierto regusto oriental de vuelta al principio original que da origen a las “10.000” cosas propia del taoísmo¹¹, por ejemplo. También es obvio que ese conocimiento nos lleva a recordar el oráculo delfiano y su *nosce te ipsum* que ha sido uno de los principios estructuradores de todo el conocimiento occidental. De manera fractal el ser humano ha de conocerse a sí mismo (redescubrir lo que en verdad es y lo que en Verdad Es) para que la misma seidad se vuelva consciente de sí misma a través del esfuerzo sumativo de todas sus actualizaciones en los diversos contextos que posibilitan los seres que están siendo en el ser-ahí.

En cierta medida, Heidegger es un nombre esencial en la hermenéutica filosófica y el paso previo a la hermenéutica gadameriana¹² está de manera latente en su obra. No tanto en *Ser y Tiempo* como en, por ejemplo, su obra *Hermenéutica de la facticidad* donde recoge un buen número de ideas tan pertinentes y *thought-provoking* como las siguientes (recojo sin glosa alguna dichos fragmentos por su profunda expresividad lingüística y no carente, me atrevería a decir, poeticidad y misticismo):

El tema de la investigación es la facticidad, esto es, el existir propio cuestionado acerca de su carácter de ser. Todo radica en no fallar ya de antemano –lo que significaría: de manera definitiva– en el planteamiento primero de la explicación hermenéutica del ‘objeto’. Se trata de atenerse a la indicación acerca del posible cumplimiento del concepto de facticidad, dada de consuno en el propio concepto. El existir propio es lo que es precisamente y sólo en su ‘aquí’ ocasional (Heidegger, 1999, p. 49).

¹¹ Intuitivamente, siempre he pensado que el pensamiento taoísta de Lao Tse y el poético misticismo de *Ser y Tiempo* muestran cierta analogía. Que Heidegger conocía bien el Tao Te King es obvio, según nos ha mostrado Hayden, V. H. (2008).

¹² No sin razón dice Grondin que “Gadamer sigue al Heidegger tardío en su volverse hacia la esencia hermenéutica del lenguaje a partir de la radicalización de la concepción del estar eyecto histórico” (2002, p. 157). Gadamer encuentra en su maestro algunas de las premisas básicas que le permitirán levantar su monumental obra hermenéutica, tomando así el relevo de algunas de las ideas más fecundas nacidas en la Europa del siglo XX (Grondin, 2002).

Ese mundo aparece cuando *aquello de que nos cuidamos, a que atendemos*. Esto último, con los rasgos del ahora y del pronto, hace que el mundo de la cotidianidad quede caracterizado como *mundo-en-torno*. Lo entorno establece, interpretado desde la significatividad, el entender de la espacialidad fáctica, de la cual, mediante cierta modificación de la mirada, surgen el espacio de la naturaleza y el espacio geométrico. Partiendo de la significatividad se pueden determinar el significado ontológico del *ser 'en'* lo entorno del mundo (Heidegger, 1999, p. 111).

Para entender la trama fenoménica de la significatividad hay que ver cómo la apertura se sitúa en el cuidado ocasional. La multiplicidad de remisiones no es otra cosa que aquello en que el cuidarse de..., el atender a... se detienen. De antemano son el para-qué y los otros del mundo común aquello que le importa al cuidado, en que el cuidado anda. La trama de remisiones misma es aquello de lo que se cuida, lo que le mueve (Heidegger, 1999, p. 129).

2.4. LA TEORÍA HERMENÉUTICA DE H. G. GADAMER EN VERDAD Y MÉTODO.

2.4.1. INTRODUCCIÓN.

H. G. Gadamer presenta una extrema voluntad a la hora de conformar un verdadero modo de saber hermenéutico, tal hecho nos lo deja patente en varias ocasiones a lo largo de su obra. Lo cierto es que en la obra de Gadamer palpita una fascinante pulsión entre lo metodológico y lo que va más allá del método, al menos en lo que respecta a la epistemología de las ciencias del espíritu. Toda la voluntad metodológica del método científico aquí, en el campo de las ciencias del espíritu o las humanidades, se muestra ciertamente limitada porque “la conclusión desde lo general y la demostración por causas no pueden bastar porque aquí lo decisivo son las circunstancias” (VM I, p. 52).

Es en esta atención al detalle que no llega a perder de vista la generalidad (los contextos más amplios en los que los detalles se insertan) donde se fundamenta el verdadero saber hermenéutico y esto es lo que en verdad, creo, ha de priorizar el estudio de entornos tan complejos y ricos como los didáctico-educativos, algo que espero dejar más claro según vaya avanzando este trabajo.

Para Ferraris, por ejemplo, el *élan vital* del pensamiento gadameriano es “salvar las distancias” (2000, p. 238), y esto es así siempre de manera integradora: para las diversas disciplinas, para autor y lector, para unos textos y otros, para las varias tradiciones que nos preceden. Estoy totalmente de acuerdo con la idea de Ferraris pues a mi parecer Gadamer no cesa en su empeño de conformar un (anti)método coherente que no reniega de cierto aliento poético (pero dejando atrás el misticismo heideggeriano), como iremos viendo a lo largo de las siguientes páginas¹³. Al fin y al cabo, la hermenéutica no sería lo que es sin las aportaciones claves realizadas por el pensador germano, como bien recoge Recas Bayón en el siguiente fragmento:

Si hay un nombre que hoy asociamos a la hermenéutica ese es, sin duda, el de Hans-Georg Gadamer. Su gran obra, *Verdad y Método* (1960), corona la tradición hermenéutica, que asimila y reconstruye en diálogo crítico con sus diferentes hitos de un modo exhaustivo, riguroso y con un propósito de síntesis sin precedentes. Referente y modelo del paradigma hermenéutico contemporáneo, ha sabido llevar a término el viejo sueño de la hermenéutica moderna en sus pretensiones de universalidad, superando las restricciones – y tal vez sea éste el mérito fundamental de Gadamer – de su ancestral condición de auxiliar de la teología, el derecho y la filología, o de su circunscripción metódica en las ciencias del espíritu, para obtener verdadera carta de naturaleza filosófica (Recas Bayón, 2006, p. 84).

Tomando el planteamiento del científico de la naturaleza Helmholtz, el filósofo alemán se configura como el abanderado de un ir más allá de todo método para acceder a la verdad que configura la esencia de las ciencias del espíritu. En palabras de Grondin:

Guiándose por este espíritu, *Verdad y método* llevará a cabo una crítica de fondo de la obsesión metodológica y su preocupación por la cientificidad de las ciencias del espíritu. (...) ¿Cómo ocurrió este desmoronamiento de la tradición humanística que llevó al predominio único de la concepción de método que se extendió en medida creciente entre las ciencias naturales? (Grondin, 2002, p. 160).

Es Gadamer ciertamente un precursor de la siempre prudente hermenéutica analógica beuchotiana, como bien ha visto Jean Grondin, pensador que conoce bien las

¹³ Ferraris cita la bella frase de Habermas según la cual Gadamer urbaniza la provincia heideggeriana. Esa urbanización, en palabras de Ferraris, “responde a la tarea hermenéutica de reanudar los lazos con la tradición filosófica” (2000, p. 239).

obras del autor alemán y del mexicano. Con mucho acierto, ya decía acerca de Gadamer que “se mantiene en el punto medio entre la autoanulación positivista y el perspectivismo universal de Nietzsche” (2002, p. 164).

Lo cierto es que en Gádamer se da el fundamento de todo buen autor, fundamento este que para Pániker (2003) consistía en que sus obras se dejaran reinventar perpetuamente¹⁴ y es que al fin y al cabo ya nos ha dicho Ferraris que:

Lo que a Gadamer le urge aquí mostrar es (...) que resguardar las ciencias del espíritu bajo una justificación metódica obtenida de las ciencias de la naturaleza constituye un proceso que aliena el sentido de la tradición humanística depositado en las *Geisteswissenschaften* – sin que por ello, por lo demás garantice auténticas contrapartidas en términos heurísticos y epistemológicos – (Ferraris, 2000, p. 241).

Ante la experiencia que tenemos al contemplar (aprehender) una obra de arte, Gadamer, como sigue señalando preclaramente Ferraris, propone una verdadera “integración”. Recojo las palabras exactas del italiano por su pertinencia y claridad:

La relación con la obra no es ni simplemente subjetiva, ni objetivamente reconstructiva, sino que representa una mediación entre nuestro presente de intérpretes y las huellas y el sentido del pasado que nos son transmitidos; este tipo de mediación constituye, sin embargo, una experiencia de verdad y de transformación mucho más intensa – puesto que se encuentra enraizada en un horizonte lingüístico fundamental – que el encuentro con la exactitud que se emplea en el saber científico (Ferraris, 2000, p. 242).

Y es que, como bien señala Ferraris (2000), en Gadamer por un lado la tradición y por el otro el lenguaje dejan de ser los objetos del pensar y se convierten en sus horizontes insobrepasables. Al hilo de lo cual y no sin razón, Grondin ha llegado a declarar que “la hermenéutica de Gadamer es anamnética” (2003, p. 44) pues en cierto modo recupera registros pasados a los que añade cierto grado de “iluminación” en el momento de actualización de la verdad que subyace al texto y al hombre.

Gadamer en el título de su obra magna *Verdad y Método* muestra un alto grado de sutileza¹⁵ al usar la conjunción coordinativa de carácter copulativo “y” pues da a

¹⁴ A lo que yo añadiría que se dejaran “reinterpretar” constantemente.

¹⁵ Una sutileza tan necesaria en nuestros tiempos tan acelerados por la simplificación de los mensajes, por la mercadotecnia masiva y el consumismo más ramplón.

entender que la Verdad no está subordinada al Método. Esta es, claramente, la tesis más importante en el pensamiento Gadameriano, la independencia del método en el estudio científico y riguroso de las ciencias del espíritu.

2.4.2. SOBRE LOS CONCEPTOS DE TRADICIÓN Y PREJUICIO.

Parece obvio reconocer que aquel que realiza labores de interpretación, lo hace desde un horizonte propio que le es natural y desde el que intenta aunar una tradición y un deseo creativo intrínseco a su realidad humana. Al fin y al cabo, tradición y “situacionalidad”, como dice David Moody (1994), son aspectos que el hermeneuta ha de tener en cuenta cuando se dispone a afrontar un texto de manera adecuada¹⁶.

¹⁶ La comparación entre algunos de los puntos centrales subyacentes a los corpus teóricos del crítico y poeta inglés T. S. Eliot y H. G. Gadamer ha sido señalada de manera excepcional por Richard Shusterman (1994) en su trabajo “Eliot as Philosopher”. Para él, por ejemplo, el autor americano nacionalizado inglés habla, como Gadamer, de la importancia de los prejuicios y la tradición como puntos focales prehermenéuticos. En palabras de Shusterman:

As gadamer and Eliot insist, prejudice and point of view provide not only the limits but the necessary direction and structure for understanding to take hold of what it grasps and appreciates. Without the focusing limits of perspective and taste, genuine appreciation would be impossible (Shusterman, 1994, pp. 42 y 43).

De esta forma, continúa Shusterman, para ambos Eliot y Gadamer la futilidad subyacente al hecho de intentar recobrar el sentido original del autor es tan normativo como epistemológico y esto enriquece cualquier nueva lectura de un texto clásico (1994, pp. 43 y ss.). T. S. Eliot en su obra cumbre de madurez, *Four Quartets*, continuará reflexionando sobre la tradición y el cambio, la inestabilidad y la permanencia, y acaso es en esta prodigiosa secuencia poética donde el yo-filosófico, metamorfoseado en piel de yo-lírico, nos habla con más fuerza. En el prolijo estudio crítico introductorio de la edición bilingüe española llevada a cabo por Pujals Gesalí (1995) se nos hace partícipes de estas constantes filosófico-místicas tan características en la última etapa poética de Eliot. Así, no quiero zanjar esta cuestión sin antes recordar un breve fragmento perteneciente a ese estallido de luz que es East Coker, donde leemos:

Home is where one starts from. As we grow older
The world becomes stranger, the pattern more complicated
Of dead and living. Not the intense moment
And not the lifetime of one man only
But of old stones that cannot be deciphered.
There is a time for the evening under starlight,
A time for the evening under lamplight
(The evening with the photograph album)
(T. S. Eliot, *East Coker*, V: 190-200).

Cabe resaltar, como bien apunta Izuzquiza (2003), el hecho de que nuestra época actual (como cualquier época precedente a su vez) se erige sobre transformaciones que la diferencian y separan de sociedades y tiempos precedentes; aunque la clave para no perder el hilo de lo que fue, de nuestro pasado común, obvio parece, reside en que gran parte del pasado sigue presente en nuestra manera de entender nuestra propia época (o nuestra época “más propia”, por decirlo de alguna manera); cabría reflexionar, para acabar, sobre nuestra sensación de pertenencia a un pasado que ha servido de humus para el

No sin razón nos recordaba Ignacio Izuzquiza que el pasado (esto es, la historia) no puede quedarse en mera asignatura para ser estudiada en un plan de estudios pues de un modo u otro siempre nos conforma y así “debe vivirse en la tensión del presente” (2003, p. 53). Esta tensión del presente es esencial en el proceso interpretativo-comprensivo al que aspira la hermenéutica gadameriana pues es evidente que “cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino que adquieren perspectivas y se conocen verdades” (VM I, p. 23). Estas verdades llegan a nosotros al aceptar una estructura temporal tripartita unificada que respeta lo pasado, lo presente y lo futuro, o lo que es lo mismo, la tradición/historia, el proceso interpretativo y la realidad del que interpreta en su vertiente social y personal y, por último, la potencialidad de la interpretación para ser a su vez reinterpretada en sucesivos momentos futuros, proceso que reinterpreta a su vez el texto original con cierto sabor de *mise en abyme*. Se genera de este modo una especie de labor amorosa, como bien ha señalado el filósofo español Eugenio Trías, una, en sus palabras, “prenda de amor” (2014, p. 51), pues de forma recreadora el que interpreta se acerca de manera muy personal a la vez que respetuosa al que está ausente. Ya reconocía Grondin que “la conciencia sabe que está sustentada por la tradición y, en esta medida, es una conciencia obrada por la ‘eficacia histórica’” (2003, p. 153). La eficacia histórica aquí es un proceso integrador necesario para el devenir del significado y lo que imposibilita una explosión semántica tal que deshaga el significante al encontrarse perdido en un exceso de información que no pueda ser procesada por aquel que está en proceso de interpretación-comprensión.

Con todo esto en mente, se produce un deseo de rehabilitar la tradición en Gadamer como estructura pre-significativa, pues lo llega a definir incluso como “lo inmemorial que hay en todo entender” (Grondin, 2003, p. 154). Todo ello a través de un profundo deseo de indagar sobre la realidad que configura el alma central de las ciencias del espíritu. Al fin y al cabo, se da cuenta de que:

Ni el moderno concepto de la ciencia ni el concepto de método que le es propio pueden bastar. Lo que convierte en ciencia a las ciencias del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación que desde la idea de método de la ciencia moderna. En este punto nos vemos remitidos a la tradición humanista, que adquiere un

nuevo significado en su calidad de resistencia ante las pretensiones de la ciencia moderna (Gadamer, VM I, p. 47).

Con todo esto en mente, conviene redundar pues en la importancia de no “luchar contra la tradición” sino más bien entenderla e integrarla en el proceso interpretativo-comprensivo que implica el modelo hermenéutico gadameriano. De este modo, como bien dice el autor alemán:

En consecuencia no se trata en modo alguno de asegurarse a sí mismo contra la tradición que hace oír su voz desde el texto, sino, por el contrario, de mantener alejado todo lo que pueda dificultar el comprenderla desde la cosa misma. Son los prejuicios no percibidos los que con su dominio nos vuelven sordos hacia la cosa de que nos habla la tradición (Gadamer, VM I, p. 336).

Queda así resumida la concepción de los prejuicios de Gadamer: la posibilidad en el intérprete ávido de comprensión de rechazar todo prejuicio es asimismo un prejuicio¹⁷.

Tal planteamiento genera, es obvio, unas consecuencias de gran calado pues reproduce en cierto sentido y, como acabo de decir, cierto grado de *mise en abyme* por el que de manera circular creemos avanzar para simplemente acabar “engullidos” y estar en el mismo sitio (pero aparentemente en otro, muchas veces su contrario). En palabras de Gadamer:

Si para la Ilustración es cosa firme que toda tradición que se revela ante la razón como imposible o absurda sólo puede ser entendida como histórica, esto es, retrocediendo a las formas de comprensión del pasado, la conciencia histórica que aparece con el romanticismo es en realidad una radicalización de la Ilustración. (...) La crítica romántica a la Ilustración desemboca así ella misma en ilustración, pues al desarrollarse como ciencia histórica lo engulle todo en el remolino del historicismo. La depreciación fundamental de todo prejuicio, que vincula al *pathos* empírico de la nueva ciencia natural con la Ilustración, se vuelve, en la ilustración histórica, universal y radical (Gadamer, VM I, p. 343).

¹⁷ Al respecto, véase especialmente el capítulo 9 de VM I, “La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico”, en especial la página 339 y ss., donde se llega a hablar del “prejuicio contra los prejuicios” propio de la Ilustración y el nacimiento y expansión del método científico y la, cito a Gadamer, “cátedra de la razón”.

A su vez, teniendo en cuenta como marco epistemológico la crítica al pensamiento ilustrado más univocista, Gadamer nos habla de prejuicios por autoridad o por precipitación (VM I, pp. 344 y ss.). Teniendo esto en cuenta urge, pues, entender qué implica exactamente y de manera rigurosa el concepto de autoridad. Gadamer es tremendamente didáctico en su explicación y nos deja claro que la verdadera autoridad, para empezar, no puede ser otorgada sino solamente adquirida y además de esto, lejos de ser parte de un acto de sumisión y ciega pleitesía, responde antes a “un acto de reconocimiento y de conocimiento” (VM I, p. 347). Enrique Andrés Ruiz ha sido uno de los que con más clarividencia ha escrito sobre este tema en relación a la singular obra del poeta Julio Martínez Mesanza, y lo ha hecho expresándose sin tapujos ni tibieza sobre una pulsión primera de obediencia no “esclavizante” sino liberadora por lúcida y humilde; el fragmento que aquí recojo es largo pero tiene la cualidad de la mejor poesía (aunque se trate de crítica literaria) y no requiere de mayor explicación:

El alma antigua es obediente. Lo sería, incluso, si no hubiera orden al que obedecer. Si así fuera, como seguro que hoy nos lo parece, si ya no reconociéramos el qué o quién de esa obediencia, esa misma alma, errante, vagaría en busca de su dueño. (...) En este hoy, frases así resultan como gaseosas, envueltas en un gas o niebla de olvido; y también lo contrario, demasiado claras: tan claras, tan claras que de pura claridad echan para atrás a nuestros contemporáneos. Pero de sí, el alma tradicional, es -sobre todo- obediente. Y no decimos que esa alma “fue” sino que “es” obediente. Porque ella *es* cada vez que aparece, cada vez que obedece; y una de las que podríamos llamar sus características esenciales es precisamente este no andar sujeta a la historia, más exactamente a esa concatenación progresiva de hechos y propósitos, ya exclusivamente humanos, en que la mentalidad espontánea de hoy ha resumido lo que la historia sea. Lo que cambia en la historia es la situación, la presencia o no, allí, de ese orden o autoridad (también podríamos llamarlo así), pero no la obediencia del alma a ellos (Andrés Ruiz, 2007, pp. 9 y 10).

Con todo esto en mente, es evidente que para reforzar su argumentación, Gadamer rescata el concepto de “tradicición” del romanticismo como forma de autoridad conducente a juicios objetivos y por ende respetables y hasta, en muchos casos, deseables. Por ello es capaz de realizar el movimiento crítico de denunciar también cómo la tradición se puede llegar a convertir en dogma para la visión romántica, así

como la razón lo era para la Ilustración, pudiendo llegar a ser ambas en el fondo igual de prejuiciosas.

Es bueno, por tanto, mantener una posición atenta, si no escéptica, ante lo que evaluamos. El mismo David Bohm (1996) en su ensayo “La naturaleza del pensamiento colectivo” nos propone algo parecido, si bien en un terreno más psicológico-consciencial, al recordarnos que toda interpretación de la realidad es una mezcla compleja de la experiencia (presentación) y nuestra adquisición abstracta formalizada de dicha experiencia (representación) y que por lo tanto nuestro conocimiento de algo es siempre un conocimiento neto complejificado hasta el extremo pero que solemos procesar todo esto sin reparar en la complejidad que subyace a estos factores por lo habitual de dichos procesos.

Pero continuando con Gadamer, tenemos que recordar cuán importante es que seamos conscientes de nuestras tradiciones y presupuestos de partida, aceptando pues que en este caso lo que se ha de interpretar parte de una base interpretativa-cognitiva que sitúa unos límites determinados ante el proceso de comprensión. Por ello, es esencial que ante las ciencias del espíritu, las “voces” de la tradición que configuran el mundo desde el que se accede al conocimiento sean mostradas claramente para ver cómo ayudan o perjudican en el proceso de entendimiento y actualización del significado. Al fin y al cabo, ya vemos aquí un profundo impulso dialógico:

En cualquier caso la comprensión de las ciencias del espíritu comparte con la pervivencia de las tradiciones un presupuesto fundamental, el de sentirse *interpelado* por la tradición misma. ¿Pues no es cierto que sólo así resultan comprensibles en su significado los objetos de su investigación, igual que los contenidos de la tradición? (Gadamer, VM I, p. 350).

Aquí radica el *quid* de la cuestión que unifica los contrarios que nunca fueron contrarios porque en cierto sentido, todavía bajo un discurso de tono dualista, siempre fueron complementarios. Una vez comprendido y aceptado tal hecho, es lógico concluir con la siguiente afirmación: “En el comienzo de toda hermenéutica histórica debe hallarse por lo tanto *la resolución de la oposición abstracta entre tradición e investigación histórica, entre historia y conocimiento de la misma*” (VM I, p. 351).

Lo clásico, así, va más allá de una percepción momentánea y sesgada pues parece trascender desde y hasta un ámbito objetivo de verdad absoluta reconocida y aceptada y esto es así porque (el énfasis es mío):

En el fondo lo clásico no es realmente un concepto descriptivo en poder de una conciencia histórica objetivadora; es una realidad histórica a la que sigue perteneciendo y estando sometida la conciencia histórica misma. Lo clásico es lo que se ha destacado a diferencia de los tiempos cambiantes y sus efímeros gustos; es asequible de un modo inmediato, pero no al modo de ese contacto como eléctrico que de vez en cuando caracteriza a una producción contemporánea en la que se experimenta momentáneamente la satisfacción de una intuición de sentido que supera a toda expectativa consciente. Por el contrario es una conciencia de lo permanente, de lo imperecedero, de un significado independiente de toda circunstancia temporal, la que induce a llamar “clásico” a algo; **una especie de presente intemporal que significa simultaneidad con cualquier presente** (Gadamer, VM I, p. 357).

Hasta tal punto esto es así que Gadamer llegará a reconocer que:

En último extremo esto quiere decir que lo clásico es lo que se conserva porque se significa e interpreta a sí mismo; es decir, aquello que es por sí mismo tan elocuente que no constituye una proposición sobre algo desaparecido, un mero testimonio de algo que requiere todavía interpretación, sino que dice algo a cada presente como si se lo dijera a él particularmente. (...) En este sentido lo que es clásico es sin duda “intemporal”, pero esta intemporalidad es un modo del ser histórico (Gadamer, VM I, p. 359).

Las implicaciones que esto produce en una teoría de la interpretación con vías a una adecuada comprensión de “lo otro” son enormes y Gadamer es consciente de ello al proponer su hermenéutica fuera de una metodología asfixiante y antihumanista. Por ello, no duda en destapar sus cartas para dejar claro lo siguiente (el énfasis de la primera frase es de Gadamer):

El comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación. Esto es lo que tiene que hacerse oír en la

teoría hermenéutica, demasiado dominada hasta ahora por la idea de un procedimiento, de un método (Gadamer, VM I, p. 360).

Aquí nos encontramos ante una situación altamente *phronésica*, por así decirlo, una búsqueda “extrema” del término medio. Extrema porque se basa en una profunda tensión, *phronésica* porque es asimismo prudencial. En palabras de Gadamer (de nuevo el énfasis es suyo):

También aquí se manifiesta una tensión. La posición entre extrañeza y familiaridad que ocupa para nosotros la tradición es el punto medio entre la objetividad de la distancia histórica y la pertenencia a una tradición. *Y este punto medio es el verdadero topos de la hermenéutica* (Gadamer, VM I, p. 365).

Es importante, por tanto, otorgar ese espacio necesario a los prejuicios y mirarlos al fin sin ojos “prejuiciosos”. Ya Pániker (2003) nos recordaba que el hecho de tener prejuicios es al fin y al cabo lo que nos facilita en cierto sentido la posibilidad de conocer algo de la realidad pues nuestras ideas preconcebidas son las que permiten y alientan nuestro deseo de indagar en lo otro para entenderlo mejor. Al fin y al cabo es gracias a nuestros prejuicios, pues posibilitan un modo de precomprensión, que se puede dar cualquier tipo de hermenéutica. Esto tiene relación con la idea de retroprogresión, esto es, todo el progreso es al fin y al cabo retroprogreso, pues toda evolución que lo sea ha de mantener de alguna manera una referencia a su punto de origen. De manera más prolija, lo plantea como sigue:

El caso es que si resulta imposible reproducir exactamente la vivencia que cada época ha tenido de sí misma, caben aproximaciones, desvelamientos críticos, esclarecimientos retroprogresivos. Y caben – repitámoslo una vez más – porque en cultura no hay progreso; hay retro progreso. Toda evolución que no conserve de algún modo su punto de arranque es una falsa evolución. (...) El retroprogreso se define por un movimiento hacia la parcelación y fragmentación de lo real, y un contramovimiento de recuperación de la no-dualidad originaria. Cualquier forma cultural – institución, cosmovisión, lenguaje – es el resultado de este equilibrio (Pániker, 2003, pp. 41 y 42).

Pero a estos asuntos he de volver con mayor profundidad más adelante.

Gadamer, como Pániker de otra manera, aboga en todo momento por una unificación de contrarios, por un acercamiento de polaridades, y para ello la mediación de la tradición y los prejuicios (o, por decirlo más paradójicamente de los “prejuicios de los prejuicios”) se configura como un aporte teórico esencial en el desarrollo de una teoría hermenéutica y por ende interpretativo-comprensiva que aspire a integrar la dimensión creativa también inherente al ser humano.

2.4.3. LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA COMO ACCESO A LA VERDAD Y EL DIÁLOGO EN GADAMER.

La posibilidad de acceder a la verdad en las ciencias del espíritu y en el arte es uno de los temas centrales de *Verdad y Método*; en palabras de Gadamer:

¿No ha de haber, pues, en el arte conocimiento alguno? ¿No se da en la experiencia del arte una pretensión de verdad diferente de la de la ciencia pero seguramente no subordinada o inferior a ella? ¿Y no estriba justamente la tarea de la estética en ofrecer una fundamentación para el hecho de que la experiencia del arte es una forma especial de conocimiento? Por supuesto que será una forma distinta de la del conocimiento sensorial que proporciona a la ciencia los últimos datos con los que ésta construye su conocimiento de la naturaleza; habrá de ser también distinta de todo conocimiento racional de lo moral y en general de todo conocimiento conceptual. ¿Pero no será a pesar de todo conocimiento, esto es, mediación de verdad? (Gadamer, VM I, p. 139).

Ya de entrada, el lenguaje se configura como el medio adecuado para acceder de forma óptima a la verdad, sea esta la que sea. Este ser de y para el lenguaje que es el hombre se muestra como lugar limítrofe capaz de permitir a la verdad manifestarse asimismo en el lenguaje aunque sin duda lo preceda. El límite, como lugar privilegiado de manifestación de la verdad, también es remarcado por Trías (2014), pues en su constante indefinición permite que la actualización potencial de una verdad sea a la vez estable e inestable (esto es, con cierto grado de esencialidad última a la vez que manifiesta una voluntad de ser lo otro, de estar en continuo cambio). Por otra parte, la importancia que toma el lenguaje en Gadamer nos lleva a estar de acuerdo con Ferraris para quien:

El lenguaje es en efecto la expresión más clara de una fusión de horizontes: para comprender al interlocutor, debo doblegar mi intención, e integrarla con la de quien tengo enfrente; se trata de una operación eminentemente hermenéutico-lingüística, en la que la razón sujetocéntrica y monológica de la metafísica se abre a la alteridad (Ferraris, 2000, p. 248).

El diálogo en Gadamer abre así una “dialéctica de la interrogación” que se aleja del monológico espíritu absoluto más propiamente hegeliano de características autoscientes y autotransparentes (Ferraris, 2000, p. 248).

De este modo, lo más bello, lo más *thought-provoking*, a mi parecer de la teoría gadameriana en su base dialógica radica en una superación del “eterno retorno”; esto es, volvemos, sí, la tradición se actualiza, pero gracias a la riqueza que implica la unión de dos (o más voces) la melodía “producida” es siempre distinta. Nada se repite aunque todo se “revisita”, por así decirlo¹⁸. Esto, qué duda cabe, hace compatibles el disfrute y la pertinencia de los clásicos y la tradición y la aventura vital que la creatividad alienta en el ser humano.

Izuzquiza apuntaba en *Filosofía del Presente* algo que no por obvio debe ser pasado por alto, acaso ahora más que nunca deberíamos ser obvios, brutalmente sinceros; la idea es la siguiente: “conversar no es sencillo” (2003, p. 306). Esto es, la verdad, una tremenda paradoja. El ser humano en su impulso comunicativo no puede dejar de conversar y dialogar con el mundo, con el resto de seres humanos y consigo

¹⁸ Está aquí el tópico literario de origen bíblico *nihil novum sub sole* tan deliciosamente “revisado” en el poema de Miguel de Unamuno titulado de esta manera y recogido en *Rosario de Sonetos Líricos*:

NIHIL NOVUM SUB SOLE

Pon tu mano, la que me diste, sobre mi hombro
y avanza tras de mí pues la senda se estrecha:
por entre ruinas caminamos, el escombros
hoyando del que fue castillo cuya flecha

penetraba en las pardas nubes y era asombro
de caminantes. Avizora nos acecha
del roto torreón aquella que ni aun nombro
por miedo de atraérnosla. De ti desecha

vanas ilusiones; a un porvenir marchamos
que fue gastado ya por otros; no me atrevo
con engaño a guiar tu vida; tropezamos

con el pasado al avanzar, todo es renuevo;
los en brote y los secos son los mismos ramos
lo que ha de ser ha sido ya, nada hay de nuevo.

mismo. El hombre eleva el signo a la categoría de absoluto necesario y una cultura que tiene en tan alta estima el signo ha de ser por fuerza dialogante, o dialoga o perece, o dialoga o se convierte en un silencio angustioso que nada podrá fecundar. No es posible mantener de forma eterna ninguna forma de autoritarismo¹⁹ en un mundo simbólico que habla de forma plural y cuyas formas de comunicación, por lo tanto, han de ser interpretadas para después ser comprendidas aunque ya haya cierto grado de precomprensión en juego. Esa comprensión nos libera, nos hace más complejos y a la vez simplifica nuestros sistemas²⁰. Dialogar es un arte, al fin y al cabo, como bien nos ha documentado Bohm (2012). Pero es un arte necesario como todo arte verdadero.

A través de este proceso enriquecedor, lo dialógico se retroalimenta constantemente de su marca fundacional: la libertad. El diálogo surge de la libertad y a su vez la sustenta. Llegan, ambas realidades, a imbricarse de tal manera que no puede haber diálogo sin libertad y la libertad no puede mantenerse sin un constante proceso de diálogo. Se fecundan constantemente. El diálogo se da en la libertad jubilosa de la amistad, en el terreno dadivoso del amor. Dialogar es amar al otro al crear un espacio conjunto, una patria común para ambos, es recordar que la palabra es nuestra casa y que dicha casa palpita al fin y al cabo con un mismo y compartido corazón al que todos, con nuestras vidas, damos voz. Es obvio, ya lo decía, es tan obvio que acaso por eso no solemos ponernos a reflexionar de manera profunda sobre este hecho y aquí radica el peligro de lo obvio, en que a veces, por miedo a parecer “simples”, olvidamos lo verdaderamente importante. Ya nos decía el Principito que *l'essentiel est invisible pour les yeux* pero el mundo adulto se encarga de vaciar las grandes verdades y reemplazarlas por luces de neón, fuegos de artificio deslumbrantes y ensordecedores y formas opulentas de diseño, todo ello para ocultar una sofisticación tan vana como petulante.

¹⁹ El autoritarismo huye de lo dialógico, no puede soportar el movimiento dual (y al final plural) que implica el toma y daca constante que conforma la estructura del diálogo. Se ahoga en el yo que cierra sus compuertas sobre sí mismo pero no para abastecerse de su riqueza interior de bondad y creatividad, más bien antes lo que hace es atraer de forma violenta todo lo gravita a su alrededor, lo absorbe, puede llegar incluso a fagocitarlo y destruirlo. Una conversación, llega a decir Izuquiza, es un intercambio de libertades (2003, p. 306).

²⁰ Los sistemas más complejos suelen ser tremendamente simples, de otra manera su hipercomplejidad sería insoportable y acabarían disolviéndose sin solución de continuidad o transformación. La idea es tan simple que no deja de fascinarnos: un sistema aumenta su complejidad hasta un punto en que, por así decirlo, se reconfigura de manera “simple” para integrar su progresiva complejidad, digamos pues que una macroestructura más simple acoge una microestructura tremendamente compleja. Esto puede seguir así de manera exponencial, lo que nos lleva al salto cuántico que recorre la obra del autor americano Ray Kurzweil (cuyo libro *The singularity* nos da más *food for thought* al respecto).

Acaso T. S. Eliot era profético al hablarnos en uno de sus maravillosos poemas de los “hombres vacíos”²¹:

We are the hollow men
We are the stuffed men
Leaning together
Headpiece filled with straw. Alas!
Our dried voice, when
We whisper together
Are quiet and meaningless
As wind in dry grass
Or rats' feet over broken glass
 In our dry cellar

Shape without form, shade without colour,
Paralysed force, gesture without motion;

Those who have crossed
With direct eyes, to death's other Kingdom
Remember us – if at all – not as lost
Violent souls, but only
As the hollow men
The stuffed men.

(T.S Eliot, *The Hollow Men*, I: 1-18)

La forma metodológico-ceremonial del diálogo también es evidentemente manifiesta en cualquiera de sus formas y esto es así porque en gran medida es una “ceremonia de comprensión e intercambio”, las palabras son de Izuzquiza (2003, p. 306) pero podrían haberlo sido perfectamente de Gadamer. Pensar en el diálogo fundamentado entre personas como una ceremonia para preservar y proteger la comprensión y el intercambio lo sitúa en una situación privilegiada para impulsar los valores éticos y morales del género humano. En este turbulento siglo XXI que estamos

²¹ Que pueden ser entendidos a su vez como los hombres grises que aparecían en esa ternura salvaje de libro que es *Momo*, de Michael Ende.

transitando, está claro que hay que valorar de nuevo el esfuerzo del diálogo²² como elemento cohesionador inter e intrapersonal, pues dialogar con nosotros mismos también nos hace ser conscientes de ese otro que nos significa de forma natural.

Pero es que el diálogo gadameriano también cobra cierta nueva luz al leer a Pániker. Esto es, Pániker (2001, 2003, 2006, 2008) no deja de repetir que todo ejercicio crítico presente actualiza y renueva el pasado, la tradición. De este modo, los autores anteriores toman mayor “realidad” al ser “superados” en un ejercicio crítico de (re)lectura que parece no tener fin. “El punto de partida es siempre el punto de llegada” (2003, p. 21), llega a decir el autor indio-catalán; también son suyas las siguientes palabras, sublimemente provocadoras y sugerentes: “y hasta cabe pensar que para entender a Heráclito sea preciso haber leído previamente a Heidegger” (2003, p. 21). Estamos de este modo ante una propuesta de perpetua reconstrucción de nuestra cultura, una especie de estructura híbrida y constantemente en diálogo consigo misma (las partes con otras partes, secciones enormes con otras más pequeñas, ecos de antiguas conversaciones, soliloquios, etc.). J. L. Borges también se hizo eco de esto en su genial trabajo “Kafka y sus precursores”; aunque la osadía de la juventud me llevó hace tiempo a hacer una crítica textual y comparativa de un relato de Borges, ahora, con más años y más prudencia, no me atrevo sino a reproducir humildemente las prosa preclara del que considero el escritor más “esenciado y esencial” en lengua española:

El poema *Fears and Scruples* de Robert Browning profetiza la obra de Kafka, pero nuestra lectura de Kafka afina y desvía sensiblemente nuestra lectura del poema. Browning no lo leía como ahora nosotros lo leemos. En el vocabulario crítico, la palabra *precursor* es indispensable, pero habría que tratar de purificarla de toda connotación de polémica o de rivalidad. El hecho es que cada escritor *crea* a sus precursores. Su labor modifica nuestra concepción del pasado, como ha de modificar el futuro. En esta correlación nada importa la identidad o la pluralidad de los hombres. El primer Kafka de *Betrachtung* es menos precursor del Kafka de los mitos sombríos y de las instituciones atroces que Browning o Lord Dunsany (Borges, 1992, vol. II, p. 305).

Pues bien, me parece obvio que Pániker, con su concepto de retroprogresión, y Gádamer, con sus ideas acerca del diálogo y la tradición, van de la mano. No sin razón dice Ferrari que “una tradición se retoma en el momento mismo en que se sobrepasa” y

²² Porque supone esfuerzo, es un salir del yo para ir hacia el tú, un deseo de entender al otro y de que el otro te entienda, un paso hacia la unidad sin perder la diferencia.

que este hecho no se reduce a una ‘simple repetición de la tradición’” (Ferraris, 2000, pp. 248 y 249).

El sentido en cualquier conversación que realmente lo sea es siempre nuevo y siempre viejo a la vez, es una constante actualización, es, al fin y al cabo, el mismo momento que siempre estuvo aquí reiniciando el baile de la vida a cada instante, pues como dos viejos amantes consigue que la profundidad de su amor haga que cada momento vivido sea fulgurantemente nuevo aunque haya sido repetido miles y miles de veces. No es otra cosa besar a la persona amada, recordar que cada beso es el primero y por ello es nuevo pero que incluso el beso primero era un beso dado miles de veces antes y por ello era siempre antiguo, es esta paradoja la que nos lleva de la mano por el mundo dotándonos de la dual sensación de pertenencia y abandono que a ratos se torna euforia, a ratos, más quedamente, desesperación, aunque mucho más a menudo, simplemente, se queda en ese dulce y prudente medio camino que llamamos melancolía.

Jean Grondin, acaso quien mejor haya entendido la obra de Gadamer de entre los filósofos actuales, se expresaba con una claridad extrema al respecto de la cuestión del acceso a la verdad desde la experiencia de la que hablaba el filósofo alemán:

La tesis fundamental de Gadamer es aquí que el arte constituye un juego, cuyo sentido consiste en la representación transformadora que proporciona a lo representado un incremento de ser. Este incremento de ser significa que el ser, transformado de esta manera, es conocido en su verdad. Esta verdad conocida se convierte para el espectador en el encuentro consigo mismo (Grondin, 2003, p. 83).

Esta idea es clave para integrar ya la tríada interpretación-comprensión-creación. Vamos a verlo desde otra óptica. Para ello, considérese la siguiente cita de Eugenio Trías:

Importa subrayar la rica polisemia de la expresión “recreación”. Significa volver a crear; significa también resurgir y renacer: volver al ser; tiene también la connotación de gozo como efecto de un juego; es de hecho (toda recreación) un juego. Un juego trágico, tragicómico, dramático. Expresa la (gozosa) forma de “recrearse” en el acto mismo de reincidir en la creación, en la gestación o en la donación de existencia. “Crear es recrearse recreando” (Trías, 2014, p. 91).

Bien, la idea de juego aparece en ambos, como vemos, en Gadamer y en Trías, y es también una constante al hablar de creatividad (Bohm, 2004, 2012; Gerver, 2012; Guzmán & Bravo, 2010; Kabat-Zinn, 2011; Pániker, 2001; Robinson, 2009, 2011; Sparko, 2010; Tough, 2013). Por tanto, parece que hay un impulso en el arte para acceder a la verdad a través del juego y por tanto del gozo²³. Esto nos lleva a la médula del problema. Un juego es una estructura articulada a través de lo metodológico (reglas y fundamentos) pero que tiende hacia lo creativo-disipativo que mina constantemente la necesidad de ese mismo método que lo sustenta en cuanto constructo cerrado y finito. Cuando en las ciencias del espíritu el método se impone a la pulsión de verdad, esta muere pues no encuentra manera adecuada para expresarse, para, más concretamente, “recrearse”. Pero no es cuestión de negar el método sino más bien de entenderlo de otra manera, como estructura *a priori*, como tradición, como prejuicio. Con ello, libertad de movimientos y normativa metodológica pueden convivir dentro del pensamiento paradójico tan inherente a la era de la complejidad de la que nos habla Morin (2005).

Así, este alto grado de integración nos regala un impulso retroprogresivo (Pániker, 2001, 2006) que permite activar lo pasado en lo presente hibridando el resultado hacia un futuro que ya se antoja menos proyectivo como “presentivo”, esto es, con presencia en el presente y por ello también en el pasado. Se produce una paradoja temporal que abre nuevas perspectivas para entender el proceso creativo, pero también los modos de interpretar y de comprender el mundo. Esto se siente a su manera como una victoria, algo que entronca con el pensamiento de Ortega y Gasset:

Por eso, si el hombre goza de ese privilegio de liberarse transitoriamente de las cosas, y poder entrar y descansar en sí mismo, es porque con su esfuerzo, su trabajo y sus ideas ha logrado reobrar sobre las cosas, transformarlas y crear en su alrededor un margen de seguridad siempre limitado, pero siempre o casi siempre en aumento (Ortega y Gasset, 2014, p. 31).

En ese “margen de seguridad” me aventuraría yo a situar la unión de lo interpretativo con lo creativo, justo ahí, un ahí que siempre está en movimiento, cercano a la filosofía del límite propugnada por Trías. Desde ahí, el hombre es proyectivo,

²³ La idea del artista “maldito y sufriente” tan propia del romanticismo no invalidaría tal hecho, hay cierta estetización del sufrimiento en este sentido que le aporta un grado de “goce” e incluso de belleza; es lo que ocurre, por ejemplo, con la tristeza cuando se modula para que se torne en melancolía como tema de manifestación artística.

presentivo y no deja de ser retroactivo, todo a la vez; y no por ello se desintegra, todo lo contrario, acepta su mutabilidad y la complejidad inherente a su realidad como ser-en-el-tiempo y como ser-que-transciende-el-tiempo. Esta idea de lo proyectivo, presentivo y retroactivo como forma de ser en el mundo y en el transmundo no deja de recordar la estructura también tripartita orteguiana del hombre fundamentada en las fases de alteración, ensimismamiento y acción (Ortega, 2014, p. 35).

Al fin y al cabo, alcanzar el conocimiento desde el mito y la imaginación poética no es una teoría romántica ni mucho menos moderna. Estaba ya en Platón al referirse a “un cierto tipo de resonancia estética en el interior de la psique, atraída por la velada presencia de lo arquetípico en el seno mismo del mundo fenoménico” (Tarnás, 2008, p. 85).

Baste con lo dicho por el momento al respecto, pues quisiera continuar en mi trayecto hacia la hermenéutica analógica beuchotiana de manera más concreta.

2.4.4. EL PENSAMIENTO DE GADAMER COMO HERMENÉUTICA PROTO-ANALÓGICA (EN TORNO AL PENSAMIENTO PHRONÉSICO).

De entre todas las fuentes de las que se sirve la hermenéutica analógica, siempre he pensado que Gadamer es la más relevante en nuestros días. Sin duda, soy de tal opinión porque creo encontrar en la obra de Gadamer una pasión prudente por la, valga la redundancia, “prudencia”. *Verdad y Método I* es una obra filosófica con cierto deje poético que juega de forma extrema con el acercamiento ametodológico a la verdad de forma provocadoramente metódica. Pero es que también palpita en la obra de Gadamer, como del mismo modo ocurre en la de M. Beuchot, un deseo de acercamiento a su lector que parece querer hablarle sin mediación simbólica y esto hace que cierto grado de “silencio espiritual” permee el texto, textos, los que ambos crean, que hablan también desde una inmediatez poética inusual. Esto no es posible, claro, o no de manera meramente intelectual, al menos de la forma en que se ha venido desarrollando el pensamiento filosófico occidental hasta las últimas décadas que han visto cómo muchas disciplinas han experimentado la necesidad de liberarse de sus propios paradigmas (aunque sólo sea de los más rígidos y normativos) para buscar otras vías de hibridación y mezcla. La *phronesis* aristotélica es tan gadameriana como beuchotiana y esto hace que entre el alemán y el mexicano haya un fino “hilo de plata pura” que hace de puente entre sus hermenéuticas. La presencia de la obra de Gadamer en Beuchot es

evidente (por ejemplo Beuchot, 2003, 2009a) pero también se me antoja obvio que el conocimiento de la obra de Beuchot enriquece la lectura de Gadamer. Lo cierto es que, a mi parecer, la obra del mexicano está impulsada retroprogresivamente por la del alemán y sin duda es una de las fuentes de las que se ha servido para la creación de su Hermenéutica Analógica.

Pero entrando más en profundidad en el tema que me concierne, su prudencia extrema²⁴, que implica un alto grado de consciencia interpretativa, se muestra en que cuando Gadamer señala lo que para él son limitaciones del predominio absoluto del método científico como aproximación epistemológica, tampoco cae en lo que clarivamente ve como su equivocista polaridad romántica:

Frente a la ciencia ilustrada en la perfección, que sueña con la realización de la liberación de toda “superstición” y de todo prejuicio del pasado, ahora los primeros tiempos, el mundo mítico, la vida no analizada ni rota por la conciencia en una “sociedad natural”, el mundo de la caballería cristiana, alcanzan un hechizo romántico e incluso preferencia respecto a la verdad (Gadamer, VM I, p. 340).

Jean Gebser (2011), aunque en otros términos, ya nos ha mostrado hasta qué punto es importante que seamos capaces de habitar e integrar las polaridades si queremos evolucionar consciencialmente. Gadamer, en su deseo de comprender lo otro y así comprenderse a uno mismo (y de manera global llegar a una conciencia histórica efectual, véase VM II, pp. 17 y ss.) transita ciertamente unos parámetros parecidos. Pero es su énfasis en la prudencia, en esa *phronesis* tan analógica, lo que lo convierte sin duda alguna en referencia directa para la hermenéutica analógica como disciplina particular. Considérese la siguiente cita, extensa por reveladora y esencial:

En la realidad el presupuesto de la misteriosa oscuridad en la que vive una conciencia colectiva mítica anterior a todo pensar es tan abstracto y tan dogmático como el de un estado perfecto de ilustración total o de saber absoluto. La sabiduría originaria no es más que la otra cara de la “estupidez originaria”. Toda conciencia mítica es también siempre un saber, y en cuanto que sabe de poderes divinos está ya más allá del simple estremecerse ante el poder (si es que puede suponerse tal cosa en un estadio originario),

²⁴ Y por tanto paradójica, ¿puede por lo tanto ser “extrema” la prudencia? ¿No sería necesario para que la prudencia fuera prudencia que fuera en todo momento prudente? O, más allá de esto, ¿se puede ser prudente y apasionado? Al fin y al cabo, el prudente si lo es de corazón, será, creo, verdaderamente un hombre o una mujer de pasiones claras y profundas.

pero también más allá de una vida colectiva atenazada en rituales mágicos (como se encuentra por ejemplo en el antiguo oriente). La conciencia mítica sabe de sí misma, y en este saber ya no está enteramente fuera de sí misma (Gadamer, VM I, p. 341).

No puedo dejar de traer a colación aquí otra cita de S. Pániker porque recoge la misma idea, aunque esta vez contraponiendo la Modernidad y una supuesta Era Primigenia Paradisiaca en vez de Ilustración y Romanticismo, todo ello en relación al concepto de retroprogresión del que me ocuparé prolijamente más adelante:

La modernidad fue un inmenso adelanto: nos trajo la ciencia, la democracia, los derechos humanos, la emancipación de cada rama del saber. En contrapartida, nos condujo a un mundo chato, mundo sin mito y fantasía, mundo colonizado por la ciencia. Con lo cual muchos han sentido la tentación de volver al “paraíso” pre-moderno, sin advertir que nunca hubo tal paraíso, y que el mero regreso ya no es posible. El caso es que la solución está en avanzar en ambas direcciones. Es el retro/progreso: conciliar la diferenciación moderna con la no-disociación premoderna. Un acto de equilibrio que cada cual deberá ensayar por su cuenta y riesgo (Pániker, 2010, p. 110).

Ciertamente estamos ante la misma situación, una que a su manera parece haberse estado reproduciendo de manera periódica y con ciertas variaciones desde el principio del despertar de la consciencia. También Ken Wilber (2010) ha hecho hincapié en esa necesidad de entendimiento e integración de dos visiones del mundo tan distintas. El sociólogo y pensador americano después de señalar toda la problemática que esa dialéctica implica, no puede evitar, con todo, ser optimista al confiar en la sociedad postmoderna como el crisol donde la transmutación alquímica dé su fruto²⁵. Así, este sería el gran reto y la gran oportunidad que caracterizaría de manera medular a nuestros tiempos.

Esta es la verdadera prudencia analógica, en mi opinión, una prudencia afable y conciliadora a la vez que aventurera y provocadora. Provocadora en cuanto fuerza activa que sabe que la inacción es parte de la acción y viceversa. Es lúdica, también, y

²⁵ La alusión al proceso alquímico aquí no es en modo alguno baladí, ya ha dado cuenta M. Beuchot (2012) en su característico estilo claro y preciso cómo en la unión alquímica los contrarios no se funden para perder su esencia sino que antes forman una nueva sustancia que mantiene lo viejo y lo nuevo en un ente transformado que se ha elevado desde un estado inferior a otro superior. También se han ocupado de ello con cierto detenimiento, entre otros, Arola (2012) y Harpur (2009).

lúcida. La prudencia de la hermenéutica analógica es por tanto “lúcida”²⁶. Creo firmemente en que, como dice Richard Tarnas, “hoy el espíritu occidental parece estar atravesando una transformación profunda, de magnitud tal vez comparable a cualquiera de las grandes transformaciones que se produjeron a lo largo de nuestra historia” (2008, p. 19), y esto nos ha de impulsar en pos de una visión holística que abarque lo que fue, lo que está siendo y lo que es y lo que habrá de ser en base a esto.

Tal empresa ha de ser analógica y prudente, respetar lo plural y a su vez reconocer un origen común que nos aproxima. La contraposición entre pensamiento fuerte y pensamiento débil tiene que ser superada de una vez por todas, no puede haber cierto grado de estabilidad sin firmeza pero tampoco puede haber libertad sin flexibilidad.

Habría que integrar aquí esos rotundos versos de Mesanza que dicen “me enfrento al sincretismo, a toda ambigüedad, y a la tibieza” con esos otros tan sutiles de Cirlot que siempre se me antoja que van a quebrarse y en el proceso astillar mi alma entera: “Vivo en la transparencia de la muerte”²⁷.

Pero veamos un poco más de esta corriente hermenéutica que ha venido a revolucionar prudentemente (nada hay más revolucionario que lo analógico para la disolución normativa que revolotea sobre nuestras cabezas en los primeros compases del siglo XXI) el panorama filosófico en lengua castellana.

2. 5. MAURICIO BEUCHOT Y LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA.

En lo que sigue, quiero hacer una exposición de los rasgos más conspicuos de la propuesta hermenéutica que se conoce como hermenéutica analógica (en esta sección y desde ahora HA), en especial tal y como ha sido desarrollada en la obra de su fundador, el hermeneuta y semiota mexicano, Mauricio Beuchot. Antes de nada, sin embargo, quiero reconocer algo que a veces se pasa por alto, Beuchot, además de un intelectual erudito (que nunca pedante) es un escritor con un aliento profundamente lírico, esto se ve en algunas obras más que en otras, es evidente. No sin razón, el mismo Beuchot ha

²⁶ Sobre lo “lúcido” he de extenderme en el apartado 7.3.6. del presente trabajo.

²⁷ Los versos de Mesanza pertenecen a su poemario Europa (1986) y a su poema “Después de haberme dicho muchas veces”; el de Cirlot, por su parte, pertenece a su ciclo Bronwyn (2001).

escrito también poesía. Muestra de este aliento del que me hago eco, siempre recordaré la siguiente frase que se encuentra en uno de sus libros académicos, el titulado *Perfiles esenciales de la hermenéutica*: “pero, como (las cosas) necesitan revivir, llega el hombre, las toca con la analogía, y ellas despiertan”. Pues bien, uno, a su vez, despierta al ser tocado por estas palabras, y es tocado de forma muy íntima y muy respetuosa, es una caricia tan leve como definida. Así discurre su prosa académica, con una precisión semántica pasmosa visitada por numerosas metáforas y metonimias que enriquecen el discurso y lo hacen, si cabe, más placentero porque el lenguaje es a la vez bello y certero. Pero continúo porque, aunque aquí me apetecería detenerme un segundo para explorar pasajes más líricos, hay un camino que recorrer y este, siendo esta una tesis doctoral, ha de ser tan largo y extenso como intenso y profundo.

2.5.1. INTRODUCCIÓN A LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA.

La HA ya es una disciplina consolidada²⁸, Mauricio Beuchot se ha ido configurando a lo largo de los años como un referente claro en el panorama de la tradición hermenéutica. Si cabe alguna duda de ello, es aconsejable ver las palabras de elogio que le otorga Jean Grondin en “El camino analógico de Mauricio Beuchot”; en dicho texto el autor canadiense llega a afirmar lo siguiente acerca de la relevancia del mexicano:

La frescura, en primer lugar: Cuando le leo, me digo siempre: ¡Qué fenomenólogo! ¡Qué pensamiento tan cerca de las cosas! En francés, inglés o alemán, no tenemos libros como los suyos, que hablan de hermenéutica y de filosofía en un estilo tan directo, tan sencillo (una cualidad), tan didáctico. Por eso me parece que es necesario hoy en día aprender castellano si uno quiere hacer hermenéutica (Grondin, 2008b, p. 522).

Definir el pensamiento hermenéutico beuchotiano es simple que no simplista y esto, creo, es el mejor halago que se le puede hacer al maestro mexicano. Beuchot muestra en todos sus escritos una voluntad de claridad extrema (acaso sólo sea extremo

²⁸ A riesgo de pecar de simplista y acientífico, me atrevería a decir que uno de los índices de “difusión” para una disciplina en nuestra época puede basarse en si ya se ha hecho un hueco en la Wikipedia, como ha sido el caso de la HA. En nuestro mundo post-postmoderno el éxito, incluso el científico, ha de coquetear con medios más “mundanos” o perecer en un desierto de palabras. Uno de los índices de impacto más evidentes de nuestro tiempo es tener presencia y seguimiento en 1) la Wikipedia, 2) Youtube, 3) Facebook, 4) Twitter y 5) Instagram.

en tal hecho, por lo demás es siempre un dechado de *phrónesis* o prudencia). La suya es una aproximación intermedia, híbrida y mestiza, conciliadora de los extremos, profundamente respetuosa con modernidades y tradiciones. Como él mismo dice sobre la historia de la hermenéutica: “se ha necesitado reunir ambas corrientes en una confluencia, y por eso se ha buscado continuamente una hermenéutica intermedia, analógica, la cual pocas veces se ha conquistado, y es muy necesaria” (Beuchot, 2011a, p. 14). Con razón Álvarez Colin (2011) recalca cuánto ha hecho Beuchot para recuperar el pensamiento hermenéutico tradicional y ponerlo en nuevos contextos cada vez más amplios mostrando así de manera constante su papel de intermediario siempre tendente al diálogo entre los unos y los otros, las teorías más unívocas y las más equívocas.

De todas maneras, para mí la mayor virtud de la HA está en que es una ciencia ya desde sus orígenes híbrida y mestiza, como decía en el párrafo anterior, y no podía haber nacido en otro lugar que no fuera México, lugar fronterizo y mestizo en grado sumo. A mi parecer, la HA se caracteriza sobre todo por ofrecer al estudioso de la interpretación moderna un marco estructural que combina las capas y capas de conocimiento que se han ido depositando en la epistemología occidental a la vez que un cierto vaciamiento oriental más propio del Zen, el Tao o el Advaita Vedanta. Bien sabemos lo difícil que es alcanzar este estado que, por místico, suele ser, cuando menos, obviado por los paradigmas científicos más positivistas. La dificultad es evidente, con razón Tarnas nos recuerda que, para una apropiada aproximación al saber:

En cierto sentido hemos de hacer borrón y cuenta nueva, intentar un enfoque libre de la carga de nuestros prejuicios. Naturalmente, sólo se puede aspirar a un estado mental de pureza y maleabilidad, nunca conseguirlo del todo. Sin embargo, anhelar ese ideal tal vez sea el requisito más importante para una empresa como esta (Tarnas, 2008, p. 21).

Idea esta que está, como vimos, en consonancia con los prejuicios contra los prejuicios de los que trataba Gadamer. Tarnas de nuevo es clarividente en este fragmento, que bien podrían haber firmado Gadamer o el mismo Beuchot, pero también Gebser, Pániker o Wilber:

Nuestro permanente desafío consiste en mantenernos fieles al material histórico y permitir que nuestra perspectiva actual enriquezca las diversas ideas y visiones del mundo que examinamos, pero que jamás las distorsione. Mientras no se subestime este

desafío, creo que hoy en día, (...) estamos en mejores condiciones que en cualquier época anterior para realizar esa tarea con la necesaria flexibilidad intelectual e imaginativa (Tarnas, 2008, pp. 21 y 22).

La única manera de llegar a interpretaciones válidas en nuestra época pasa por un alto grado de compromiso, de lo contrario, como veremos en el siguiente apartado, tendremos que decantarnos por habitar sólo una de las polaridades de acceso al conocimiento: lo unívoco o lo equívoco.

2.5.2. LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA: ENTRE LO UNÍVOCO Y LO EQUÍVOCO.

Lo análogo es aquello que media entre lo unívoco y lo equívoco, por ello se convierte en forma mediadora e interpretante tanto para aquello que es propio como para lo ajeno. Lo paradójico del tema es que lo unívoco absoluto y lo totalmente equívoco están mucho más cerca de lo que aparentemente parece. El problema de una postura totalmente equívoca es que acaba pecando de “univocidad” en su radicalidad, y esto es así acaso siguiendo el principio de enantiodromía junguiano pues la polaridad extrema roza siempre el otro polo y acaba convirtiéndose en aquello de lo que es contrario y que rehuye más tarde o más temprano. Ya nos lo advierte Beuchot: “aun con diversos matices, esto nos muestra que los extremos se tocan: el univocismo se desliza hacia el equivocismo y el equivocismo hacia el univocismo” (2011a, p. 53).

Pues bien, teniendo este pensamiento en perspectiva, consideremos este fragmento perteneciente al libro *La pasión de la mente occidental* de R. Tarnas en relación a la aproximación postmoderna al conocimiento y a la verdad última:

Se considera que el conocimiento humano está subjetivamente determinado por una multitud de factores, que las esencias objetivas, o cosas en sí, no son accesibles ni postulables, y que el valor de las verdades y los supuestos deben someterse continuamente a comprobación directa. La búsqueda crítica de la verdad está condenada a ser tolerante con la ambigüedad y el pluralismo, de tal modo que su resultado será forzosamente un conocimiento relativo y falible antes que absoluto o seguro (Tarnas, 2008, p. 498).

En nuestro grado de consciencia epistemológica actual, los determinismos más dogmáticos no tienen sentido como tampoco lo tienen los sarcasmos nihilistas de que todo vale (porque entonces nada vale), estos últimos no dejan de ser herederos de los sofistas más desencantados, lo que prueba que ya en la antigua Grecia muchos pensadores no querían ver el bosque porque se divertían viendo retóricamente los árboles, por forzar una metáfora al respecto. Pero regreso al tema, sólo una voluntad mediadora que respete lo metodológico sin rechazar lo intuitivo puede en estos días superar viejas dialécticas enconadas y enclaustradas en posturas infantilmente beligerantes.

Por lo tanto, entre la univocidad y la equivocidad, entre lo uno y lo múltiple, surge un tercer camino, una vereda analógica. La idea de camino me parece muy apropiada para la HA pues el intérprete anda y desanda el texto que es el mundo y también el mundo que comprende cualquier texto, frecuenta microcosmos y siendo a su vez parte de un macrocosmos, él mismo es un Hermes alado que quiere descubrir un mensaje para sí pero sobre todo compartirlo con los otros, los análogos, los que son distintos pero hasta cierto punto iguales, o los que son iguales pero hasta cierto punto distintos. Ahí reside la tensión que resuelve una dialéctica confusa y tendente a ensombrecer el significado. Si el intérprete acepta su falibilidad ya demuestra un alto grado de “posibilidad de acierto” y la ciencia, a mi parecer, no puede ni debe ser otra cosa. La ciencia no es algo sobrehumano, es más bien algo interhumano y aquello que el hombre toca lo convierte en lo imperfecto perfectible pues otra cosa sería la muerte y el fin del progreso (que, como dice Pániker, ha de ser retroprogreso). No es ir a más, es ir a mejor. No es comprender cada vez más, esto colapsaría el sistema, como parece que está a punto de ocurrirnos (por ello se ha creado el neologismo “infoxicación”), es comprender mejor. Es importante que la habitación del saber esté bien iluminada, pero ayudará que los muebles sean los justos y necesarios y sobre todo que abunden las ventanas, pues sin ellas nos asfixiaremos cuando el aire se vicie, algo que ocurrirá seguro. Esta es la tarea de la HA, el ordenar de manera prudente y sutil aquellas interpretaciones que surjan, porque siempre serán plurales, pero con cierta vocación de límite, de otra manera estaríamos ante un desierto de significado y la hermenéutica no tendría, por lo tanto, sentido alguno. No al menos como ciencia, si acaso como juego banal e inane.

Aquí radica uno de los fundamentos estructurales de la HA más relevantes, su profunda humildad en su concepción científica del proceso o procesos que habilita. En

ese estado de perpetua auto-reflexión intelectual que la sitúa entre lo unívoco y lo equívoco pero más cerca de esto último, desarrolla una especie de vacuna contra un posible autoengaño epistemológico. Como bien han señalado Charpak y Omnès con referencia a las teorías de Marx:

(Marx) cayó en la trampa inmemorial tendida a sus iguales (los filósofos): la de pensar que se puede alcanzar la verdad de golpe mediante la mera aplicación de la inteligencia a unos casos y hechos aislados. Cuanto más inteligente es uno, tanto más se imagina con facilidad posibles leyes, estructuras tentadoras, correlaciones notables y pruebas dialécticas. Dicho de otra manera: cuanto más inteligente se es, más se arriesga uno a autoengañarse inteligentemente, lo que significa que convencerá también de su engaño a muchas otras personas (Charpak & Omnès, 2005, pp. 55 y 56).

Acaso por esto mismo, por esta animosa prudencia, la HA intenta hacer su trabajo de manera callada y rigurosa, sin misticismos ni mistificaciones retóricas y sin pretensiones de acceder a la verdad absoluta. Con más tacto, opta por cierto grado de verificabilidad, lo cual no parece algo baladí en nuestros tiempos, tan dados al escepticismo radical, tan radical al fin y al cabo que duda de su propia duda recreando de forma burda y deforme un principio tan sano como es el del ser humano que está en todo momento alerta de lo que es y está siendo y que por tanto no acepta de forma irreflexiva cualquier teoría que se le lance, cual piedra con forma de hueso al perro hambriento que no es capaz de discernir si aquello que se le lanza merece la pena en verdad ser roído o deglutido.

2.5.3. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA.

Nos ha recordado Beuchot (2011a) que la voluntad de analogía en su propuesta hermeneútica queda clara en la búsqueda y respeto de la proporción, proporcionalidad o equidad; por esto estamos aquí tratando con dos principios estructurales en la fundamentación básica de la HA, que son los siguientes:

1) Un principio metafórico hermenéutico: analogía de proporcionalidad impropia y analogía de desigualdad. A través de él accedemos a lo poético-simbólico de la interpretación/comprensión. Aquí la epistemología sería de base intuitiva.

2) Un principio metonímico hermenéutico: analogía de proporcionalidad propia y analogía de atribución. A través de él llegamos a lo universal-explicativo de la interpretación/comprensión. Aquí la epistemología sería de base intelectual.

Pero para entender con claridad diáfana en qué consiste la analogía habría que decir que es aquello que hace lo “incomensurable un poco más conmensurable” (Beuchot, 2011a, p. 29). Así, sólo cuando hermanamos lo distinto y lo parecido, lo unívoco-esencial y lo plurívoco-multimanifestante podemos acceder a una interpretación mediada por el sentimiento y por la razón. Las palabras beuchotianas, en este caso, son a la vez rigurosamente claras y evocadoramente poéticas:

Más que un acto de interpretación metafórica, como quiere Ricoeur, la hermenéutica necesita un acto de interpretación analógica, que trascienda la metáfora y permita la intervención de la metonimia. La metáfora privilegia el sentido alegórico; la metonimia privilegia el sentido literal en la interpretación de textos (Beuchot, 2011a, p. 29).

Acaso la *phrónesis* aristotélica y la voluntad analógica sean los principios estructuradores esenciales de la HA. Beuchot recalca su importancia en todos sus postulados teóricos a lo largo de su dilatada obra (especialmente en 2003, 2009a y 2011a), del mismo modo reconoce que fue Gadamer quien decidió recuperar la idea de *phrónesis* para *Verdad y Método I* así como su relación con el pensamiento analógico. Beuchot no puede dejar de ver en esto un gran acierto del filósofo alemán:

Algunos han criticado a Gadamer por querer aplicar la *phrónesis* aristotélica, que tenía por objeto la acción, como modelo de la hermenéutica que tiene por objeto la interpretación de textos. Pero podemos aceptarla, sabiendo que es una aplicación de la analogía: la interpretación es análoga a la deliberación prudencial, tiene elementos

comunes y por eso la primera puede servir de modelo y estructura a la segunda (Beuchot, 2011a, p. 36).

Esto, como podemos ver, nos lleva de vuelta a Gadamer como momento “analógico” en la historia de la hermenéutica, por lo que lo consideré en una sección anterior como autor proto-analógico. Grondin (2003) en su estudio en profundidad sobre Gadamer deja claro que así la *phrónesis* sustituye a la necesidad de un método, un conjunto de reglas fijas desde las que se sometería el proceso interpretativo. Beuchot, más prudencial si cabe que Gadamer, no se somete a las reglas de un método pero tampoco rechaza cierta aplicación normativa, pues prefiere “una postura intermedia” desde la cual “la hermenéutica puede tener algunas reglas muy generales de procedimiento, sin que sean lo determinante” (2011a, pp.36 y 37)

Esto es importante a la hora de realizar cualquier tipo de interpretación. No debemos olvidar lo siguiente:

No creo que el plantear la analogía, el límite proporcional, que tiene que ver mucho con la prudencia, la moderación epistémica y práctica, sea entibiar el agua ni trivializar la interpretación. Es algo arduo y complicado el buscar la adecuada proporción que se debe dar a cada interpretación, para eliminar las que sean irrelevantes o falsas, y para dar a las relevantes una jerarquía según grados de aproximación a la fidelidad al texto, lo cual haga que algunas de ellas tengan esa unidad proporcional de la verdad del texto, proporcional o analógica como la verdad misma, en cuanto propiedad trascendental del ser, que también es analógico (Beuchot, 2011a, p. 89)

También es propio de la HA poner de relevancia el ícono (Beuchot, 1999, 2009a, 2011a). Esta fecunda idea la toma Beuchot de otro de los autores de los que me ocuparé más adelante, al hablar de la creatividad, el filósofo, lógico y científico estadounidense Charles Sanders Peirce, considerado a su vez como padre de la semiótica moderna. Así, la analogía hermenéutica-icónica sirve para abarcar una estructura teórica tripartita. Por un lado tendríamos, afirma Beuchot (2011a), la imagen, que se acerca a la univocidad pero no se convierte en ella. Por otro lado estaría el diagrama que oscila de forma más ambigua entre lo unívoco y lo equívoco. Al fin, tendríamos la metáfora, aquello que está más cerca de lo equívoco pero que no llega a caer en ello.

Estamos, pues, ante un concepto fundamental en la teoría del mexicano, el de ícono. Pues entiende Beuchot que sólo mediante la mediación de la analogía y del ícono podremos atravesar, y permítaseme la metáfora, el abismo interpretativo sin acabar cayendo hacia esas Escila y Caribdis que se han venido convirtiendo los modelos hermenéuticos univocistas o equivocistas. El ícono, al fin y al cabo, es un signo que es metonímico siendo también metafórico, en otras palabras: “con un fragmento nos da el conocimiento de la totalidad, la parte nos conduce al todo, el fragmento nos lleva al conjunto” (Beuchot, 2011a, pp. 92). Sólo de esta manera parece que se puede sobrellevar adecuadamente la tensión propia del proceso interpretativo, pues media entre la mismidad más solipsista y la otredad más absoluta, entre lo más general y universal y lo más particular y determinado. Uno, ante esta situación, no puede dejar de ver las *phronésicas* virtudes que ofrece la propuesta de M. Beuchot, sobre todo en un tiempo, el nuestro, especialmente tenso, crítico y, llegaría a decir, crispado; por ello, me adhiero con firmeza a las palabras del filósofo mexicano cuando afirma que:

Es decir, la analogicidad nos hace universalizar, pero con cuidado, los límites. La analogía nos obliga a atender a los elementos contextuales y particulares, y el ícono nos obliga a interpretar desde hipótesis parciales y diagramáticas de los textos, hasta la totalidad del texto, hasta la comprensión más completa que es alcanzable. Igualmente nos hace darnos cuenta de que nuestra objetividad va a ser fragmentaria, limitada, pero suficiente (Beuchot, 2011a, pp. 93).

Es interesante remarcar aquí estas palabras, pues Beuchot, en su prudencia, habla de, repito, “la comprensión más completa que es alcanzable” y esto es una clave para todo hermeneuta *at work*: se impone un límite, pero claro, al imponerse un límite, también se reconoce la capacidad potencial de rebasar tal espacio liminar. Esto es muy importante para entender los límites de la interpretación analógica-icónica, es un enfoque que unifica lo moderno y lo clásico, lo desconocido y lo tradicional. No se pierde “pie” al adentrarnos en un terreno desconocido pues se va tanteando, poco a poco, para ver dónde está el “próximo” límite, y digo próximo porque a su manera se acepta la posibilidad de la superación de todo límite. Esto es un pensamiento paradójico puesto que conviven las siguientes ideas:

- 1) existe un límite más allá del que no puede ir el hermenauta a través de su interpretación para alcanzar la comprensión del texto, pero a su vez...
- 2) ...al presentir tal límite, existe también una potencialidad manifiesta de trascenderlo, acaso no ahora, acaso no mañana, acaso ni siquiera él podrá hacerlo pero potencialmente ese límite podrá ser transpasado en cualquier momento y/o por cualquier persona.

Esto unifica lo moderno (lo próximo que ha de llegar, lo futuro) y la tradición que posibilita el encuentro y el diálogo. En palabras de Beuchot:

Por eso a esta hermenéutica analógico-icónica se le podría llamar también hermenéutica del límite, o limítrofe, pues trata de poner un límite y además se coloca en el límite. Pone límite a la univocidad y a la equivocidad, y se pone en el límite donde la univocidad y la equivocidad se tocan, recupera algo de cada una y engendra algo nuevo. Así, la analogía y la iconicidad nos colocan en el límite donde se juntan el hombre y el mundo, en el límite del lenguaje y del ser, de la natura y la cultura (Beuchot, 2011a, pp. 93 y 94).

Hay aquí un deseo también de creatividad, de re-creación de aquello que se interpreta, porque siempre tiene algo de nuevo y algo de viejo y en esa identidad mestiza lo otro y lo uno forman algo transformado y transformante. No sin razón, llega a decir el mismo Beuchot que una hermenéutica analógica “interpreta para transformar”, pues se sitúa ella misma en el “entrecruce de la interpretación del mundo y de su transformación” (2011a, p. 95).

2.6. CONCLUSIONES LIMINARES A LA FUNDAMENTACIÓN HERMENÉUTICA DEL PRESENTE TRABAJO.

Quisiera, para concluir esta sección, ocuparme de dos aspectos que vienen a ser una especie de coda somera a todo lo visto ya. La hermenéutica tiene mucho de “regreso”, de “revisión”, por así decirlo, uno acaba una idea para al instante volverla a coger y así darle vida de nuevo. Parece que le impulsa un lúdico juego de eternidad, con cierto grado de perversión sísifca, todo sea dicho. Ya decía Wittgenstein con cierto

grado de razón que el lenguaje era una jaula, con todo una jaula no deja de ser un lugar de encerramiento y aquello que es encerrado también es susceptible de liberar o ser liberado. Estaremos también de acuerdo en que hablamos para sentir la libertad del verbo y del logos de maneras más concretas. Y es que con sus tiras y aflojas, la cárcel del lenguaje es a su vez su misma libertad. Acaso, como en otros tantos ámbitos de la vida, lo cautivo y lo libre se necesitan para crecer. La cárcel de amor es la libertad del amor al mismo tiempo, poco más que añadir a esta imagen, cautiva y libertaria por igual.

2.6.1. CONCLUSIÓN PRIMERA: SOBRE LA FIGURA DE MAURICIO BEUCHOT Y LA HA COMO DISCIPLINA INTEGRADORA.

No podría (ni querría) ocultar mi admiración y pasión por Mauricio Beuchot pues sin duda estas páginas no habrían existido sin su obra. Acaso por eso no quiero dejar de insertar aquí una larga cita con dos finalidades 1) recoger uno de las mejores (por claras y precisas) resúmenes de la historia de la hermenéutica que he leído y 2) reconocer mi deuda con el autor mexicano por haber iluminado algunas sendas oscuras del presente trabajo con su pasión científica y humanística (ambas, acaso, caras de una misma moneda, la moneda de lo real que se actualiza en lo humano o, acaso, de lo humano que se actualiza en lo real):

La hermenéutica tiene sus orígenes históricos ya en los griegos. Aristóteles, en su *Peri hermeneias*, dejó muchas ideas inapreciables sobre ella. Los medievales, con su exégesis bíblica de los cuatro sentidos de la escritura, fueron afanosos cultivadores suyos. El Renacimiento llevó al máximo la significación simbólica de los textos, al tiempo que originó la filología, más atendida a la letra. La modernidad lleva adelante esa filología, con tintes de científicismo, hasta que, en la línea del romanticismo, Schleiermacher resucita la teorización plenamente hermenéutica. Su herencia se recoge en Dilthey, que la aplica a la filosofía de la cultura y de la historia. De él supo recibirla Heidegger, en sus intrincadas reflexiones sobre el ser y el hombre. La transmite a Gadamer, el cual ha influido sobre otros más recientes, como Ricoeur y Vattimo. Esta genealogía de la hermenéutica sigue viva y actuante hoy en día (Beuchot, 2011a, p. 8).

Así, esta somera introducción/conclusión a lo que ha venido siendo la hermenéutica, acaba, por supuesto, con una búsqueda de equilibrio (al fin y al cabo es lo

que hacemos siempre), algo que a su vez se refleja en una voluntad de comunión que permita el abrazo de ciencia y mística, para de este modo huir de univocismos y equivocismos. Es esta necesidad de integración entre las partes un elemento clave para recordar la unidad original a la que se refiere maravillosamente R. Argullol cuando habla del impulso poético:

A diferencia de otros hombres, el poeta no puede renunciar a la recreación, a la tarea del retorno; mas, ¿cómo situar en un marco espacial aquello que se ha esparcido en un espacio sin límite?, ¿cómo otorgar un lugar a lo que late en un lugar inexistente? (Argullol, 1993, p. 37).

Al fin y al cabo, esto es tan complicado como aparentemente simple: he aquí la paradoja que nos alienta como especie. En palabras de Pániker la cuestión es que “no sabemos cómo funciona la extraña correspondencia entre formalismos matemáticos y experiencia; pero sabemos que la ‘última realidad material’ no es intuible” (2006, p. 19). Es obvio que a su manera cualquier intento de comprensión (a través de un modelo interpretativo *ad hoc*) es un proceso de “formulación matemática”, obvio es también que la rosa no es la palabra rosa ni el pensamiento “rosa” aunque a la vez participe en cierta evanescente “figurada realidad” de su esencia. Siempre hay un paso más allá y otro más acá en la “traducción” y es este el singular impulso que unifica polaridades y nos lleva en pos de una nueva no-frontera lingüístico-conceptual. Con estas consideraciones en mente concluye Pániker que: “En todo caso, cabe seguir pensando que la noción de un ‘constituyente último’ de la materia es ilusoria; es decir, que sólo tiene significación en el interior de modelos particulares” (2006, p. 19).

Por tanto, Rafael Argullol nos expone de forma certera una idea que se ha materializado en la realidad. Permítaseme traer al lector de nuevo las palabras del crítico catalán, porque la potencia de sus palabras es, me parece obvio, evidente:

A estas alturas posiblemente ya nadie considere al *ciudadano K.* como alguien perteneciente al mundo de la ficción. Desde la época de Franz Kafka, lo “kafkiano” ha tomado una carta de naturaleza tan universal que su uso ha adquirido raigambre cotidiana. Como representación del poder de las cosas sobre los hombres lo “kafkiano” significa, probablemente, uno de los fenómenos centrales de la civilización contemporánea: la escisión entre una “realidad”, enajenada, fetichizada, y un “yo” expulsado hacia sí mismo (Argullol, 1993, p. 154).

Así uno queda silencioso, acaso volviendo sus ojos de nuevo hacia la hermenéutica, pero de nuevo Argullol concluye con estas rotundas palabras:

La lección de una advertencia profunda y dramática contra una época que corre el riesgo de reducir al hombre a una espera que puede convertirse en agonía. Cuando, por el contrario, la grandeza y la libertad humanas siempre han sido fruto de la impaciencia, de la lucha, de la contradicción. Del deseo de conquistar otra realidad, una conciencia superior más allá de dioses y prohibiciones (Argullol, 1993, p. 166).

Al fin y al cabo, la hermenéutica analógica no es otra cosa que un esfuerzo por ver más allá de las formas a la vez que celebra esas mismas formas distintas y cambiantes. Tarnas (2008) recogió excelentemente la problemática del doble vínculo propuesta por Gregory Bateson, a su vez reemplazó la figura de la madre por la del mundo y la del niño por la del ser humano. El resultado fue el siguiente:

- 1) El ser humano entra en una dependencia con el mundo que presiente como vital, esto le lleva, como es lógico, a tener que evaluar de manera muy concreta y exacta cómo se comporta este mundo.
- 2) La información recibida por la mente del ser humano se muestra como contradictoria en más de una ocasión, su sensación psicológica y espiritual sufre tal impacto que se fundamenta en un alto grado de incoherencia lo que choca a su vez con la capacidad autoexplicatoria que defiende el paradigma científico.
- 3) Epistemológicamente, el mundo y la mente humana no están relacionados de forma directa y por tanto han de comunicarse a través de una codificación simbólica predeterminada y por tanto vicaria y segunda.
- 4) De una manera práctica, en su existencialismo más radical, el ser humano no puede dejar el mundo.

Ante tal panorama, parece que la HA nos ofrece oxígeno para no perecer ante una situación angustiosa propia de un relato de Kafka. La HA no huye del abismo de las

palabras pero tampoco se ampara detrás de una visión dogmática del sentido. La única manera de soportar lo insoportable parece ser entendiendo quién es el que soporta el qué y por qué eso es insoportable para él. Hay, pues, una búsqueda metodológica, un deseo analítico de jerarquización, pero sin dejar de entender el proceso como un todo y por tanto aceptando cierto grado de equivocidad mejor entendida como plurivocidad manifiesta de lo potencialmente unívoco. Pues lo unívoco, como esencia, es potencia y por tanto incapaz de formalizarse en sí mismo, para ello recurre de su alter ego, lo plurívoco, una extensión o codificación vicaria. Es a su manera un pacto que posibilita que no se rompa la baraja y se siga jugando de manera creativa y comprensiva. Una fundamentación híbrida y mestiza propia de una manera asimismo mestiza y híbrida de acceso a la realidad. Como dijo Tarnas, con ello:

La verdad de la naturaleza sólo emerge y se despliega con la participación activa de la mente humana. La realidad de la naturaleza no es meramente fenoménica, pero tampoco independiente y objetiva; más bien es algo que accede al ser a través del acto humano mismo de cognición. La naturaleza se hace inteligible a sí misma a través de la mente humana (Tarnas, 2008, p. 544).

2.6.2. CONCLUSIÓN SEGUNDA. CIENCIA Y HUMANISMO EN EL SIGLO XXI.

Considérese la siguiente cita:

No es extraño que fuera así. Melusina estaba acostumbrada al bosque, donde reinaba la ley sagrada de las analogías y las correspondencias, y cada criatura, sin importar el aspecto que tuviera, participaba del ser de las demás. Las patas de los pájaros se confundían con las ramitas de los árboles, en los ojos de los zorros brillaba la luz fría de las estrellas, las orejas de los conejos temblaban como los juncos en las noches de luna y el canto de los pájaros hacía pensar en la claridad de esas gotas que después de la lluvia cuelgan del borde de las hojas.

Dichas palabras pertenecen a la novela de Gustavo Martín Garzo, *La puerta de los pájaros* (2014, pp. 84 y 85), con ellas quiero traer a colación de nuevo el peligro de entender el proceso hermenéutico (esto es, el proceso de interpretación-comprensión) de manera “apocalíptica”. Tarnas nos avisaba de que el posmodernismo más radical deshacía los significados de forma hipnótica en una delirante *mise en abyme*:

Todo objeto de conocimiento forma parte de un contexto preinterpretado, y más allá de ese contexto sólo hay otros contextos preinterpretados. Todo conocimiento humano está mediatizado por signos y símbolos de origen incierto, constituido por predisposiciones histórica y culturalmente variables e influido por intereses humanos a menudo inconscientes. De ahí que la naturaleza de la verdad y de la realidad, no menos en ciencia que en filosofía, religión o arte, sea radicalmente ambigua (Tarnas, 2008, p. 500).

Pues bien, aquí la mediación analógica y hermenéutica puede ser lo único que sea capaz de poner algo de sentido sin dejar de celebrar lo multiforme y polimórfico. Si hay fuga de significado, no se ha de levantar un dique coercitivo que deforme el agua del conocimiento ni tampoco lo sujete en pos de su contorno alejándolo de lo otro que lo limita y lo define al mismo tiempo. Más bien, será el momento de comprender el significado en su naturaleza cinética y celebrar que esto sea así y nos hayamos dado cuenta de ello. Superando así cierto trauma original de pertenencia, rigidez e inmovilismo, el hombre alcanza una nueva perspectiva mayor y menor a la vez, fundamentada en la prudencia y la humildad. Una prudencia y una humildad que hermanen de nuevo el discurso poético y el discurso científico; con razón, Beuchot ha afirmado que:

Así como la metáfora – que es transformación de sentido – es la raíz de la poesía, así la metonimia – que es pasar del efecto a la causa y de la parte al todo, o sea, explicar y universalizar – nos provee las bases de la ciencia. Y ambas, metáfora y metonimia, a pesar de que son dos figuras poéticas y retóricas, fundan nuestro discurso humano. (Beuchot, 2011a, p. 26)

Es un camino que ya no entiende de ciencias ni de letras, de números o tropos. Al fin y al cabo, la poesía como disciplina humanística se fundamenta en bases numéricas y de ritmo y la matemática pura sin cierta capacidad discursiva y literaria y un alto grado de intuición poética no hubiese llegado a materializarse como lo ha venido haciendo desde la Grecia clásica. Pero sigue habiendo, es necesario, cierto grado de peligro, peligro, repito, necesario para mantenernos alerta y no dormirnos. Muy acertadamente no dudaba Bodei en afirmar que “la inteligencia y las ciencias son la prolongación de la acción por su capacidad de fabricar objetos artificiales, instrumentos

y máquinas cada vez más perfectos” (2001, p.16)²⁹. En esta perfección que es siempre imperfecta (de otra manera dejaría de buscarse a sí misma y perecería o caería en el olvido) radica la HA como arte y como ciencia, en ser un camino en espiral que no regresa nunca al mismo sitio porque busca la profundidad abisal y la perspectiva cósmica y universal. Acepta, en su sutil fragilidad, la HA su esencia de ser escalón hacia y para algo mayor que ella misma y por eso uno no puede sino reconocer su pertinencia para poder salir de estos tiempos egoicos que se agotan y nos agotan, que agónicamente nos consumen. A través de su imparcial parcialidad y de su prudente forma (como toda forma, siempre equívoca) de acercarse a la realidad (al fin unívoca) se produce la alquimia perfecta, y el uroboros es renacido de nuevo como símbolo perpetuo de lo plural y lo unitario en perfecta paradoja que es resuelta sólo al aceptar su irresolubilidad, como igualmente pasa con los mejores koanes del zen clásico.

²⁹ Así, Bodei presenta aquí la problemática que implica la visión científico-objetiva pues en su voluntad por entender el mundo para así poder intervenir en y sobre él lo que hace a su vez es “recortarlo”. Es obvio, para una visión estrictamente científica la necesidad de “ser capaz de medir y prever, de crear instrumentos y máquinas, de extender su poder a los fenómenos más diversos” se antoja en todo grado deseable y por ende siempre positiva (2001, p. 16).

3. TEORÍAS DE LA CREATIVIDAD Y DIDÁCTICA DE LA CREATIVIDAD.

..., pero sólo una mente inocente puede ver la realidad...
(J. Krishnamurti, *El camino de la liberación*)

The man bent over his guitar,
A shearsman of sorts. The day was green.
They said, "You have a blue guitar,
You do not play things as they are."
The man replied, "Things as they are
Are changed upon the blue guitar."
(W. Stevens, "The Man with the Blue Guitar")³⁰.

3.1. PALABRAS LIMINARES: DÓNDE LOCALIZAR LA CREATIVIDAD (DESDE EL MUNDO MENTAL AL MUNDO SENSORIAL PASANDO POR EL MUNDO TRANSCENDENTE).

El estudioso de la conciencia suizo Jean Gebser define al hombre como "el portador del acontecer mutacional" (2011, p. 512), con dicha frase se da a entender el potencial creativo humano³¹. Este aspecto "mutacional", como él lo denomina, entronca con la posibilidad de cambio y adaptación dentro del ser humano lo que lo lleva sin duda a una esfera de acción vivencial propiamente creativa (Robinson, 2001, 2009; Gerver, 2012; Phipps, 2013). Con ello en mente, es fácil inferir que el hombre es un ser "creador y creativo" en grado sumo, tanto en su esencialidad como en su potencial; con esto quiero decir que el hombre parte de un estado en sí creativo en constante auto-regeneración. Por ello, con Csikszentmihalyi (1996, 1999, 2003), creo que la creatividad es un fluir que conlleva estados que los psicólogos transpersonales han definido como "estados alterados de conciencia", así lo han señalado, por ejemplo, Grof (2001, 2006) y Almendro (2010). Este hecho, hace del hombre un ser creativo tanto desde una perspectiva radical como desde una más bien teleológica.

Vemos por tanto una necesidad de unir en todo momento la potencialidad creativa más abstracta con un alto grado de concreción experiencial; y es que a estas alturas, como bien señala Nogués, parece claro que:

³⁰ El fragmento inicial de este poema de Stevens es uno de los ejemplos ya clásicos de poemas que reflexionan sobre el proceso creativo. En traducción de Sánchez Robayna: "El hombre se abrazaba a su guitarra / Como un esquilador. El día era azul. / "Tu guitarra" – dijeron – "es azul, / y no tocas las cosas como son." / El hombre replicó: "Las cosas como son / En la guitarra azul se modifican."

³¹ De esta manera, Gebser, en su obra magna *Origen y Presente*, que se ha convertido en un referente de la historia de la concienciación, va más allá y nos recuerda que es la capacidad creativa del hombre la que permite que aquellos procesos decisivos y constitutivos de la conciencia lleguen a ser manifestados (2011, p. 512).

Al ser humano le resulta prácticamente imposible gestionar las operaciones del mundo mental sin recurrir a imágenes o a conceptos derivados de las imágenes. Se trata de un recurso elemental de nuestro cerebro: “Nihil in intellectu quod prius non fuerit in sensu” (“nada hay en el intelecto que no pase por los sentidos”), decían los antiguos. Por eso es tan difícil representar lo trascendente. Solemos valorar el carácter creativo de la imaginación, pero cualquier creación imaginativa es producto de los módulos sensoriales, o conceptuales derivados de sensoriales, lo que hace imposible, una vez más, la concepción mental no dependiente de las experiencias concretas (Nogués, 2013, p. 176).

Además, como los estudios transpersonales de Ken Wilber (2005, 2006, 2010) nos han ido mostrando, lo sensorial y lo mental no han de excluir otras dimensiones por elusivas que estas sean³². Esto va unido al hecho de que de algún modo en estados creativos, la autoconciencia personal disminuye (Csikszentmihalyi, 1999) lo que entronca con un estado que va más allá del constructo egoico personal anclado en un fundamento más psicologista. Todos recordamos aquellos momentos “de irrealidad” (así los llamaba yo, por lo menos, con diez u once años) en los que durante nuestra niñez éramos trasladados a un lugar que no era un lugar y a un tiempo sin tiempo; solían ser momentos de juego y ensoñación. Acaso por eso, la creatividad “perdida” entronca con el mito del “paraíso perdido”, el de la niñez de manera más concreta y práctica y el de la verdadera naturaleza y esencia del hombre de manera más mítica y simbólica.

Hasta ahora se ha estudiado la creatividad dentro del ámbito pedagógico-académico principalmente desde los planos mental (filosófico) y emocional (psicológico) (Starko, 2010; Navarro Guzmán & Martín Bravo, 2010; Alsina, Díaz, Giráldez & Ibarretxe, 2009). Es por ello que me gustaría desarrollar, ante todo, una visión híbrida que expanda fronteras, no con afán de unificar, sino más bien, de plurificar. Por ello, tanto la psicología transpersonal (como ya hemos visto) como la filosofía no-dualista del Advaita Vedanta, nos recuerdan constantemente ese lugar-que-no-es-lugar pero permite la manifestación de cualquier lugar (lo que en esencia parece

³² Que algo sea elusivo o evanescente no quiere decir que no sea real en tanto en cuanto experienciable, más bien parece que hay aspectos de la realidad que se configuran con una maleabilidad especial y que la ciencia más cuantitativa y positivista no puede darles cabida porque implicaría la aceptación de la naturaleza ametódica del proceso. No sin razón, el poeta y novelista norteamericano Ray Bradbury vino a decir en sus Crónicas Marcianas que la ciencia no era sino la investigación de un milagro. Véase al respecto también el capítulo “El despliegue de las dimensiones ocultas” en Kabat-Zinn (2011, pp. 585 y 586).

ser desde cualquier punto de vista la creatividad). Es, como decía, un retorno a un estado original donde la creatividad no se tenía que aprender, reforzar ni demostrar e implicaba un paso atrás desde el ego al rostro detrás del rostro que postula la filosofía Zen. En palabras de Ramesh S. Balsekar:

Si el ego insiste en creer en su libre albedrío y en su autoría personal, eso indica, claramente, que no puede aceptar que no es nada, con el resultado de que continúa sometido al pesar, al antagonismo, y a la inseguridad. Lo que la aceptación total de la ausencia de autoría personal consigue, es eliminar los diversos lastres que precisamente ese sentimiento de autoría personal nos hace acumular. Sin esa responsabilidad personal, que carga el peso de la culpa y la vergüenza sobre uno mismo, y la del odio y el rencor sobre los “otros”, el ego alcanza su estado original. La experiencia de la nada proporciona paz y sabiduría (Balsekar, 2006, p. 44).

Esta paz y sabiduría de la que habla al final Balsekar son condiciones necesarias para el correcto florecimiento de la creatividad, y esa nada viene a configurar el medio para poder fluir en Csikszentmihaly (1999, 2003)³³ y apunta al “elemento” al que se refiere K. Robinson (2009, 2011) en su teoría sobre la creatividad tan puesta de relevancia en nuestros días.

Pero sobre el vaciamiento y la creatividad, nos ocuparemos en la sección 3.5.4, dedicada a la filosofía del pensador Jiddu Krishnamurti en relación con el impulso creativo.

En cualquier caso, el lugar del que nace la creatividad, no puede estar muy lejos de la capacidad simbólica-interpretativa inherente al ser humano, o lo que es lo mismo, en la excepcionalmente clara visión de Tarnas,:

La capacidad – inherente al hombre – de formación de conceptos y símbolos es un elemento fundamental y necesario en la comprensión, la anticipación y la creación humanas de la realidad. La mente no es el reflejo pasivo de un mundo externo y de su orden intrínseco, sino que, en el proceso de percepción y cognición, es activa y creadora. En cierto sentido, la realidad es construida por la mente y no tan sólo percibida por ella. Muchas de esas construcciones son posibles y ninguna es

³³ No me ocupo aquí en destalle de la teoría de la creatividad expuesta por el autor húngaro, aunque es de sobra conocido ya en ambientes psicológicos y pedagógicos en nuestros días. Sin embargo, remito al lector interesado en una rápida aproximación a sus ideas al claro y conciso resumen facilitado en Martín Bravo et al. (2010, p. 93).

necesariamente soberana. Aunque el conocimiento humano puede estar destinado a adaptarse a ciertas estructuras subjetivas innatas, hay en éstas un cierto grado de indeterminación que, cambiando con la voluntad y la imaginación humanas, permite un elemento de libertad en el acto de conocimiento. Va aquí implícito un empirismo crítico y un racionalismo crítico relativizados que reconocen el carácter indispensable de la investigación concreta y el argumento riguroso, la crítica y la formulación teórica, pero también que ningún procedimiento puede aspirar a fundamento absoluto alguno: no hay “hecho” empírico que no esté ya cargado de teoría y no hay argumento lógico o principio formal que sea verdadero a priori. Toda comprensión humana es interpretación, y ninguna interpretación es definitiva (Tarnas, 2008, p. 499).

Si recordamos, Gadamer no decía otra cosa. Al fin y al cabo, hay un hilo que entrelaza interpretación-comprensión-creación que sólo tiene sentido separar por motivos analítico-descriptivos propios del carácter científico de un estudio metodológico de un fenómeno particular. Recorre así la creatividad un camino que se va haciendo así mismo a cada paso con una buena dosis de comprensión de lo ya caminado. Pero es importante que seamos conscientes en todo momento de que los procesos hermenéuticos basados en la interpretabilidad del mundo que se imbrica en el deseo de conocer el mundo por parte del hombre tienden siempre a una creación o recreación a partir de ciertos materiales ya dados o conocidos. El problema de la supuesta creación total desde “la nada” radica en que al no haber ancla alguna la pulsión centrípeta en el hombre lo lleva al precipicio de la inacción y la pulsión centrífuga a la acción caótica; el orden que nace del acto verdaderamente creativo siempre encuentra un alto recogimiento estructural que suele pertenecer al ámbito de lo ya conocido, la tradición, por ejemplo, aunque sea un “ir en contra de lo ya conocido”. Esta dualidad, en contra o a favor, cuando hablamos de creatividad es mero juego dialéctico, pues yendo en contra seguimos reconociendo un origen, negar algo es afirmarlo pues se le da presencia, de lo contrario no habría que negarlo.

3.2. QUÉ ES LA CREATIVIDAD.

Carter Phipps se hace eco de la pregunta de las preguntas, de la pregunta maestra que ha mistificado al hombre desde el principio de los tiempos, o al menos desde el principio de la autoconsciencia humana, esto es:

¿Por qué algo procede de la nada? Y esa, en última instancia, no es una cuestión que afecte tan solo al origen de las cosas, sino a cualquier tipo de novedad. ¿Cómo se crea algo nuevo? ¿Cómo adviene algo a la existencia? ¿Cuál es la fuente inesperada, en este mundo de cambio y movimiento, de la creatividad? (Phipps, 2013, p. 143).

Conviene recordar que el interés de la especie humana por la creatividad de una manera metódica y rigurosa no surge hasta el siglo XIX (Phipps, 2013), antes de esto o bien se daba por supuesto, o bien no se pensaba en ello. Bien es cierto que la creatividad como objeto de estudio ha ido ganando terreno y en nuestra época de la complejidad parece ser tema central tanto en el mundo de la empresa como en el de educación. Esto es así, qué duda cabe, por la relevancia que en nuestros días los conceptos de “cambio” e “inestabilidad” han ido ganando; tales conceptos han sido puestos en primer plano debido, principalmente, a la crisis económica como fenómeno global. Por lo tanto, parece que se cumple una de las premisas para que florezca la creatividad: estamos ante un período mutacional y por ende turbulento y, a riesgo de ser alarmistas, llegaría incluso a designarlo como propicio para que ciertos impulsos destructivos se manifiesten, sin que esto tenga que ser negativo porque la destrucción también ofrece oportunidades de saneamiento y mejora, si no es total, claro. Esto es algo que Jean Gebser nos dejó claro ya en los años 50 del pasado siglo, sus palabras, como veremos, son extrapolables a nuestra situación histórica:

La tendencia al caos, a la disgregación, al declive, a la decadencia y a la destrucción, a la pérdida y al abandono de valores antes vigentes y al regreso de lo devaluado, que de manera tan llamativa son la expresión de nuestra época, dificultan extraordinariamente una interpretación de las manifestaciones de la nueva conciencia, pues todo está desordenado. E incluso los llamados intentos positivos de “salvación” de la humanidad o de Europa, tal y como se emprenden por uno u otro lado, se han de estimar en su mayoría con el mismo escepticismo que los intentos de destruir la humanidad, que asimismo son un hecho innegable (Gebser, 2011, pp. 421 y 422).

Crisis y creatividad, van, por tanto, *hand in hand*; para bien o para mal, esto parece ser un hecho probadamente cierto a lo largo de la historia de la humanidad. Diría aún más ya que en gran medida no parece equivocado pensar que “la actividad creadora

del hombre no es una actividad más, sino precisamente la característica central de su razón” (Barrena, 2007, p. 10). Tal centralidad sustenta asimismo el porqué de estas páginas porque estimo la capacidad creativa del hombre como consustancial a su misma razón de ser, a una ontología creativa, por así decirlo, que fundamenta y da sentido a todo lo humano.

El hombre, por tanto, no tiene en su horizonte el deseo de crear sino que él mismo es “creación creativa”.

Dentro de un contexto más pragmático, el de la educación, Martín Bravo, Marrugán Miguelsanz & Navarro Guzmán declaran de forma concisa que uno de los rasgos comunes que subyace a las personas creativas es este: “la creatividad se opone a la conformidad” (2010, p. 91). Quisiera detenerme un momento aquí para reflexionar sobre esto porque la afirmación conlleva cierta enjundia. La idea de conformidad es en verdad interesante. El Diccionario de la Real Academia (22^o Edición, 2012) define conformidad, en sus acepciones 5^a y 7^a, de la siguiente manera:

- Adhesión íntima y personal de una persona a otra.
- Tolerancia y sufrimiento hacia las adversidades.

Si buscamos ahora el vocablo relacionado, conformismo, aún tendremos más luz en el asunto, pues leemos que es “la práctica de quien se adapta a cualquier circunstancia de carácter público y privado”. Como veremos en breve, lo que estoy intentando mostrar aquí es que la creatividad siempre habita el terreno de la paradoja y la tensión de lo liminar y lo difícilmente categorizable³⁴. Es obvio que aquello que se adapta a cualquier circunstancia puede ser lo más creativo y lo más anticreativo del mundo. Por eso es tan difícil definir de manera clara y concisa la creatividad y mi propio intento de definición, que expondré en breve, intentará encontrar su camino a través de tan movedizas arenas como son las arenas de lo posible³⁵.

³⁴ De este modo, querer definir la creatividad es una actividad peligrosa y que roza lo imposible, siempre tendríamos que ser conscientes de la dúctil y proteica naturaleza esencial de lo creativo.

³⁵ Siempre he creído que la arena y el desierto eran motivos altamente simbólicos para representar la creatividad. Cirlot en su Diccionario de Símbolos recordaba que el desierto es el “lugar propicio para la revelación divina” y que era un campo “abierto a la trascendencia” (1997, p. 170). Ciertamente es que el valor

Sí quiero señalar aquí un número de errores que socialmente no se reconocen lo suficiente y de los que da cuenta Martín Bravo et al. (2010) al estudiar las teorías de los reputados estudiosos de la creatividad Edward de Bono y Robert Weisberg. Así, hemos de ser conscientes de lo siguiente:

1. La creatividad es un valor propio e intrínseco y por ello no puede realmente ser enseñado. Está claro que una perspectiva tan limitada llevaría a la creatividad fuera de manera directa de las disciplinas didácticas. Bien es cierto que en mi opinión la Didáctica más que enseñar a ser creativo ha de ocuparse de reforzar la creatividad o ayudar a canalizarla adecuadamente (repito que he definido anteriormente al hombre como “creación creativa” de manera esencial), pero esto en sí ya moviliza un proceso de enseñanza-aprendizaje propio del trabajo en el aula.
2. La creatividad se origina en personalidades rebeldes o marginales. Parece obvio que a estas alturas, esta afirmación responde más a un mito romantizado que a una realidad concreta, por lo que no creo que merezca más glosa.
3. La creatividad es terreno privativo de los artistas y el arte. Un tópico más pero que creo que sigue vigente socialmente, el problema de una visión tan restrictiva de la creatividad es obvio y en gran medida crea una especie de “mito y apología” del genio creativo que poco o nada tiene que ver con nuestra realidad de cada día. Por ello, la creatividad es sesgada del quehacer cotidiano que apuntala el 90% de nuestras vidas³⁶.

simbólico del agua como vida “viviente” puede parecer más cercana a la idea de lo creativo, pero el potencial absoluto del desierto y la cambiante esencia de la arena me resultan especialmente evocadoras para intuir en ellas la esencialidad creativa como campo abstracto y vía ascética de autocrecimiento del sujeto ante el mundo de las formas que comparte con los otros, que como veíamos, son análogamente él mismo.

³⁶ Bohm (2007) señala el peligro enorme de tal visión extremadamente parcial del fenómeno creativo, alejar la creatividad, por ejemplo, de los enfoques más prácticos y cotidianos de nuestra vida pondría en peligro asimismo la estructura social en la que habitamos creando existencias maquinales y posibles brotes de violencia generada por la insatisfacción de tales procesos vitales desconectados de la creativa vibración natural de la vida.

4. Un pensamiento intuitivo es sinónimo de un alto grado de creatividad. Si bien es cierto que un cierto grado de intuición o de elevación sensorial para que llegue la “musa” es de agradecer, parece también evidente que la creatividad no está reñida con el trabajo constante y la determinación del trabajo regular y de hecho es fomentada por tales hábitos (de ahí lo importante que sería reforzar y fomentar la creatividad a partir de la Didáctica pues podría elaborar actividades con estos fines).
5. Creatividad e inteligencia son lo mismo. Este error, fraguado en los trabajos de Getzels y Jackson de 1962, ha sido debidamente comentado y superado por autores como Sternberg o el más conocido en nuestros ámbitos académicos, Gardner.

No es baladí recordar, pues, que si bien es muy difícil decir con extrema claridad qué es la creatividad, acaso debamos estar siempre al tanto de qué no es y proceder de forma negativa para así afirmar algo con extrema prudencia, precaución y rigor experimental. Para ello sería útil utilizar las técnicas de la meditación *neti-neti*³⁷ propia del Jnana Yoga, es este un método utilizado para aproximarse de manera adecuada al Brahman (el principio del Ser que es); por otra parte, esto es lo que ha hecho la teología apofática³⁸ desde hace varios siglos dentro del mundo cristiano.

Pero volviendo al terreno definitorio, no hace falta decir que han existido muchos intentos de definición (Starko, 2010), y todos en cierto sentido han ido acumulando ideas, todas ellas necesarias de alguna manera. El científico computacional Ray Kurzweil (2006) es consciente de tal hecho en su teoría del despertar consciencial del universo y sus creaciones a través de un proceso de progresiva complejidad que nos lleve a un punto de “singularidad”, siendo así que:

Our civilization will then expand outward, turning all the dumb matter and energy we encounter into sublimely intelligent – transcendent – matter and energy. So in a sense, we can say that the Singularity will ultimately infuse the universe with spirit. Evolution moves toward greater complexity, greater elegance, greater knowledge, greater

³⁷ Sánscrito para “no (es/soy) esto, no (es/soy) aquello”.

³⁸ También conocida como teología negativa o vía negativa, propia, por ejemplo de algunos grupos prominentes en la Iglesia Ortodoxa, como el Hesicamos. Al respecto véase, por ejemplo, Rigo, A. (2007).

intelligence, greater beauty, greater creativity, and greater levels of subtle attributes such as love (Kurzweil, 2006, p. 389).

Uno se pregunta aquí si es posible alcanzar una definición final y satisfactoria para aquello que en verdad es la creatividad pues en sí misma la creatividad ha de ser creativa y por tanto ha de participar de un movimiento de creación y recreación³⁹ constante. Intentar categorizar, pues, definir y por tanto “fijar en el tiempo” lo que es esencialmente fluido y no asible, implica ejercer cierto grado de “violencia intelectual”.

Creo conveniente en este momento rescatar a una figura injustamente olvidada en los estudios de psicología actuales, el psicólogo transpersonal y de la autorrealización Antonio Blay Fontcuberta, quien se ocupó en diversos lugares de la creatividad como elemento puntal de todo sujeto plenamente autorrealizado. Así, la creatividad viene a ser para Blay (1981, 2005, 2006) un medio en el que el sujeto es capaz de encontrar sentido en el mundo y en el proceso darse sentido a sí mismo. Es por tanto un enfoque ciertamente hermenéutico en donde el impulso creativo del hombre nace de un deseo de comprender y comprenderse y por ello desarrolla un proceso a través del cual se crea para entender lo que uno es. En sus palabras:

Cuando yo expreso mi capacidad, aquello que tengo como propio, aquello que, en cierta forma, me distingue de los demás, tanto si es una habilidad manual como una inteligencia de tipo abstracto, o una cualidad estética, lo que sea, yo siento gran satisfacción, porque estoy expresándome a través de aquello (Blay, 2005, p. 208).

Al crear, por tanto, dejamos que al menos parte de lo que somos, lo que nos conforma, salga de nosotros, y sale de nosotros en gran medida para que seamos capaces de ver lo que antes no veíamos. Así, al crear también ofrecemos nuevos modos que han de ser interpretados, comprendidos y que luego pueden llegar a fecundar nuevos gérmenes de creatividad, propia o de otros; al fin y al cabo lo propio, al darlo, ya es de los otros y al ser de los otros revierte en ganancia para todos porque va más allá del egoísmo y el solipsismo que acaban degenerando en una nada yerma que nunca será capaz de ser fecunda. Del mismo modo, consciente de todos estos aspectos mencionados Cabrera (2009) es claro al afirmar que necesitamos un enfoque integral

³⁹ Recreación en un doble sentido: 1) hacer nuevo lo creado, esto es, volver a crear y 2) disfrutar del proceso de “recreo” desde una perspectiva altamente lúdica y por ende placentera.

para dar cuenta de la compleja realidad que es en sí la creatividad y esto hace que cualquier definición que la intente abarcar haya de reconocerse meramente tentativo y favorecer un enfoque transdisciplinar.

Con estas perspectivas en mente, alcanzamos un estadio crítico, ya que al querer definir lo creativo, esto empieza a tornarse, casi por obligación, rígido y normativo. El filósofo de la historia W. Dilthey llegó a creer en un conocimiento libre de conceptos, pero como se preguntó Gadamer al hilo de esta idea: “¿no se guía toda nuestra comprensión por los conceptos?” (VM II, p. 39). Así, creo que aquí radica lo que yo denominaría la “vocación de límite” que caracteriza la creatividad. Es, por supuesto, un pensamiento paradójico y no podría ser de otra manera. Por lo tanto, mi comprensión del fenómeno de la creatividad quedaría fundamentada como sigue:

La creatividad es aquella capacidad humana que está en constante crecimiento y decrecimiento en forma retroprogresiva y cuya vocación de límite la hace fronteriza para todo lo humano (mental y sensorial) y transhumano. Más concretamente, la creatividad se fundamenta en lo ya conocido pero su deseo por lo aún no conocido (y no creado) es tal que siempre acaba impulsada desde un centro “tradicional” hacia la periferia “marginal” (que no marginada). Por tanto y de manera concéntrica y en espiral, la creatividad es movimiento pero también estatismo radical pues lo fundamenta, inestabilidad tendente hacia cierto grado de equilibrio así como hacia nuevos modos de inestabilidad (una vez alcanzado el equilibrio) que a su vez se estabilicen en la creación de un nuevo equilibrio que deberá ser desequilibrado llegado el momento. Sería, también, un proceso analógico que fundamentaría una visión del mundo altamente mestiza y en continua hibridación, esto es, con un claro sesgo evolutivo hacia lo plural pero sin renegar de una profunda raíz de igualdad. Esta unidad, en gran medida, impide su disolución absoluta y posibilita un alto grado de concreción unívoca para la materialización de ciertos logros culturales y científicos (vitales y personales, incluso). El ser humano es de natural creativo y no puede dejar de serlo porque la vida es creativa y el ser humano es una potencia absoluta de esa vida manifestándose en cadenas de significado cada vez más complejas y auto-reflexivas en el decurso de la historia.

Soy consciente de que esta definición contrasta enormemente con otras más escuetas y seguro que más acertadas, por ejemplo la ofrecida por Ken Robinson: “the process of having original ideas that have value” (2010, p. 67). Mi intención, está claro, es asomarme a otro tipo de procesos que están influidos como es obvio por un sesgo hermenéutico y por tanto filosófico pero que mantienen un alto grado de interés didáctico y pedagógico. También soy consciente del peligro que conlleva toda definición relacionada con la creatividad, pues como bien señaló David Bohm al apuntar la necesidad de un nuevo resurgimiento creativo en nuestra época:

No es éste el lugar para ofrecer un programa detallado de cómo podría originarse este tipo de creatividad. De hecho la naturaleza misma de la creatividad imposibilita este programa, ya que tendría que incluir una definición tácita de qué es la creatividad, o al menos algunas suposiciones sobre cómo puede conseguirse. Definiciones y supuestos de este tipo pasarían a ser rígidos compromisos dentro de la infraestructura tácita del conocimiento, y antes o después bloquearían la creatividad para cuya obtención se proyectaron (Bohm, 2007, p. 293).

Con todos estos aspectos en mente y volviendo a la definición que propongo de manera tentativa, tengo que aclarar que estoy apuntando sobre todo a tres aspectos esenciales dentro del paradigma creativo:

1) La búsqueda potencial de una unidad de sentido y desarrollo, en palabras de David Richo: “Todo lo que forma parte de nosotros y del universo se mueve por un gran deseo de conseguir la totalidad” (1999, p. 69). Esta búsqueda autotranscendente se manifiesta en lo corporal y en lo mental y en una dimensión transcorporal y transmental que podría quedar categorizada como lo transpersonal.

2) Una progresiva complejificación de las estructuras re-creadas como voluntad manifiesta de creatividad, como han señalado por ejemplo Kurzweil (2006), Morin (2005) y Pániker (2006).

3) Detrás de la creatividad hay un sentido claro, un carácter teleológico, que la lleva a producir nuevos segmentos de significado pero que siempre han de adaptarse a un profundo sentimiento de adecuación; en este sentido, conceptos tales como la

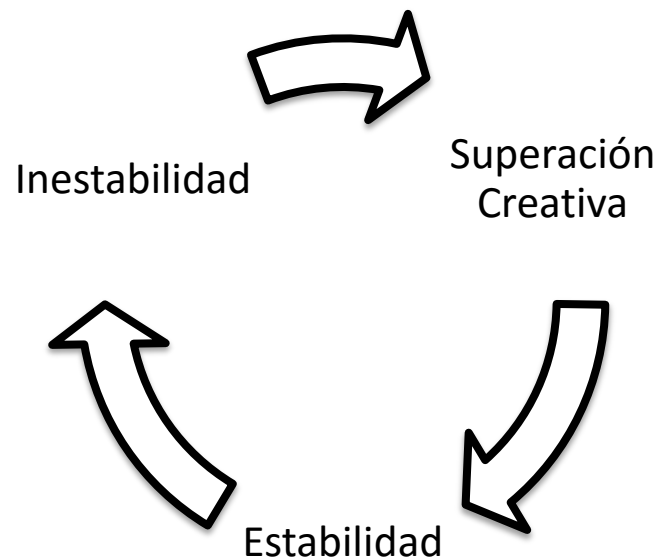
consecución de una meta o la adaptación a ciertos criterios realmente enriquecen la idea de la naturaleza de lo creativo (Starko, 2010). Del mismo modo, este carácter teleológico se fundamenta en un proceso dialógico que busca la integración de estructuras pasadas en un nuevo contexto de aplicación evolutiva (Bohm, 2007).

Pues bien, este proceso auto-regenerativo y evolutivo de la creatividad sólo puede ser explicado desde una perspectiva multifocal, híbrida, dúctil y de este modo maleable, que facilite cierta tensión entre polaridades y ofrezca un *middle-ground* para poder ser lo que es, creativa y creadora. Este es el motivo por el que he decidido fundamentar mi trabajo recurriendo a cuatro autores que de una manera u otra han dado debida cuenta de los procesos creativos en el ser humano. Antes de ver a cada uno de ellos, quisiera dedicarle unas palabras a esta voluntad híbrida en cualquier teoría que quiera tratar la creatividad y al concepto de emergencia a la luz del proceso creativo, lo que me ocupará, respectivamente, durante las secciones 3.3. y 3.4. que ahora siguen.

3.3. SOBRE UNA TEORÍA DE LA CREATIVIDAD HÍBRIDA O SOBRE LA ESENCIA HÍBRIDA DE LA CREATIVIDAD.

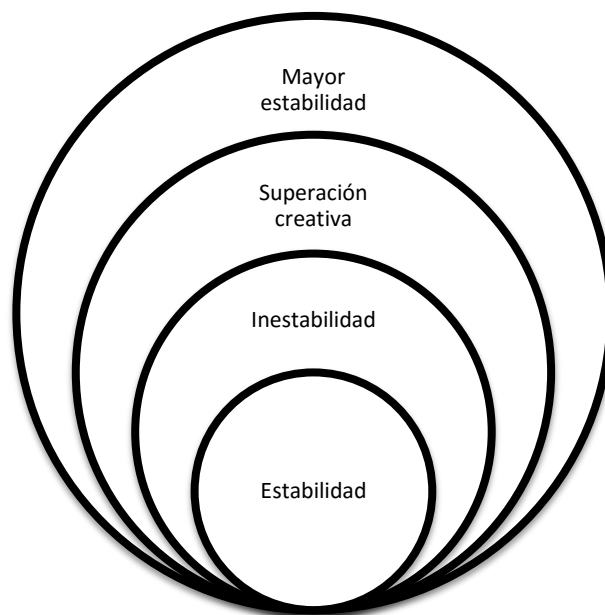
Que necesitamos una teoría de la creatividad híbrida, me parece obvio a estas alturas, que acaso esta teoría tenga que ser una contradicción en términos, puede parecer también obvio. Ahora bien, metodología e intuición pueden y en mi opinión deben ir de la mano cuando queremos entender mejor los fenómenos creativos y la creatividad de manera abstracta. No de otra manera podremos iluminar campos ciegos, oscuras esquinas que parecemos haber olvidado tanto desde perspectivas más metodológicas y científicas como desde otras más poéticas e intuitivas.

Rupert Sheldrake (1995) ya hablaba de la necesidad de esta teoría de la creatividad como complemento de una teoría de los “hábitos evolutivos” y un estudio de los campos mórficos que generan auténticas redes de conexión creativa entre sus miembros en pos de una voluntad extrema de superar fronteras para así reorganizarse en estructuras mayores que a su vez tenderán a la superación creativa de los nuevos límites autoimpuestos pues generarán inestabilidad recreando un patrón como el que sigue:



Fuente: Elaboración propia.

Con todo, la estabilidad a la que se llega tras las etapas de inestabilidad y superación creativa es mayor que aquella desde la que se originó el proceso, esto hace de la verdadera creatividad un proceso transcendente de naturaleza integradora. Esto se intenta reflejar con la siguiente figura, el proceso continúa incidiendo en la profundidad y transcendencia del movimiento (la zona de superación creativa sería por tanto zona fronteriza abierta al cambio y a la transcendencia emergente):



Fuente: Elaboración propia.

En cualquier caso, todo esto deja de manifiesto que la creatividad se configura como característica propia de un ser en constante evolución (como ha probado ser el hombre tanto en el plano biológico como en el psicológico y social). Este componente evolutivo ha sido recientemente puesto de relevancia por Phipps:

Esta es una situación que pone de relieve otro principio de la evolución que estaba activo en las primeras formas de vida y resulta tan aplicable al Protozoico como a la era postmoderna: la evolución sucede en los bordes. La evolución sucede en los límites, en las fronteras y en las zonas intermedias. Y esto no sólo se limita al ámbito de la naturaleza, sino que también afecta al de la cultura (Phipps, 2013, pp. 87 y 88)

Y con todo, Pániker afirma que “una teoría de la creatividad, por el momento, no es posible” y es que “la creatividad surge de lo eventual y del azar, al enfrentarse un sistema complejo y autorregulador con un medio ambiente suficientemente ambiguo” (2006, p. 102). Ahora bien, es obvio que aquí también se tiene que tener en cuenta que esto, en extremo, la “celebración de lo inesperado” como inicio de la creatividad, puede desembocar en el colapso del sistema y en un bloqueo absoluto de su funcionalidad. En otras palabras: “si la ambigüedad producida por las perturbaciones llega a ser excesiva, puede suceder que la información transmitida quede anulada” (Pániker, 2006, p. 102).

Pero lo más importante de esta idea es que hemos de tomarnos muy “divertidamente en serio” la idea de experimentar con el azar, de un cierto evolucionismo dirigido. Tanto es así que podríamos estar ante la realidad de que el azar acabe por convertirse en el gran tema del siglo XXI (Pániker, 2006). Hay también una celebración del azar, de todo lo que puede aparecer de forma “inesperada”. Así, por ejemplo, el azar puede llegar a ser el catalizador para que lo nuevo se manifieste, y así existe este azar “como margen entre determinados condicionantes” (Pániker, 2006, p. 109). Sin duda, la ciencia y el arte vuelven a la unidad primigenia que siempre formaron, y eso hace que formalización y creatividad vayan de la mano para alegría de todos, espero.

También Bodei, a través de varias de las líneas de pensamiento de Georg Simmel, ofrece un buen número de intuiciones relacionadas con la creatividad (sin así

nombrarla). Lo que hace el profesor italiano es resaltar la idea del margen, de lo liminar, de lo nebuloso, en las zonas endóticas⁴⁰ de la experiencia. En palabras de Bodei:

A través de un falso movimiento, Simmel descubre lo esencial de lo inesencial, fijando el centro de nuestros intereses en la periferia de la vida habitual: en lo marginal, en lo excéntrico, en las posibilidades no saturadas que nos salen al encuentro como un don o como el resultado de una actividad no del todo nuestra, no del todo deseada (la aventura, los sueños, las obras de arte) (Bodei, 2001, p. 21).

Bodei (2001) magistralmente pone un contrapunto a la evocativamente lírica concepción temporal de Simmel, para ello encuentra en Lukács la polaridad equilibradora pues de lo marginal pasa este a lo central, a la verticalidad de la vida que se manifiesta en el carácter definitivo del instante⁴¹.

Aquí estamos ante la idea de la “profundización” en espiral que, como iré desarrollando, es a su manera, una de las principales tesis de este trabajo en cuanto a la esencialidad primera de la creatividad como atributo propiamente humano⁴². De la fugacidad mínima y liminar que veía Bodei en Simmel, pasa a hablar de la presencia dramática de los grandes instantes de Lukács. No creo ser capaz de expresar mejor esto que citando palabra por palabra a Bodei porque al enfrentar estos instantes:

Se abre ante nosotros “el vacío de abismos cada vez más oscuros”, y se advierte “un silencio súbito”; y esto es así hasta tal punto que en estos instantes, en efecto, lo mudable se hace definitivo, y lo casual, necesario. El tiempo se redime y quizá se abre la posibilidad de captar, en su misma caducidad, los fulgores de lo eterno (Bodei, 2001, p. 23).

Acaso es ese fulgor (algo efímero, por tanto) de lo eterno (que siempre permanece) lo que fundamenta la frágil potencialidad autotrascendente del ser humano como ser creativo pues lleva la capacidad de crear en su interior y su voluntad misma es ya un aliento que tiende a la constante (re)creación enmarcada por momentos de nutritivo silencio y reposo.

⁴⁰ Aquellas, como indica su etimología, observadas desde adentro.

⁴¹ Esa “instantaneidad” entronca asimismo con la poética del haiku, como veremos más adelante.

⁴² Aunque acepto la existencia de la creatividad en todo ser vivo, la creatividad “creativa” de segundo grado creo que es un atributo propiamente humano, una especie de creatividad auto-reflexiva o metacreatividad.

3.4. LA IDEA DE EMERGENCIA A LA LUZ DE LA CREATIVIDAD.

Ken Wilber nos ha dejado dicho lo siguiente: “gracias a las ciencias sistémicas la mente científica está comenzando a comprender que vivimos en un universo de emergencia creativa” (2010, p. 47). Pues bien, la idea de “emergencia” me resulta de especial utilidad para acercarme al fenómeno de la creatividad. Como bien señala Ramón María Nogués, una “emergencia” consiste en la “aparición de determinadas realidades que exhibían una especial singularidad en relación con los elementos más simples que lo componen” (2013, p. 44)⁴³. En cualquier caso, esta idea me lleva a traer a colación las holoarquías de Ken Wilber. Wilber (2010, 2013) define una holoarquía como aquella jerarquía de jerarquías en la cual la máxima principal de las relaciones entre los elementos implicados es que el todo no es simplemente la suma de las partes, en otras palabras, cada nivel superior implica cierto grado de transcendencia. Así, cada parte es a la vez parte de otra totalidad y totalidad para otras partes, pero cada salto jerárquico es un salto transcendente forzado al fin y al cabo por cierto grado de emergencia crítica a la vez que necesaria.

El filósofo y sociólogo americano es especialmente claro en su discurso, como muestra considérese la siguiente cita:

Como decíamos anteriormente, la evolución es, en parte, un proceso de autotranscendencia que siempre va más allá de donde se encontraba anteriormente. Y, en este innovador proceso, en este proceso emergente, en este proceso creativo, aparecen nuevas entidades, se despliegan nuevas pautas y brotan nuevos holones. Ese extraordinario proceso unifica lo fragmentado y globaliza los meros agregados. El Kosmos, dicho de otro modo, parece desplegarse en saltos cuánticos de emergencia creativa (Wilber, 2010, p. 47).

Pero de las holoarquías me ocuparé más adelante. Volviendo a Nogués, el científico no duda en afirmar que “el asunto de la emergencia, tanto desde el punto de vista ontológico como descriptivo, no es sencillo, aunque hay un acuerdo en que la complejidad genera realidades emergentes” (2013, p. 45), algo que también se puede

⁴³ A su vez, Nogués recoge la definición dada antes por Jeffrey Goldstein en 1999: “la aparición de estructuras, modelos y propiedades nuevas y coherentes durante los procesos de organización de sistemas complejos” (2013, p. 44). Para otra visión, de sustrato más dualista, acerca de la idea de lo emergente, Cfr. Almendro (2010).

concluir al leer a Pániker (2006), Wilber (2010) o Phipps (2013), entre otros. Y esto me lleva a considerar cuidadosamente palabras como las que siguen: “o quizás precisamente porque contamos con un cerebro hipertrofiado por la abundancia, la supervivencia debe expresar una “necesidad no necesaria”, que es la de entregarse a lo trascendente” (Nogués, 2013, p. 83).

Con todo, si su conceptualización de emergencia me parece relevante, más relevante incluso me parece su idea de “trascendencia”:

Entiendo por trascendencia, desde el punto de vista de las competencias mentales, la capacidad de explorar, experimentar, expresar y proponer dimensiones y valores que están más allá o son más profundos que los conocimientos deducidos de las evidencias experimentales, y que complementan estos conocimientos (Nogués, 2013, p. 86).

Esto no puede dejar de recordarnos las fundamentaciones teóricas sobre la trascendencia de Ken Wilber (2005, 2010, 2013) en el sentido de ir más allá de lo conocido pero sin llegar a olvidar lo conocido, también en cuanto a la fusión de lo mental y lo transmental. Una integración y deseo de superación que el autor americano ha plasmado de forma evidente en varios lugares, como por ejemplo en el siguiente fragmento acerca de las “situaciones críticas o límite”:

Esta situación genera una gran conmoción y caos, por así decirlo, del que, si el sistema no termina colapsándose, escapa evolucionando hacia una pauta más organizada. Estas pautas nuevas y superiores resuelven o diluyen los problemas anteriores pero también conllevan sus propias dificultades y sus propias limitaciones intrínsecas, limitaciones que no pueden ser resueltas en su propio nivel, el mismo proceso evolutivo que vemos en todos los dominios (Wilber, 2010, p. 97).

Estamos asimismo ante un exceso que desborda y que a su vez, en ese desbordamiento, ha de reconfigurarse y evolucionar de manera adecuada. Esto es, no es “crecer por crecer”, por decirlo de alguna manera. Recordemos que “la capacidad psíquica de trascendencia, una facultad de lo más extraña en el mundo psíquico animal, la relacionaríamos con expresiones del tipo *lujo, abundancia, derrame, exceso, esplendor, desbordamiento, apertura, superación de la necesidad y del estereotipo...*” (Nogués, 2013, p. 109).

Emergente es, por tanto, aquello que por su propia naturaleza vive en la frontera porque tiende de forma natural a ella; si llega a una situación estable y central, tenderá de nuevo al movimiento liminar, a la búsqueda de lo otro, para así seguir evolucionando. La evolución, aunque parezca una *boutade* tautológica, es evolutiva por naturaleza. La creatividad, por ende, es creativa y transgresora. No quiero decir con esto que su función sea “violentar” viejas estructuras, me refiero a algo más radical, por supuesto. Es transgresora porque habita lo trans-, necesita de una hibridación tal que hace que no esté a gusto en ningún lugar sin estar a disgusto tampoco en sitio alguno. El alma fronteriza es emergente, el alma creativa emerge constantemente en pos de una frontera nueva que integrar (no que conquistar). M. Beuchot (2003) hablaría, desde una perspectiva hermenéutica y en relación con la ontología, de transgredir sin destruir, forzar para trascender sin llegar a romper.

Nada puede detener este impulso emergente y creativo, y esto es así porque es transparente y permeable. No rechaza la tradición, pues se ha vuelto dúctil y trasparente (Gebser, 2011) pero a la vez se muestra firme y decidido a trascender. Voluntad de trascendencia y esencialidad emergente integran a este hombre en la encrucijada de la historia y la conciencia.

Tras evaluar la idea de emergencia en el contexto de la creatividad, quisiera ya profundizar un poco más en mi discurso y presentar cuatro de las teorías más pertinentes dentro del estudio de los procesos creativos que son las que fundamentan la propuesta teórica que habré de llevar a la praxis en el entorno propiamente didáctico del aula.

3.5. UNA APROXIMACIÓN MULTIDISCIPLINAR AL FENÓMENO DE LA CREATIVIDAD.

Para la presente tesis doctoral, quiero acercarme a la creatividad desde una mirada basada en la hibridación. Al fin, es obvio que mi planteamiento ha de ser híbrido para así ser capaz de acercarme al fenómeno creativo desde diversos enfoques que procuren aportar una mejor comprensión del fenómeno. Creo firmemente en las palabras de una de las mayores expertas en creatividad de nuestro país, Sara Barrera, para quien:

Un estudio adecuado de la creatividad debería ser un estudio creativo en sí mismo, y debería desarrollarse no sólo desde un punto de vista racional-discursivo sino de alguna

manera también literario o figurativo. Así mismo debería hacerse desde la interdisciplinariedad (Barrena, 2007, p. 11).

Con estas palabras como principios rectores en mente, paso a ocuparme, primeramente de S. Pániker.

3.5.1. CREATIVIDAD DEL MARGEN Y RETROPROGRESIÓN EN S. PÁNIKER.

Permanentemente, lo que no puede decirse fundamenta lo que se dice.
(Pániker, *Ensayos retroprogresivos*)

No deja de sorprender que un concepto tan rico como el de retroprogresión no haya alcanzado mayor pertinencia en nuestra sociedad, especialmente en los estudios sobre creatividad. La retroprogresión o lo retroprogresivo es un concepto desarrollado en su libro *Aproximación al origen* por Salvador Pániker. En un trabajo posterior, lo define de la siguiente manera:

Toda la historia de la ciencia, e incluso la cultura, se define por un movimiento de parcelación y alejamiento del origen que, paradójicamente, retroalimenta un impulso de recuperar el origen perdido. Cuando una ciencia se hace adulta se hace también abstracta, es decir, se “olvida” de su propio origen. A fuerza de compartimentar y parcelar la realidad para conseguir una formalización que permita su tratamiento formal (lógico, matemático, etc.), la ciencia se aleja de su no-dualidad originaria. Pero este mismo alejamiento es el que de un modo u otro empuja a un proceso crítico retroprogresivo sin el cual no puede entenderse la evolución de la ciencia y la cultura (Pániker, 2010, p. 108).

Estamos, pues, ante una interesante paradoja que hace complejo lo que en origen era “sencillo” y que en cada fase evolutiva conlleva una mayor complejidad a la vez que busca con mayor ahínco esa sencillez originaria de la que se aleja (Pániker, 2001, 2006). Es un juego fascinante pero que no deja de tener un toque acaso “perverso”. Cada paso hacia adelante necesita de otro hacia atrás y con todo se ha de continuar “progresando”,

esto es, “evolucionando”. Lo contrario sería ir hacia un futuro nefasto que se ha desconectado por completo de su origen⁴⁴.

Acaso este ha sido el juego filosófico desde el principio, al menos en lo que concierne al pensamiento Occidental⁴⁵. Pero veamos cómo lo plantea de nuevo Pániker:

Quiere decir que hay en toda filosofía crítica, un empuje que procede del origen, una “inclinación” al origen. Se trata de un fenómeno que es patente ya desde el alba de la especulación filosófica. Una vez demarcado el ser del no-ser, una vez inventado el pensamiento lógico autónomo, ese pensamiento (...), tendrá que encargarse de regenerar la no-dualidad de la cual en última instancia procede. La verdad como síntesis remite al origen como no-dualidad (Pániker, 2010, p. 108).

La problemática del progreso que implica un movimiento de una sola dirección como catastrófico ha sido tratado en profundidad, sobre todo en sus *Ensayos Retroprogresivos* (2006) y es que, como ha llegado a decir posteriormente y de forma metafórica, estaríamos en este caso ante el “mito canceroso del progreso” (2010, p. 109). Urge, pues, la prudente revisión del concepto de progreso para poner las cosas en este nuevo contexto.

Sin duda, la principal característica de lo retroprogresivo es la hibridación y el mestizaje (Pániker 2001, 2006, 2010) y esto se ve claramente en su deseo de integración de los paradigmas de tradición y modernidad. Es una postmodernidad clásica que no disimula en modo alguno su proceso de complejificación y que no carece de profundidad aunque a ratos celebre un mundo aparentemente de meras superficies y espejismos usualmente celebrados por la “estética postmodernista”⁴⁶.

⁴⁴ De lo peligroso que podría ser este posible futuro ha dado cuenta Raymond Kurzweil en diversos artículos y libros de entre los que destacaremos dos: *Are We Spiritual Machines* (1999) y *The Singularity is Near* (2006). El riesgo según Kurzweil radica en el desarrollo en progresión geométrica de los avances tecnológicos que nos pueden llevar a un punto sin retorno, algo que según las teorías de Pániker (2006) implicaría un verdadero desastre porque la desconexión sería no sólo perpetua sino también apocalíptica. Esta desconexión y deshumanización de un futuro distópico empieza también a ser desarrollado cada vez más a menudo en el arte audiovisual cinematográfico, tómense como ejemplo obras cinematográficas como *El atlas de las nubes*, *Los juegos del hambre*, *Elysium*, *El corredor del laberinto* o las más profundas y literarias series de televisión: *Black Mirror* y *Utopia*.

⁴⁵ Que la globalización intentó imponer al mundo entero con efecto, digamos, “rebote”.

⁴⁶ Me refiero aquí a aspectos tales como el pastiche, la parodia, el fragmento, el falso humorismo, etc. No deseo aquí extenderme sobre la historia y las características del postmodernismo; aún así, quisiera diferenciar entre lo postmoderno y la postmodernidad, lo postmodernista y el postmodernismo, conceptos estos que, aunque relacionados, nos remiten a fenómenos distintos (piénsese, por ejemplo, en el par moderno-modernista). Lo postmoderno hace referencia a aspectos meramente cronológicos (así hablamos de la época postmoderna), mientras que lo postmodernista se refiere a aspectos estilísticos (como en novela o poesía postmodernista). De este modo, la postmodernidad se comprende especialmente en el

Considero que uno de los precedentes más directos del concepto de retroprogresión lo podemos encontrar en Bohm, para quien, al darse cuenta de la escisión que nos ha llevado a nuestras formulaciones fragmentarias de una realidad última indivisa, ya:

Es imposible retroceder para recuperar el concepto de la totalidad que se tenía antes de que se desarrollara la escisión entre Oriente y Occidente (...). Lo que necesitamos es aprender otra vez, observar, y descubrir por nosotros mismos cuál es el significado de la totalidad (Bohm, 2008, p. 50).

Desde este estimulante, y a mi parecer especialmente relevante en nuestro tiempo, concepto que es la retroprogresión, Pániker diseña su propia teoría de la creatividad o el impulso creativo. Así, no duda en afirmar que “la libertad creadora es el margen: el *origen* inmanente en la infinitud; el origen donde permanentemente se genera lo real” (2001, p. 167).

El margen⁴⁷ se convierte así en elemento central, acaso esto sea el pensamiento paradójico más liberador para quien habita épocas turbulentas (y qué época no lo es en un mayor o menor grado). El margen es lo que nos impele a seguir adelante actualizando el pasado a su vez. Recordemos que para Heidegger toda comprensión nacía a partir de un número determinado de anticipaciones y que por ende estas anticipaciones mediatizarían la comprensión, esto es, la búsqueda de la existencia de comprenderse “comprendiendo”; algo que hacía soportable acaso el estado de yecto en el que se encontraba el hombre ante el mundo. Ante este círculo vicioso, Pániker nos da un “empujoncito” más hacia el abismo para que así saltemos sin miedo. Esa sensación de miedo puede ser mititigada, es importante recordarlo, desde la esfera de la “retroprogresión”, esto es, vamos hacia lo desconocido pero a la vez siempre se manifiesta algo de lo conocido y por tanto no estamos nunca en un país completamente extranjero, por así decirlo. Al fin y al cabo, como ya nos dijo Gebser, “sólo se puede

ámbito de lo histórico-filosófico-social, mientras que el postmodernismo se ocupa de la esfera artístico-estilística. Para concluir con este tema, Tarnás hace un ejercicio de concreción al definir el pensamiento postmoderno como sigue:

un conjunto abierto e indeterminado de actitudes forjadas por una gran diversidad de corrientes intelectuales y culturales que van desde el pragmatismo, al existencialismo, el marxismo y el psicoanálisis, al feminismo, la hermenéutica, la deconstrucción y la filosofía postempírica de la ciencia, por citar sólo unas pocas de las más prominentes (2008, p. 498).

⁴⁷ Cfr. también Phipps (2013, p. 87 y ss.)

encontrar algo nuevo cuando se conoce lo viejo” (2011, p. 71), palabras con las que no podrían estar más de acuerdo tanto H. G. Gadamer como Mauricio Beuchot.

Acaso una de las definiciones más apropiadas que me he encontrado con respecto a la creatividad, sin duda una de las más pertinentes en nuestro mundo actual, es la siguiente (el énfasis es mío):

El incremento de la ‘agitación informativa’, la creciente desmembración del mundo, la inflación de símbolos, las lógicas heterogéneas que conviven, y sus correspondientes inercias, todo esto hace preciso una nueva adaptación. Hay que estar muy tranquilos y, a la vez, ser muy ágiles. Intercomunicarlo todo de otro modo. Es como jugar al ajedrez en tableros simultáneos. Todo esto, visto desde el viejo paradigma, es ‘difícil’. **Visto desde el nuevo contexto, ser creativo es, ante todo, tomarle gusto a lo difícil; superar incluso el concepto de difícil. Cada dificultad es una apertura a lo inédito. Ser creativo es asumir hasta lo más profundo los propios límites** (Pániker, 2001, p. 314)

La retroprogresión dentro de este contexto de lo difícil es fácil de explicar y de entender y acaso lo más clarificador será usar las palabras de su creador con respecto al progreso:

Hay que entender que el verdadero progreso es retroprogreso, o séase, avance simultáneo hacia lo nuevo y hacia el origen. Por ejemplo: si la sociedad postindustrial no sirve para recuperar ciertas virtudes de las sociedades preindustriales, no sirve para nada (Pániker, 2006, p. 30)⁴⁸.

Al fin y al cabo es la espiral y no la línea recta lo que expande nuestra conciencia, lo que regenera y asimila, lo que, en una palabra, integra, y esto es así porque, y aquí me uno a Pániker, “lo retroprogresivo es algo más que un vocablo conciliador de opuestos, y que su alcance se refiere a un nuevo modo de vivir” (2006, p. 45). Este aspecto vivencial es de extrema importancia y le da un sesgo práctico al concepto más teórico, es un “para algo” y no sólo un “desde algo”, por decirlo de manera más filosófica. Hay, pues, una evidente teleología en esta creatividad que nace de lo retroprogresivo. Hay también una voluntad de transparencia que lo fundamenta.

⁴⁸ Un buen ejemplo está en la idea de que gracias a los avances tecnológicos deberíamos recuperar la “libertad” del tiempo que el hombre disponía antes de la invención del reloj y el calendario, volver así a “un mundo perpetuamente reinventado cada día” (Pániker, 2006, p. 41).

De este modo, la actitud derrotista del académico que considera que ya no hay nada más que decir sobre un tema queda no sólo debidamente superada sino también integrada en una visión más global y omniabarcante. Pániker nos recuerda nuestra capacidad para destruir las capas de cultura que se van acumulando a nuestro alrededor para así ver el mundo con nuevos ojos y ser capaces, por tanto, de crear otras capas que serán “más nuevas y originarias” (2010, p. 112). Este proceso yo lo definiría como una voluntad de transparencia, esto es, la densidad que es otorgada al espacio cultural y científico se vuelve tan “pesada” que se necesita una firme voluntad creativa que crea y que cree; para ello, la destrucción que menciona Pániker va unida a una creación de capas más “aéreas” y livianas; capas que a su vez serán demolidas más tarde para ser integradas en otras esferas, en otros grados de jerarquización, en otros tipos de estructura de los que poco o nada podemos saber mientras creamos y creemos. Como señaló Gebser “es cierto que todo se repite, pero cada vez de una manera distinta, bajo otra luz, con otra valoración, en otra realización y con otra manifestación” (2011, p. 71).

Parece obvio que ha llegado el momento de integrar polaridades, en palabras de Pániker:

Hoy venimos de un período histórico – e historicista – que ha favorecido persistentemente el *yang* antes que el *yin*: la actividad por encima de la contemplación, la racionalidad mecánica por encima de la sabiduría intuitiva, la rivalidad por encima de la cooperación, el hemisferio cerebral izquierdo por encima del derecho (Pániker, 2006, p. 54).

Por otro lado, para Pániker es obvio “que todo hombre creativo, sin él saberlo, es un místico, es decir, alguien que trasciende las dualidades fondo/forma, medio/fin, autor/obra, sujeto/objeto” (2003, p. 18). Esto es, de nuevo y a riesgo de ser redundante, un proceso de integración. En cuanto al significado más concreto de integración, por cierto, sigo a Gebser al pie de la letra:

Por integración entendemos un acto de completización, la realización de un *integrum*, es decir, el restablecimiento del estado originario intacto con la inclusión enriquecedora de todos los logros alcanzados hasta ese momento. La concreción de todo aquello que se ha desplegado en el tiempo y se ha consolidado en lo espacial es el intento integral de restablecer hasta tal punto la “magnitud” hombre desde sus aspectos constitutivos que se pueda integrar conscientemente en el todo (Gebser, 2011, p. 175).

Conviene aquí ser muy sutil al ver en la propuesta de Pániker un movimiento totalizador progre/retro que lo diferencia, como él mismo ha dejado claro en su obra (por ejemplo en 2010, p. 119), de las aproximaciones de K. Wilber a partir de *La conciencia sin fronteras*. El americano, como bien señala Pániker, evoluciona hacia una propuesta ascendente (aunque integradora) pero que ya no necesita del movimiento retro. No podemos olvidar que es esto lo que hace de la propuesta de S. Pániker una de las más estimulantes y creativas dentro del panorama actual. En sus palabras de nuevo, lo esencial del progreso es que “llega un momento en que en vez de seguir hacia arriba, procede retroceder hacia abajo: precisamente retroceder desde la cada vez mayor lucidez mental” (2010, p. 120). Este movimiento da, qué duda cabe, perspectiva y posibilita una prodigiosa profundidad.

Para concluir este apartado quisiera volver de nuevo a Gadamer desde lo “retroprogresivo”. Como acertadamente dice Grondin (2003), el filósofo alemán tuvo que destruir a los “abuelos de la hermeneútica moderna filosófica”, esto es, a Schleiermacher y Dilthey principalmente, para ser capaz de ver con nuevos ojos. De nuevo estamos ante la esencia más propiamente creativa de lo retroprogresivo, la (re)creación de un nuevo espacio a través de un proceso que trascienda lo anterior y sea capaz de asimilar lo viejo y lo nuevo dejando a su vez espacio para aquello que no se ha manifestado todavía (Gebser, 2011). El experto en hermenéutica canadiense se refiere a la obra de Gadamer como “otro caso más en que la destrucción sirvió para el redescubrimiento” (Grondin, 2003, p. 97). Es una destrucción, eso sí, muy matizada, pues las páginas que dedica en *Verdad y Método I* a las teorías de otros hermeneutas y filósofos de la historia son en todo momento reflexivas y muestran un alto grado de comprensión a la hora de desarrollar una adecuada integración de las ideas de otros en su propio discurso y pensamiento, algo que no deja de mostrarnos cómo trabajar críticamente en el campo de las ciencias del espíritu. En este sentido, *Verdad y Método I* es una obra ejemplar, ejemplar porque hace lo que dice y dice lo que hace; por esto, el lector moderno no deja de ver un alto grado de coherencia y rigor científico en la obra de Gadamer que es a su vez permeado por un aliento poético y profundamente artístico. Acaso esa fusión de lo humanístico y lo científico sea la mayor virtud de *Verdad y Método I*. Pues, como vimos antes, no se ataca al método si no que más bien se lo resitúa en una perspectiva más amplia, en una esfera de saber en la que distintas aproximaciones pueden ser aceptadas ante el fascinante reto que supone el desarrollo de una epistemología de base humanizadora y la aproximación a la frontera última de una

verdad absoluta e inamovible que ha de convivir con los tiempos del hombre que siempre son hasta cierto punto inestables y proteicos. Todo esto también fundamenta la obra del siguiente autor que quiero considerar: David Bohm.

3.5.2. CENTRAMIENTO, CONCENTRACIÓN Y ORDEN IMPLICADO EN D. BOHM.

Como ya hemos dicho anteriormente, lo que funciona mal en el pensamiento es que hace cosas y después dice que no las ha hecho y afirma que los “problemas” ocurren independientemente de él. Pero mientras sigamos pensando de ese modo el “problema” seguirá siendo insoluble porque estaremos suscitándolo de continuo. La única forma de desarticular los “problemas” consiste en dejar de pensar de ese modo. El pensamiento, en suma, debe tornarse consciente de sus consecuencias, algo que, por el momento, no ocurre.

(D. Bohm, *Sobre el diálogo*)

El físico norteamericano David Bohm dedicó gran parte de su vida a indagar sobre los procesos creativos lo que le llevó a un entendimiento profundo de la creatividad como tal. Fue muy consciente de que el ser humano era, por naturaleza, creativo y fue más allá al observar los peligros que subyacían a una sociedad que no estimulaba ni valoraba el ser creativo. La razón es obvia, contener el dique de la creatividad puede acabar desarrollando conductas violentas en los niños y esto es así “porque la creatividad es una necesidad primaria del ser humano, y su negación produce un estado general de insatisfacción y aburrimiento” (Bohm, 2007, p. 257), por ello este tipo de frustración es uno de los motivos más usuales detrás de los brotes de violencia en los grupos sociales. La idea social comunitaria es esencial aquí, pues Bohm ha señalado cómo sólo se podrán transformar las macroestructuras que habitamos y conformamos a partir de una transformación anterior (y, a su manera, interior) en todas sus partes (lo que es también una visión fractal de la realidad como parte fenomenológica manifestada de lo Real).

Dicho de otra manera: una escuela creativa no dará resultados perdurables si no hay una interacción con familias creativas y con sociedades creativas, todo ello alentado primeramente por un impulso creativo naciente y efectivo dentro de cada individuo.

Veamos esto más detenidamente pues de hecho, sólo yendo de manera última a las unidades sociales primeras, los individuos, nos recuerda Bohm (2007), será posible que los grupos sociales puedan llegar a cambiar a base de un efecto sumativo de los cambios individuales. En otras palabras, ningún intento de “imponer” un sistema educativo creativo puede llegar a funcionar si no se ha cambiado antes desde dentro, y esto ha de ser así en todos y cada uno de nosotros⁴⁹. A riesgo de ser reiterativo, este punto no debería obviarse nunca pero en su error hemos fundamentado los sistemas de educación formales, esto es, no hay nada más “paradójico” que imponer la creatividad, una creatividad impuesta puede ser útil o una aberración, pero en cualquier caso no será una verdadera creatividad; del mismo modo, imponer la libertad es un modo de perpetuar la esclavitud y la violencia porque retocar las estructuras formales sin trabajar las estructuras primeras esenciales del individuo sólo es maquillaje y simple alicatado.

Es pertinente, antes de entrar con mayor profundidad en las ideas expuestas por Bohm, recordar el alto grado de prudencia que el científico mostró en todo momento. Físico teórico, él mismo fue consciente de una idea que se suele pasarse por alto en la epistemología y filosofía del pensamiento:

En efecto, la relación entre el pensamiento y la realidad de la que trata ese pensamiento es mucho más compleja que la de una mera correspondencia, ya que, en la investigación científica, gran parte de nuestro pensamiento la forman las *teorías*. La palabra “teoría” procede del griego *theoria*, que tiene la misma raíz que “teatro”, una palabra que significa “ver” o “hacer un espectáculo”. Luego, podemos muy bien decir que una teoría es, en primer lugar, una manera de *formarse una idea*, es decir, una manera de mirar el mundo, y no una forma de *conocimiento* de lo que es el mundo (Bohm, 2008, p. 22).

Esto presenta unas implicaciones claras y nada baladíes dentro de la estructura del conocimiento científico pues ahora es obvio que:

En vez de suponer que las teorías antiguas se han hecho falsas en un momento dado, diremos simplemente que el hombre está desarrollando continuamente nuevas formas de observación, que son claras hasta cierto punto y que después tienden a hacerse confusas. En esta actividad no hay razón evidente para suponer que hay o que habrá una forma

⁴⁹ Más adelante Bohm (2007) llegaría a hablar de una posible oleada creativa estructurada en tres dimensiones básicas: individual, sociocultural y cósmica. Sin ser parte fundamental en este trabajo, las implicaciones de la dimensión cósmica me parecen, valga la redundancia, de trascendencia “cósmica”.

final de observación (correspondiente a la verdad absoluta), ni siquiera una serie continua de aproximaciones a la misma. Más bien, por la naturaleza del caso, se puede esperar un desarrollo sin fin de nuevas formas de observación (que, sin embargo, asimilarán ciertos rasgos clave de las antiguas formas y simplificaciones, como lo hizo la teoría de la relatividad con la teoría newtoniana) (Bohm, 2008, p.24).

Hablando de teorías y teniendo en cuenta la advertencia anterior, el principio teórico más conocido de Bohm es el de “orden implicado”, una especie de pre-estructura primera que daría paso a formaciones segundas de manera más concreta: “David Bohm se refiere a un orden implicado (implicate realm) por debajo del ‘orden desplegado’ (explicate realm)” (Pániker, 2006, p. 70). Existiría de este modo una primera pulsión creativa como fuente de nacimiento en “lo más profundo del orden generativo” al que la energía de la mente debería responder perceptivamente y ayudarla a “salir a un nivel de realidad manifiesto (Bohm, 2007, p. 276).

La sutilidad que recoge esta división de lo indivisible es lo que permea el pensamiento bohmiano aquí. Para empezar, toda su concepción se basa en la unidad primera a la que se accede en pos de una especialización científica para reconocer las estructuras subyacentes. Estas se configuran como el orden implicado (potencial y subyacente) que se manifiesta de forma concreta en el desplegado, que es factual y perceptivo (Bohm, 2008). Ante este hecho, cabe tener en cuenta una perspectiva holística y organicista alejada de cualquier tipo de mecanicismo, esto es, las partes y el todo se relacionan en todo momento aunque de manera diferenciada. No es, pues, un *totum revolutum* ni un fenómeno caótico de existencia. En palabras de Bohm:

Hemos propuesto que aquí está en juego una nueva noción de orden, que llamamos el orden implicado (del latín *implicare*, que significa “doblar” o “plegar hacia adentro”). Según el orden implicado, se podría decir que todo está plegado dentro de todo. Esto contrasta con el orden explicado que predomina actualmente en la física, en el cual las cosas están desplegadas en el sentido de que cada cosa sólo está en su región particular del espacio (y del tiempo), y fuera de las regiones que pertenecen a las otras cosas (Bohm, 2008, p. 247).

Así, el orden implicado y el orden desplegado están en una constante dialéctica, como no podía ser de otro modo, que supera las barreras de la física newtoniana, no sin razón encuentra su fundamentación básica en la física cuántica. La participación del

todo en la parte y de la parte en el todo (que a su vez nos recuerda al círculo hermenéutico que daba lugar a la interpretación) caracteriza esta integración de órdenes. En el implicado palpita lo potencial, lo multidimensional y lo relativamente estable, el desplegado es factual y concreto y por ende relativamente inestable. Es, a su manera, una teoría filosófica de lo Real que sustenta la realidad, por así decirlo. Las teorías mecanicistas del pasado no veían relación entre lo potencial y lo manifiesto y de esa manera se quedaban en meros pragmatismos o puros idealismos. Aquí la presencia unificadora de la totalidad en la parte y de la parte en la totalidad ejerce de puente. De nuevo Bohm lo expresa como sigue:

La tarea que la ciencia se propone, pues, es la de partir esas partes y deducir de ellas todas la totalidades por abstracción, explicándolas como resultado de las interacciones de estas partes. Por el contrario, cuando se trabaja según el orden implicado, se comienza por la totalidad no dividida del universo, y la tarea de la ciencia consiste en deducir por abstracción las partes de ese todo, explicándolas como elementos aproximadamente separables, estables y recurrentes, aunque relacionados externamente, que forman subtotalidades relativamente autónomas que deben describirse según un orden explicado (Bohm, 2008, p. 249).

Por tanto, la situación es la siguiente: el orden implicado acoge todo aquello que es básico y primario, aquello cuya existencia tenemos que aceptar, por tanto, como independiente, absoluto y universal. Aquello que tenga dichas características encontrará su expresión en el orden implicado (que, repito, es primero). Bohm lo define como “autónomamente activo” (2008, p. 258). Por su parte, el orden desplegado (o explicado) se nos presenta como secundario y derivado, pues fluye del orden implicado. Así, hemos de concluir afirmando que el orden desplegado sólo es “apropiado dentro de ciertos límites concretos” (2008, p. 258). Como vemos, es bastante más simple de lo que puede parecer. Sin embargo me gustaría recoger una extensa cita de Bohm por la riqueza teórica que manifiesta en relación con lo hasta ahora dicho:

En esencia, lo que es manifiesto es lo que puede tenerse en la mano: algo sólido, tangible y visiblemente estable. El orden implicado tiene su campo en el holomovimiento, que es, como hemos visto, vasto, rico, y en un estado de flujo sin fin o de pliegue y despliegue, con muchas más leyes que las que sólo hemos conocido vagamente, y que incluso, en último extremo, pueden ser incognoscibles en su totalidad.

Siendo esto así, no puede asirse como algo sólido, tangible y estable para los sentidos (o para nuestros instrumentos). Sin embargo, como ya hemos indicado antes, se puede suponer que la ley de la totalidad (holonomía) es tal que, en un cierto suborden, dentro de todo el conjunto del orden implicado, existe una totalidad de formas que tienen una aproximada especie de recurrencia, estabilidad y separabilidad. Evidentemente, estas formas son capaces de aparecer como los elementos relativamente sólidos, tangibles y estables que forman nuestro “mundo manifiesto”. El suborden especialmente distinguido que hemos indicado, en el cual se basa la posibilidad de este mundo manifiesto, es pues, en efecto, lo que queremos decir cuando hablamos de orden explicado (Bohm, 2008, p. 258).

La necesidad de una concreción final entronca con una manifestación en un plano desplegado y, por tanto, limitado. Recordemos que en este sentido hay también una cierta necesidad de límite para la concreción final creativa (de otra manera se difuminaría y se disiparía en su propia potencialidad). Bodei señala al respecto que:

La muerte y el límite se convierten en factor de cristalización definitiva, dan significación a la vida, la fijan de una vez para siempre. Y es precisamente la experiencia del límite la que despierta al alma a la “egoidad”, a la autoconsciencia, para impedir que se evapore en el aire, que se disperse en mil riachuelos sin desembocadura visible (Bodei, 2001, p. 24).

Bohm, más concretamente, se ha ocupado del proceso creativo en su trabajo “Sobre la Creatividad” (2013, pp. 31-63). El aspecto que posibilita el acto creativo, la generación del orden desplegado secundario, para Bohm, es principalmente una función propia de la intensidad ocurrente en la conciencia personal que hace el esfuerzo por descubrir a cada momento su frescura y originalidad primera. La clave está, por tanto, en una disposición por aprender, un deseo constantemente alentado por el impulso de descubrir o redescubrir. La riqueza que implica este estado es evidente pues, como diría Bohm:

Sólo este tipo de interés incondicional dará la energía que la mente necesita para ver lo que es nuevo y lo que es diferente, sobre todo cuando lo último parece amenazar lo que es familiar, valioso, seguro o querido por nosotros (Bohm, 2013, p. 38).

Entender esto es esencial para poder ver con nuevos ojos aquello que posibilita una actitud creativa hacia la vida que vaya más allá de manifestaciones artísticas de cualquier tipo. Seamos claros, mantener este estado de absoluta apertura a cada instante no es algo que se nos enseñe en nuestras sociedades, más bien se nos anima a estados más automáticos y pasivos⁵⁰ alejados de lo que aquí se describe. Bohm insiste en que tanto en la escuela como en la familia no siempre se encuentra un “necesario amor por los niños” (2013, p. 37) que sea capaz de ayudarles a mantener este estado de absoluta atención. Creo que acaso esto es juzgar con demasiada severidad, pues es lógico que si el adulto ya no puede mantener ese estado, o en el grado deseable, tampoco podrá ayudar a los niños con los que se encuentre. Personalmente veo aquí la raíz del problema, hemos aceptado como normal tantos estados dirigidos por el hábito y la costumbre irreflexiva que lo primero que necesitamos es “abrir los ojos de nuevo” para empezar a ser capaces de ver de otro modo.

La importancia de mantener este estado de apertura creativa⁵¹ es suma. Sólo a partir de ella podemos ser capaces de captar la sutilidad de aquello que conforma en realidad el orden desplegado de una realidad primaria fundamentada en un orden implicado. En palabras de Bohm:

En resumen, podemos decir que, en términos generales, en un acto de percepción creativo, en primer lugar somos conscientes (normalmente en un plano no verbal) de un nuevo conjunto de diferencias relevantes y empezamos a indagar o a notar un nuevo conjunto de similitudes que no proceden meramente de nuestro conocimiento anterior, en el mismo campo o en otro distinto. Esto conduce a un nuevo orden, que luego da pie a una jerarquía de nuevos órdenes, los cuales a su vez constituyen un conjunto de nuevas estructuras (Bohm, 2013, p. 50).

Este es el germen, pues, de todo planteamiento creativo, así como de su manifestación. Podríamos hablar por tanto de facilitar un “estado mental creativo” para desde aquí poder interactuar con el entorno de manera asimismo creativa. Este estado, es obvio, se basa en un tipo de interés por lo que se hace total y absoluto. No caben, por

⁵⁰ Acaso por eso abundan ahora las series y películas que tienen como temática el holocausto zombi. El zombi, como metáfora del hombre sin alma y muerto en vida, es ciertamente relevante como antagonista del hombre despierto y creativo.

⁵¹ En mi opinión este estado no es en sí creativo-manifestado pero facilitará, como veremos, la creatividad. Podría entenderse este estado, acaso, como una creatividad-primera potencial (implicada), pues al fin y al cabo toda creatividad ha de manifestarse de manera concreta en la dimensión desplegada y secundaria.

tanto, medias tintas. Hay que estar a lo que hay que estar, por decirlo de una manera bien simple, no se puede estar “un poco”, si se está, se está, si no se está, no se está. Obviamente, esto es más fácil de decir que de aplicar, y creo que todos hablamos aquí desde la experiencia. Acaso por eso sería tan importante hacer lo posible desde el sistema educativo para facilitar ese estado mental de atención absoluta e incondicional (yo también diría, siguiendo a Jiddu Krishnamurti (2013f) y a A. Blay (2010), “incondicionada”). Con razón, Bohm declaraba que:

Lo que en verdad se necesita para crear un orden genuinamente novedoso en cualquier campo (y no sólo una continuidad mecánica en una forma modificada de conflicto entre órdenes fragmentarios) es un estado mental que esté continua e incesantemente observando los hechos del orden actual del medio en el que estamos trabajando. De lo contrario, nuestros esfuerzos estarán destinados al fracaso, porque no corresponderán a la naturaleza real de las cosas (Bohm, 2013, p. 53).

Así de simple. O así de complicado, según se mire. Vemos por tanto que el estado mental influye directamente en la creatividad, como nos ha mostrado Bohm. Todos hemos experimentado cuán doloroso se torna el querer centrarse en algo en esos momentos en que nos resulta imposible permanecer concentrados, es entonces cuando vamos de un tema a otro, de una idea a otra, de una manera casi patéticamente errabunda. Bohm relata los peligros de tal estado:

La esencia de este orden incorrecto es que cada vez que la mente intenta enfocarse en sus contradicciones “salta” a otra cosa. Sencillamente no permanece centrada. Continúa saltando de una cosa a otra, reacciona con una violenta excitación que limita toda la atención a alguna trivialidad, se apaga, muere o se queda anestesiada, proyectando fantasías que ocultan todas las contradicciones o hace alguna otra cosa que la deje momentáneamente inconsciente del doloroso estado de conflicto en que se encuentra. Este orden de confusión autoalimentada suele extenderse a otros campos, hasta que al final toda la mente empieza a deteriorarse (Bohm, 2013, p. 56).

Por lo tanto, la clave está en “mantenernos despiertos”, por así decirlo, posibilitando que la atención no decaiga y sea retroalimentada de manera natural por

esta disposición anímica y mental. Podríamos hablar de una salud creativa, incluso, pues esta actitud creativa también incidiría en nuestra forma de relacionarnos. Lo que nos queda entonces es el compromiso con nosotros mismos para observar si nos adormecemos y si este es el caso, pugnar por permanecer “despiertos”. Dos hechos debemos tener en cuenta:

1) Esto es un trabajo principalmente individual. Bien es cierto que nos podemos ayudar los unos a los otros, pero la responsabilidad última de ese estado de apertura creativa es de cada uno. Esto debe resultarnos obvio.

2) Este estado creativo no puede responder a un método concreto sino más bien a una disposición interior que se ha de actualizar cada vez que sea necesario. Es un planteamiento radical que ha de re-crearse a cada instante.

Incido aquí en la importancia del trabajo “solitario” aunque dirigido porque el impulso más central a los estados creativos ha de ser individual y fronterizo, como vamos descubriendo en estas páginas. A esto se refirió Lachman de la siguiente forma:

La creación es un asunto solitario. Una mente que se siente unida por fuertes lazos a los que le rodean tal vez no sufra nunca de ansiedad o soledad cósmica, pero puede que tampoco llegue a sentir el estímulo de satisfacer las propias necesidades mediante un esfuerzo creativo. La inseguridad, la angustia y la sensación de estar “yo solo” pueden resultar insoportables, pero también son la otra cara del coraje y la determinación (Lachman, 2013, p. 225).

Pues bien, parece que está claro que debemos mantener un estado de atención para poder asimismo tener una relación creativa con el mundo y con nosotros mismos y esto pasa por ese “punto” de centramiento. Este centramiento o concentración tiene a su vez cierta base psicobiológica y debe ser entendido correctamente. Consideremos con atención la siguiente afirmación:

Es cierto que tanto el individuo como la sociedad necesitan cierta estabilidad, y para ello, el pensamiento ha de ser capaz de mantenerse fijo dentro de unos límites adecuados y con cierto tipo de necesidad relativa. Durante un período de tiempo

limitado puede ser útil considerar necesarios ciertos valores, presupuestos y principios. Pero, aunque sean relativamente constantes, deberían estar siempre abiertos al cambio en el momento que fuera necesario. El problema surge cuando se asume, normalmente de manera tácita y con falta total de conciencia o atención, que estos valores, presupuestos y principios han de estar absolutamente fijos, ya que se los considera necesarios para que sobreviva en buen estado tanto la sociedad como todo lo considerado por sus miembros como agradable (Bohm, 2007, p. 263).

Vemos aquí, para empezar, que un estado de concentración y centramiento no implica inmovilismo si no estado de extrema atención, es la vida viviéndose a sí misma, por así decirlo. Este fenómeno, por otra parte, implica una percepción creativa de la realidad, pues es producida por un grado de intensidad tal que conlleva cierto deseo de interactuar con el entorno lo que ya implica un movimiento creativo de arranque.

Para concluir, vemos también en Bohm un planteamiento de la creatividad altamente analógico que quiere mediar entre lo unívoco y lo equívoco, como hacía Beuchot en su teorización hermenéutica:

Lo que se necesita es, desde luego, un campo intermedio entre los extremos de la creencia ciega, que pretende hacer que la gente se sienta más feliz y segura, sin importarle que las creencias sean o no correctas, y el escepticismo total, que desemboca en una actitud cínica frente a todo. Por ejemplo, podríamos mantener una serie de supuestos con confianza y fe, en la que ninguno es tan sacrosanto como para no poder cuestionarse (Bohm, 2007, p. 291).

Dicho planteamiento se sustenta en una llamada a una nueva revolución creativa en nuestro tiempo, un nuevo Renacimiento, por así decirlo. Al fin y al cabo, lo más profundamente creativo del pensamiento bohmiano radica en su enfoque integral del método científico. Preocupado por el estado de fragmentación en el que había caído la ciencia llegó a decir que:

En efecto, se puede llegar a decir que, en el actual estado de nuestra sociedad, y con el modo actual de enseñar la ciencia en general (que es una manifestación del estado de esta sociedad), se apoya y se transmite una especie de prejuicio favorable a una concepción fragmentaria del propio mundo. Algunos lo propagan explícita y conscientemente, pero la mayoría lo hace de una manera implícita e inconsciente (Bohm, 2008, p. 38).

Y es que, llegados a este punto, no me queda ya nada más que añadir, si acaso que “solo puede surgir la verdadera unidad del individuo, y la del hombre con la naturaleza, al igual que entre hombre y hombre, mediante una forma de acción que no intente fragmentar el conjunto de la realidad” (Bohm, 2008, p. 39); así que aquí la necesidad de reponernos y recobrarlos del olvido “creativo” se hace esencial para seguir adelante, como seres humanos en general y como educadores en particular.

3.5.3. CREATIVIDAD INTELECTIVA Y AMOROSA EN C. S. PEIRCE.

Pero si el mundo constituye o no un poema exacto es otra cuestión. Cuando de noche miramos hacia el cielo, percibimos claramente que las estrellas no están simplemente salpicando el manto celestial; pero tampoco parece haber ningún sistema preciso en su ordenación. Valdrá la pena, entonces, investigar un poco el grado de ordenamiento en el universo. Para empezar, preguntémonos si el mundo en el que vivimos está algo más ordenado de lo que estaría un mundo puramente azaroso.

(C. S. Peirce, “El orden de la naturaleza”)

Como bien ha dejado dicho Beuchot (2004), es mucho lo que le debe la semiótica a C. S. Peirce, y es que el filósofo de Massachusetts se ha constituido como figura de referencia en un amplio número de disciplinas que nos pueden ofrecer un buen grado de *insights* en nuestra época compulsiva y compleja. Tal es la polimatía que caracteriza su voluntad de conocimiento y de acercamiento a la verdad que habita detrás de las cosas y el mundo que, como bien señala Nathan Houser en su introducción a su Obra Filosófica Reunida (a partir de ahora OFR),:

No cabe duda de que su vida estuvo llena de sufrimiento y de muchas derrotas, pero nunca perdió de vista durante un tiempo prolongado su propósito: hacer lo que podía para impulsar el avance del entendimiento humano. Conocía sus propias capacidades, y conocía la mundana verdad de que el conocimiento avanza a través de la preparación formal, la iluminación interior o chispazo inteligente (*insight*), la humildad y el trabajo intelectual duro; y no constituía ningún delirio de grandeza darse cuenta de que estaba preparado para hacer contribuciones que nadie más podía hacer (Peirce, OFR II, pp. 21 y 22).

De entre la fecunda obra intelectual de Peirce, dos son los conceptos que el autor norteamericano desarrolló relacionados estrechamente con el tema que nos ocupa, me refiero a los siguientes: 1) el amor creativo o amor evolutivo y 2) la abducción. Paso a ocuparme del primero de ellos.

A pesar de su profunda base científica y matemática, Peirce, como buen filósofo, no dejó de concebir una metafísica poderosa y una concepción del amor como impulso creativo que unificaba materia y mente de una manera portentosa. Para empezar, es importante visualizar la “fuerza” del amor como fundamentada en un movimiento circular, “proyectando creaciones hacia la independencia y atrayéndolas en uno y el mismo impulso a la armonía” (OFR I, p. 397)⁵².

Es de especial relevancia la idea de Peirce según la cual “toda materia es realmente mente” (OFR I, p. 405) que además entronca con el principio del mentalismo hermético establecido en el *Kybalion*. Esto también tiene que ver con la cristalización de la rutina y los hábitos según la cual podemos devenir letárgicos en grado sumo. En sus palabras: “lo que llamamos materia no está completamente muerto, sino que es meramente mente envuelta en hábitos” por lo que hemos de ser conscientes de que “todavía retiene el elemento de diversificación, y en esa diversificación hay vida” (OFR I, p. 376). Todo ello, según el autor norteamericano, va impulsado por un amor hacia el mundo y el prójimo que se manifiesta en una extrema creatividad apuntalada por un deseo de juego y un deseo profundo de aprender cosas nuevas (OFR I, p. 405). Es esto lo que se ha venido a considerar como la base de la evolución por “amor creativo” (OFR I, p. 406), dando cuenta asimismo de otros tipos de evolución tales como la evolución por variación fortuita y la evolución por necesidad mecánica. De todas maneras, lo que importa destacar es que para Peirce sólo el amor creativo es una verdadera evolución positiva para la comunidad, lo que él denomina el agapismo, pues las otras formas serían formas degeneradas de este. La explicación es obvia, el amor creativo no puede tener contrario y por ello su proyección le lleva a “abrazar” otros modos de expansión y creación e integrarlos en su modo de expresión actualizada en cada nuevo momento de unión. Así, la creatividad aparece caracterizada como acto de bondad hacia los otros y

⁵² Es importante aquí tener en mente el concepto de centro como pulsión creativa expansiva hacia los márgenes. Mircea Eliade nos recuerda que “el centro es, pues, la zona de lo sagrado por excelencia, la de la realidad absoluta” (1997, p. 25). Esta idea no es baladí con respecto a las palabras peirceanas y esto es así porque desde el centro, desde lo real-absoluto, la idea creativa se expande en círculos concéntricos debido a su deseo amoroso de abarcar lo otro y de este modo ofrecerse de forma centrífuga. El acto de implosión previo responde, por lo tanto, a la concentración creativa del sujeto que se interioriza a sí mismo en tal proceso para después “estallar” en amor ofreciendo aquello que es, de origen, suyo, para que sea a su vez para todos.

de este modo también hacia uno mismo, consiste en darnos, en ofrecer nuestra producción imaginativa, nuestro trabajo interior; esto le permite a Peirce adelantar una teoría agapástica de la evolución que lleve a la sociedad a nuevos estados evolutivos de comprensión y entendimiento a través del amor (OFR I, p. 401).

Conviene aquí señalar que cualquier creación, valga la redundancia, “creativa” (al fin y al cabo, toda creación ha de serlo) es una “criatura” para su creador, y como tal es amada por este. En grado tal esto es así que Peirce nos dice lo siguiente:

La amo, y moriría por perfeccionarla. No haré crecer el círculo de mis ideas tratándola con justicia fría, sino queriéndolas y atendiéndolas como haría con las flores de mi jardín. La filosofía que extraemos del Evangelio de Juan es que la mente se desarrolla de esa manera; y en cuanto al cosmos, es capaz de una evolución posterior sólo en la medida en que es todavía mente y, por tanto, tiene vida. El amor, reconociendo gérmenes de amabilidad en el odio, lo lleva poco a poco hacia la vida, y lo hace amable (Peirce, OFR I, p. 398).

Este amor creativo que se expande concéntricamente tiene, por tanto, una función social y de transformación en el hombre, algo que a finales del siglo XIX Peirce consideraba esencial para poder traer cierta voluntad de hermanamiento al mundo. Vemos, por tanto, cómo la creatividad va más allá de la mera productividad⁵³ y apela a un sentimiento profundo de bienestar social y personal, un aliento de hermanamiento, al fin y al cabo. Está claro que, como denuncia Peirce, la explosión industrial trajo consigo una nueva estructura económica que alejaba al hombre de lo espiritual (más cercano al Medioevo pero que de alguna manera persistió en el Renacimiento y en corrientes como el Romanticismo) y lo alienaba en un mundo-máquina⁵⁴, en un mecanicismo atroz en

⁵³ Término que se suele mencionar mucho cuando se toca el tema de creatividad en la empresa, por ejemplo, y que cada vez abunda más en contextos educativos, para la preocupación de muchos, entre los que me encuentro, porque una cosa es hacer y otra producir: la primera nos remite a entornos humanos y cooperativos, la segunda, por su parte, a ambientes industriales y mecanicistas.

⁵⁴ Aquí me surge una comparación a la sombra del pensamiento Peirceano, en relación con esta alienación del hombre que lo asemeja a un cuerpo-máquina o cuerpo-robótico. Peirce (OFR II, p. 403) trae a colación la idea de la relevancia del descubrimiento y uso de la anestesia, esto suele pasarse por alto, pero el incisivo pensamiento del autor norteamericano se da cuenta del salto psicológico que implica una sociedad que dejar de sentir dolor. La clave está en dejar de “sentir”, esto es, el dolor desde los antiguos se ha visto como un proceso necesario para la evolución personal y una señal de alarma que nos avisa de situaciones más peligrosas. Kingsley (2010a, 2010b) nos ha recordado en varios lugares lo importante de tal proceso en relación con los *iatromantes* griegos, quienes utilizaban estados oníricos para a través de los dolores propios de estados de enfermedad acceder a una curación completa del sujeto. Seamos, pues, conscientes, de lo que podría llegar a implicar un exceso de “anestesia” en nuestras vidas y hasta qué punto tal idea podría servir para 1) hacer del hombre una máquina (que como tal no siente) y 2) producir

que sólo los números y los ítems sumados o restados contaban. Los fantasmas de la Revolución Industrial habían proyectado un mundo oscuro en que sólo la más roma productividad importaba, en el que todo aquello que quedara fuera del mundo sensible experimentable empíricamente fuera negado y acaso perseguido, y esto dejaba a cualquier impulso creativo que no tuviera una plasmación material, inmediata y utilitarista fuera del juego de la vida. La situación, para Peirce, era tan preocupante que incluso llegaría a plantearlo de la siguiente manera, desesperanzadora en un grado tal que es difícil encontrar una solución:

Lo que digo, entonces, es que la gran atención prestada a las cuestiones económicas durante nuestro siglo⁵⁵ ha suscitado una exageración de los efectos beneficiosos de la avaricia y de los desafortunados resultados del sentimiento, hasta el punto de que ha desembocado en una filosofía que llega sin querer a esto: a que la avaricia es el gran agente en la elevación de la raza humana y en la evolución del universo (Peirce, OFR I, p. 398).

Así, acaso lo más interesante de esta propuesta, es una voluntad manifiesta de cooperación que trascienda el utilitarismo en las relaciones humanas y más propiamente la avaricia en la producción material, lo cual afectaría incluso a la teoría económica que quedaría pendiente de revisión bajo unos parámetros nuevos y “amorosamente” creativos, por así decirlo.

En relación con este amor creativo, quisiera también detenerme en un concepto relacionado, aunque de forma tangencial: el sinequismo⁵⁶. Lo cierto es que este concepto es verdaderamente esencial en Peirce ya que, como bien señala Houser, habría de guiar su pensamiento filosófico hasta el final de sus días (OFR, II p. 24). De dicho concepto se ocupa Peirce en algunos de sus trabajos más notables tales como “La ley de la mente”, “Amor evolutivo” y sobre todo en “La inmortalidad a la luz del sinequismo”.

nuevas maneras de control sobre los sujetos a través de una insensibilización gradual. Esta idea también entronca con el concepto del hombre cibernético o más propiamente el del cyborg, pero no entraré con mayor detenimiento en ello porque me alejaría en exceso de mis metas en el presente trabajo.

⁵⁵ Téngase en cuenta que Peirce se refiere al siglo XIX, ahora le pediría al lector que mantuviera en su mente la cita con respecto al primer cuarto de nuestro convulso siglo XXI.

⁵⁶ Cfr. a tal respecto el excepcional artículo titulado “La inmortalidad a la luz del sinequismo” (OFR II, pp. 49-52), un brevísimo artículo (no llega a las dos páginas) escrito para la revista semanal *Open Court* de esencia paradójica y tremendamente provocador intelectualmente hablando que no desentonaría junto a los escritos más brillantes del más críptico y filosófico Borges. Subyace en este escrito la voluntad de explicar racional y científicamente la vida más allá de la muerte corporal y un deseo de reconciliación entre la ciencia y la religión.

El sinequismo se fundamenta en la continuidad de todo lo que es, ha sido y, potencialmente, puede llegar a ser, Peirce diría que es “la tendencia a considerar todo como continuo” (OFR II, p. 49). Por extensión, esto llevado al terreno de la mente y la generación de ideas, nos llevaría a afirmar que: “que las ideas no pueden conectarse de ninguna manera sin continuidad es suficientemente evidente para quien reflexione sobre el asunto” (OFR I, p. 372).

De forma más filosófica y desarrollada Peirce expone lo siguiente, que recojo literalmente por su brillantez dialéctica:

Llevo la doctrina hasta el punto de mantener que la continuidad rige sobre la esfera total de la experiencia en todos sus elementos. Por consiguiente, hay que tomar toda proposición, salvo en la medida en que se relaciones con un límite inalcanzable de la experiencia (que llamo el Absoluto), con una matización indefinida; pues una proposición que no guarda relación alguna con la experiencia carece de todo significado (Peirce, OFR II, p. 49)

Así, de nuevo en la esfera de las ideas, esta concepción continuista de todo lo que es real, nos lleva a un estado altamente maleable y por ende creativo, a una especie de transformación constante, de nuevo a un deseo de traspasar más tarde o más temprano cualquier límite impuesto externamente o autoimpuesto, porque en el sinequismo lo externo y lo interno están unidos, sólo que imperceptiblemente debido a un tremendo grado de sutileza en la gradación. En cierto sentido, el sinequismo nos lleva a la hermenéutica analógica beuchotiana en su voluntad de desarrollar un término medio entre lo equívoco y lo unívoco, o en palabras de Peirce:

En particular el sinequista no admitirá que los fenómenos físicos y psíquicos sean totalmente distintos, ya pertenezcan a diferentes categorías de sustancia, o como lados totalmente separados de un solo escudo, sino que insistirá en que todos los fenómenos son de un único carácter, aunque algunos son más mentales y espontáneos y otros más materiales y regulares. De todas formas, todos presentan por igual aquella mezcla de libertad y restricción que permite que sean, no, que hace que sean teleológicos o estén imbuidos de un propósito (Peirce, OFR II, p. 50).

El sinequismo adelanta, también, una idea del uno que es en el otro, no de manera teleológica (esto es, no es un “soy porque tú eres y en ti me reconozco”), si no

simplemente de base ontológica. Yo lo formularía como sigue: un “soy-eres” o, mejor dicho, un “somos” que fluye hacia un la fusión que señala un “siendo”.

Esta analogía para con el otro sustenta de forma absoluta la idea del amor creativo y lo hace de manera, de nuevo, compartida y comunal pues al participar de una realidad sinequista (un *continuum* que se sabe como tal, pues es autoconsciente) aquello que creo lo crea mi hermano también, aquello que se origina en mi mente se origina del mismo modo y en cierto grado de cercanía o lejanía, en la suya. Parece evidente, por tanto, cierta tendencia a la coautoría, algo, por otra parte, muy típico del pensamiento aborígen pre-racional de estadios humanos más mágicos e incluso míticos que a su manera se está recuperando en empresas colectivas propias de nuestros entornos tecnológicos de hiper-conectividad (como, por ejemplo, la Wikipedia o el movimiento filosófico de escritura colaborativa coautorial que lleva por nombre Tiqqum).

Concluyo ya mis consideraciones sobre el sinequismo peirceano con una larga y provocadora cita a modo de conclusión que plantea deliciosamente varios aspectos controvertidos en los que, por no ser centrales a mis indagaciones sobre la creatividad en Peirce, no he de detenerme en estas páginas:

Pero, además, el sinequismo reconoce que la conciencia carnal es sólo una pequeña parte del hombre. Está, en segundo lugar, la conciencia social, mediante la cual el espíritu del hombre se encarna en otros, y que continúa viviendo y respirando y que tiene su ser durante mucho más tiempo de lo que piensan observadores superficiales (...) Y esto no es todo, de ninguna manera. Un hombre es capaz de una conciencia espiritual, la cual lo constituye en una de las verdades eternas, que es encarnada en el universo como un todo. Como idea arquetípica, ésta no puede fallar nunca, y en el mundo por venir está destinada a una encarnación espiritual especial (Peirce, OFR II, p. 51).

Hablar de la Creatividad en la obra filosófica de Peirce, nos ha de llevar antes o después a considerar el concepto de abducción pues juega un papel esencial en la creación de su pensamiento. La abducción es un proceso intelectual que se basa en la

potencialidad y por ello fundamenta el pensamiento creativo de forma seminal. En palabras de K. T. Fann:

Observe that abduction is the only logical operation which introduces any new ideas. Deduction explicates and proves that something must be; induction evaluates and shows that something actually is operative. But abduction merely suggests that something may be (may-be and may-be not) (Fann, 1961, p. 51)⁵⁷.

El poder ser o poder no-ser es la clave, obviamente, del pensamiento creativo, de otro modo estaríamos en un modo positivista u otro nihilista de actuación. En otras palabras, la creatividad acepta la posibilidad de error, incluso la celebra como parte del proceso del juego de lo que es.

Empecemos con la certeza de que Peirce, como buen pragmatista, parte de la base de que sólo es real aquello que puede ser fundamentado en el mundo objetivo y que este ha de ser aprehendido a través de un movimiento perceptual de base empírica, esto es:

Me limito por completo a los hechos incuestionables de la experiencia cotidiana, junto con lo que puede deducirse de ellos. Todo lo que puedo significar por un juicio perceptual es un juicio que me veo absolutamente forzado a aceptar debido a un proceso que soy totalmente incapaz de controlar y por consiguiente incapaz de criticar (Peirce, OFR II, p. 276).

Pues bien, con este marco referencial en mente podemos inferir lo siguiente: nuestros sentidos acceden a las cosas en su primeridad pero desde ellas las adquirimos desde una segundidad o, en mayor medida, desde una terceridad⁵⁸. Estamos por tanto ante una fundamentación epifenoménica del conocimiento aunque si recordamos la naturaleza sinequista de la realidad cualquier epifenómeno está más o menos cerca (más o menos en contacto, diría yo) del fenómeno originario y por ello su participación en el

⁵⁷ Esta división tripartita va en consonancia con las tres inteligencias de Sternberg: analítica, creativa y práctica (Robinson, 2010, p.44).

⁵⁸ Peirce llega a afirmar enfáticamente que “la terceridad fluye a raudales sobre nosotros por todas las avenidas de los sentidos” (OFR II, p. 277). La primeridad, por ejemplo, ha sido puesta de relevancia en filosofías más idealistas tales como muchas de las planteadas por los filósofos alemanes desde Hegel a Fichte, pasando por Schelling y Kant. Peirce, en su fundamentación pragmatista, se interesa más por la segundidad y la terceridad, pues es más experiencial y al fin y al cabo lo que se puede adquirir de una manera más perceptual.

todo es evidentemente real y objetiva. La terceridad es el sustrato meramente humanístico de esta jerarquía ontológica peirceana, es, por tanto, lo que más nos ha de interesar porque fundamenta nuestra capacidad de pensar como principio auto-reflexivo y, como veremos, creador. En palabras de Peirce:

Pero la verdad salvadora es que hay una Terceridad en la experiencia, un elemento de Razonabilidad al que podemos entrenar a nuestra propia razón a conformarse cada vez más. Si éste no fuera el caso, no podría haber tal cosa como la bondad o maldad lógica; y por eso no necesitamos esperar a que se compruebe que hay una razón operativa en la experiencia a la que la nuestra puede aproximarse. Pero deberíamos esperar de inmediato que sea así, ya que en esa esperanza reside la única posibilidad de todo conocimiento (Peirce, OFR II, p. 278).

Desde aquí, es fácil inferir que en ese estado de cosas la aproximación humana al conocimiento ha de ser lo más directa posible. Peirce deja claro que esta aproximación puede ser deductiva, inductiva y abductiva. Es esta tercera modalidad la que podríamos entender como verdaderamente creativa, o creativa de modo radical pues se basa en algo “inesperado”. Esto es así porque:

La abducción es el proceso de formar una hipótesis explicativa. Es la única operación lógica que introduce alguna idea nueva, pues la inducción no hace más que determinar un valor y la deducción meramente desenvuelve las consecuencias necesarias de una hipótesis pura (Peirce, OFR II, p. 283).

Véase que sigue estando en el terreno de la lógica (“es la única operación lógica”, recalca) y por tanto en la razón, no hay aquí ningún tipo de fundamentación metafísica o espiritual, sino necesariamente intelectual. Estamos hablando, en palabras de Houser, del “chispazo inteligente o la iluminación interior (insight) no racional que tiene el ser humano” (OFR II, p. 24). Como vemos, no es meramente racional pero sí intelectual (esto es, nace en la inteligencia como proceso de entendimiento comprensivo de la realidad). Esto es así porque “no se puede dar ninguna razón para ella, y no necesita ninguna razón, dado que meramente ofrece sugerencias” (OFR II, p. 283).

Los razonamientos deductivos o inductivos, por lo tanto, dan paso a las sugerencias abductivas. Una sugerencia es más dúctil y maleable que un razonamiento, esto es obvio, es un mero indicador de posibles caminos no un mapa con un recorrido ya

trazado. La sugerencia posibilita la creatividad: si yo le sugiero algo a alguien, el mero hecho de la naturaleza potencial del “poder seguir el consejo” ya implica un uso creativo de la volición pero además incluso si ese alguien sigue mi consejo, lo más probable es que su visión interna modifique cómo lo sigue, creando a partir de un impulso creativo segundo.

Lo sorprendente de esta teoría es que, para Peirce, subyace a todo el desarrollo de la ciencia. Esto es, la ciencia avanza verdaderamente por el pensamiento abductivo y sólo en momentos posteriores se fundamenta en los razonamientos más sólidos que desarrolla el pensamiento deductivo e inductivo. La abducción no se basa en el azar sino en la posibilidad, en la, dicho de otro modo, potencialidad. Es obvio que el pensamiento creativo ha de ser abductivo en su momento de arranque, de otro modo no podría surgir nada nuevo y todo estaría al fin definido o permanecería indefinido para siempre.

Aquí quiero recurrir a las palabras de Peirce para clarificar aún más la potencialidad manifiesta del pensamiento abductivo y su profunda imbricación con la naturaleza del pensamiento creativo. La cita es tan extensa como autoexplicativa de lo que comento:

Sea como sea que los hombres hayan adquirido su facultad de adivinar los modos de la Naturaleza, ciertamente no ha sido mediante una lógica autocontrolada y crítica. Ni siquiera ahora pueden ellos proporcionar alguna razón exacta para sus mejores conjeturas. Me parece que el enunciado más limpio que podemos hacer sobre la situación lógica – el que menos se mezcla con elementos dudosos – es decir que el hombre tiene una cierta iluminación interior (o chispazo inteligente) [*insight*] acerca de las Terceridades o elementos generales de la Naturaleza, no lo suficientemente fuerte como para no ser con una frecuencia más abrumadora equivocada en vez de acertada. La llamo iluminación interior o chispazo inteligente [*insight*] porque hay que referirla a la misma clase general de operaciones a la que pertenecen los Juicios Perceptuales. Esta Facultad es, al mismo tiempo, de la naturaleza general del Instinto, asemejándose a los instintos de los animales en que sobrepasa por mucho los poderes generales de nuestra razón y en que nos dirige como si estuviéramos en posesión de hechos que están más allá por completo del alcance de nuestros sentidos. Se parece al instinto también su pequeña susceptibilidad al error, pues aunque se equivoca con más frecuencia que acierta, la frecuencia relativa con la que acierta es en general el aspecto más maravilloso de nuestra constitución (Peirce, OFR II, p. 284).

Las palabras finales me llevan a replantear estas ideas a través de M. Beuchot, esto es, de manera analógica: la abducción, por tanto, es más tendente al error (lo equívoco) que al acierto (lo unívoco), pero en esa tensión error-acierto se consigue de modo sinequista que todo tenga sentido al ser integrado de forma holística. Un acierto justificaría entonces 1000 errores pues digamos que los errores son aciertos potenciales y los aciertos errores potenciales; no sin razón “el sinequismo niega toda diferencia inmensurable entre los fenómenos, y por la misma razón no puede haber diferencia inmensurable entre la vigilia y el ensueño” (OFR II, p. 51).

Es clave mantener la idea según la cual esta iluminación interior/fogonazo inteligente tiene un carácter esencialmente intelectual pero, repito, no racional. El filósofo trascendentalista norteamericano R. W. Emerson (2014) hablaba de una especie de intelecto doblado que se hace posible en el sujeto perceptor cuando más allá de su razón se rinde ante la naturaleza de las cosas. Esta energía sigue siendo intelectual (aunque no racional pues va más allá de la razón), pero el intelecto no es utilizado como órgano sino más bien permanece abierto a una gama enorme de posibilidades que trascienden al hombre. Estamos ante un verdadero impulso intelectual casi de naturaleza transpersonal antes que el mero florecimiento de una intelectualidad más basada en lo lógico-racional.

Emerson lo define muy claramente al decir lo siguiente:

Esta idea, que se expresa con lo que se llama imaginación, es un tipo muy elevado de visión, que no viene del estudio, sino de que el intelecto esté en el lugar y objeto que ve, compartiendo el camino o el circuito de las cosas a través de las formas y haciéndolas así traslúcidas a otros. El camino de las cosas es silencioso⁵⁹ (Emerson, 2014, pp. 311 y 312).

Al fin, concluyo este apartado con esta cita para así abrir el siguiente sin mayor transición que la que la tipografía de lo escrito requiere, respetando pues cierto grado de sinequismo integrador en el proceso; así pues cierro las consideraciones sobre la creatividad en la obra filosófica de Peirce y paso a ocuparme del pensador indio Jiddu Krishnamurti.

⁵⁹ Sobre el silencio y la creatividad, me ocuparé con mayor detenimiento en la siguiente sección cuando hable del pensamiento krishnamurtiano.

3.5.4. LA CREATIVIDAD DEL VACÍO Y LA FELICIDAD CREATIVA EN KRISHNAMURTI.

“Cuantas más cosas conocemos, más pobres nos hacemos.
Es mejor conservar el vacío interior”
(Tao Te Ching, 5)

Jiddu Krishnamurti (Madanapall 1895 – California 1986) nació en la India del Imperio Británico. Desde muy niño estuvo relacionado con la Sociedad Teosófica pues para dicha organización el niño habría de ser el maestro espiritual que estaban esperando. Krishnamurti al ir madurando rechazaría tal profecía y daría la espalda al grupo que lo había encumbrado. Acaso lo que más impacta de su vida y de su obra es un profundo sentimiento de libertad absoluta de dogmas, profecías y destinos. En él, en mi opinión, se hibridan a partes iguales el científico empírico y el teórico (pues experimenta todo y todo lo transmite de forma lógica y estructurada) y el místico (en su forma de expresarse, con una precisión casi poética en pos siempre de la *mot juste*, con una retórica vacía en consonancia con la “línea clara” que ha propugnado el poeta Luis Alberto de Cuenca). De su deseo de producir una transformación nos quedan varios ejemplos, pero el mejor de ellos es, sin duda, su pensamiento. Tampoco puedo evitar decir que mi deuda personal con su obra es demasiado grande como para expresarla acertadamente. Si hay un autor que he leído y releído hasta la náusea, este ha sido Jiddu Krishnamurti.

No quisiera aquí, pues no es realmente necesario para mi estudio, ocuparme con mayor detenimiento de la vida del pensador indio; sin embargo remito al lector, por ejemplo, a la excepcional biografía que escribió Mary Lutyens; redactada con precisión científica y luminosidad poética, en dicha obra la autora deja constancia de lo que, a mi parecer, es la característica más definitoria del hombre y su filosofía:

Krishnamurti rehusó ser el gurú de nadie. No quería personas que le siguieran ciega y obedientemente. Deploraba tanto el culto que se hacía del gurú, como la meditación transcendental traída a Occidente desde la India. En especial, no quería discípulos que pudieran crear otra religión alrededor de él edificando jerarquías y asumiendo autoridades. Todo cuando reclamaba para su enseñanza era que fuera un espejo en el que las personas pudieran verse exactamente como eran interna y externamente y si no les gustaba lo que veían, que cambiaran ellas mismas (Lutyens, 2005, p. 14).

En otro orden de cosas, cabe recordar aquí que la obra publicada de Krishnamurti es extensa, pero no por ello difícil de abarcar y mucho menos difícil de entender. En cuanto a lo primero, esto se debe a que a pesar de las muchas páginas los temas son pocos, esenciados (y esenciales) y adquieren una estructura global casi lírica. Por lo que respecta a lo segundo, la retórica discursiva krishnamurtiana es concisa, parca a la vez que precisa, directa y coloquial. No abusa de terminología oscura, culta en exceso u opacamente científica; nunca gustó, así, de los metacódigos pues quería llegar a todos y cada uno de los seres humanos. Tampoco se encuentran en sus páginas referencias bibliográficas o citas a otros autores, pues consideraba que eso dificultaba el mantener la atención continuamente de lo que se quería transmitir de la forma más directa posible. Sus textos son, en este sentido, poéticamente narrativos; son poéticos, digo, porque utilizan recursos como la repetición y un deseo manifiesto de oralidad, pero son de una poeticidad imagística-oriental, esto es, no abusan de tropos complejos pues busca la caridad meridiana de la palabra; son también, decía, muy narrativos, acaso porque sabe que el ser humano desde que se instauró mentalmente en un firme racionalismo lógico se ha convertido en un animal narrativo, dejando atrás el aliento poético-mítico más propio de las sociedades tradicionales previas al cartesianismo dominante desde el siglo XVII (por ejemplo las medievales o las pre-clásicas).

Antes de empezar a ocuparme de la creatividad en el pensamiento de Krishnamurti es importante recordar que siempre 1) basa sus teorías en su propia práctica vivencial, intelectual y meditativa y 2) quiere conectar con cualquier ser humano independientemente de su grado de formación académica o creencias espirituales. Él mismo expone tal idea de la siguiente manera:

Que conste que yo no estoy inventando una filosofía; y, por el amor de Dios, no interpreten esto como algo peculiar de Oriente y todos esos disparates. (...) Estoy hablando de algo que no es de Oriente ni de Occidente, que no es personal ni impersonal: es lo verdadero. Uno ha llegado de modo súbito a un estado en que la mente ya no se mueve por el deseo de quedar satisfecha, ya no exige experiencia, ni la busca (Krishnamurti, 2007, p. 81).

Nadie mejor que su buen amigo David Bohm para explicar la filosofía de Krishnamurti en relación al silencio y al vacío:

Sus escritos tratan de manera extensa y profunda la cuestión de cómo la mente alcanza un estado de silencio y vacío, sin ningún sentido de división entre el observador y lo observado, mediante una actitud consciente y atenta al movimiento global del pensamiento. En este estado, la percepción de la mente es clara y limpia (Bohm, 2007, p. 284).

Una de las ideas que me gustaría resaltar en el pensamiento de Krishnamurti es su insistencia por ir más allá del pensamiento, abarcar así la mente entera, buscar el origen de lo que denominamos procesos cognitivos e intelectivos (2002a)⁶⁰. Esta idea ya se sustenta en los procesos de silencio porque lo cierto es que para que cese la mente pensante (para así, digo, poder trascenderla) se necesita un determinado grado de silencio, de otra manera la confusión reinará de forma constante. Krishnamurti nos recuerda que “en el momento en que me pongo a pensar, a tener ideas y opiniones sobre el asunto, ya me hallo en un estado de distracción, desvíó mi atención de aquello que debo comprender” (2002a, p. 115). Obviamente, estas palabras llaman, pues, al centramiento y por ende a una atención meditativa.

Antonio Blay ya se dio cuenta de lo importante que era en el pensamiento de Krishnamurti esa entrada en el silencio y lo expuso magistralmente con las siguientes palabras:

Cuando la mente descubre que todo su mecanismo está funcionando de una manera condicionada, cuando lo descubre de veras, entonces cesa la motivación de seguir pensando. Y se produce un gran silencio. En este gran silencio se empieza a aprehender la Realidad, la Realidad profunda de uno, de los demás, de las cosas (Blay, 2010, p. 154).

Esto es clave ya que la creatividad para Krishnamurti nace en el silencio y a través del silencio se propaga. Es un valor altamente nutritivo el que se le da al silencio y cuando hablamos de silencio, vamos un poco más allá de la ausencia de sonidos hacia un estado mental de quietud y concentración que facilite el centramiento del sujeto. Por ello quisiera aquí recordar la paradójica idea de Izuzquiza de la ciudad ruidosa como generadora de silencio⁶¹, algo que expone de la siguiente manera:

⁶⁰ La función de la mente, dice Krishnamurti, es “investigar y aprender” (2002a, p. 8).

⁶¹ Recuerdo aquí unos versos del poeta norteamericano W. S. Merwin que decían “Todos mis maestros están ahora muertos. / Todos menos el silencio”.

A pesar de su ruido y de sus masas en movimiento, la ciudad puede ser espacio de silencio y aislamiento. La ciudad, con sus ruidos constantes, es hoy el único ámbito posible para crear un silencio que no sea huida, para construir un recogimiento creativo. La ciudad se hace hoy peculiar lugar de contemplación. Y no olvidemos que todas las grandes épocas y culturas crearon espacios y lugares de contemplación por los que era posible identificarlas. Quizás esta tarea sea propia, en nuestro tiempo, de la ciudad (Izuzquiza, 2003, p. 90).

Repito, pues, que no debemos confundir el estado silencioso con la ausencia de ruidos, o como señala Krishnamurti: “el silencio entre dos ruidos no es silencio. En el escuchar ese ruido de ahí fuera, hay un intervalo; ¿diría que eso es silencio? Yo digo que eso es una tontería. Eso es ausencia de ruido. La ausencia de ruido no es silencio” (2014, pp. 110 y 111). Así, parece que apuntamos también a un cierto sentido metafísico del silencio que trascienda la definición negativa que lo considera “ausencia de ruido”. Pero es que la presencia de una nueva metafísica es evidente hoy en día, una metafísica que, como bien señala, Bodei (2001), no se base en un presunto reflejo de estructuras objetivas, pues estamos ante un nuevo mito fundamentado en cierto grado de basalidad⁶² que se origina en la firme voluntad de creer. En cualquier caso, la idea de vaciamiento implica a su vez un proceso por el cual nos libramos o deshacemos de todo lo que no es importante⁶³. Acaso sería bueno aceptar desde ya que “la verificación científica de lo místico es, por definición, imposible” (Pániker, 2006, p. 72). Esto no anula lo científico ni encumbra la mística, simplemente acepta que la búsqueda de lo

⁶² Utilizo aquí este término con su significación proveniente de la filogenia o filogenética, esto es, respondiendo a la intencionalidad propia de aquellos miembros dentro de un linaje que buscan separarse del resto alejándose de lo que se considera como “normal” o “adecuado”.

⁶³ Los antiguos griegos se referían a tal hecho como *kénosis*, como bien señala Izuzquiza (2003, p. 51). Más propiamente, la *kénosis* en el contexto de la teología cristiana es el proceso por el cual se deja atrás la voluntad del individuo para que el Creador haga en él su voluntad de forma concreta y manifiesta. Personalmente encuentro este proceso muy cercano a las diversas meditaciones místicas orientales, al fin y al cabo, la idea es la misma: para acceder a lo trascendente hemos de abandonar la máscara terrenal que portamos así como los contenidos interiores que hemos ido acumulando a lo largo de los años. De una forma más “materialista”, este proceso subyace al movimiento del Minimalismo vivencial, un movimiento que surge en una sociedad, la nuestra, consumida por el exceso de consumo. A mi parecer, las páginas web más populares sobre la filosofía vital minimalista, como por ejemplo www.zenhabs.net (su autor es Leo Babauta) o www.theminimalists.com (obra de Joshua Fields Millburn y Ryan Nicodemus) están experimentando también una progresiva “espiritualización” o “transcendentalización” y a su manera empiezan a recrear esa idea interior de vacío que implica la *kénosis* sin llegar en modo alguno a una teología, o si fuera el caso sería una teología post-postmoderna, agnóstica y simplemente de fundamentación ecológica y ética.

unívoco puede crear estructuras *ad hoc* que nieguen otras posibles maneras de entender, de ver, de expresarse de forma manifiestamente plural.

El silencio está siempre presente en las palabras de Krishnamurti, en su ausencia de “fuentes externas”, en su búsqueda de la realidad final, en sus caricias verbales y en sus golpetazos zen para despertar a la audiencia⁶⁴. Este silencio, por otra parte, se convierte en elemento seminal y fundamenta la positividad del acto y la palabra, no sin razón dice Beuchot que: “el silencio tiene importancia. Pero sólo cuando acompaña al decir, no cuando se establece por sí mismo, pues entonces nada dice” (2009a, p. 34).

Estamos aquí ante la idea del vaciamiento para que se produzca la fecundación creativa. De nuevo, Izuzquiza se nos muestra revelador al afirmar, en relación con la idea de qué hacer con nuestro tiempo de ocio, que estamos ante la disyuntiva de “aprender algo muy complejo: aprender a estar sin hacer nada. O, lo que es lo mismo, aprender a perder el tiempo de un modo creativo”; y va más allá incluso al referirse a la necesidad de una educación y una preparación rigurosa para conseguir un objetivo tan aparentemente vacío como el que implica una filosofía vital del “hacer no haciendo” (2003, p. 99)⁶⁵.

Esta idea del “espacio en blanco” también aparece magistralmente expresada en la obra de Ralph Waldo Emerson, en sus ensayos encontramos la siguiente frase:

La experiencia más pobre es lo bastante rica para todos los propósitos de expresar el pensamiento. ¿Por qué codiciar un conocimiento de nuevos hechos? El día y la noche, la casa y el jardín, unos pocos libros, unas pocas acciones nos sirven tan bien como lo harían todos los negocios y espectáculos. Estamos lejos de haber agotado el significado de los pocos símbolos que usamos (Emerson, 2014, p. 306).

Prodigioso pensamiento este y tan necesario para la vida social y la educativa, también por supuesto para la vida psicológica de cada individuo.

⁶⁴ Los cuales eran muy usuales pues no dejaba de recordar a sus oyentes que no eran serios, porque preguntaban y preguntaban y reflexionaban y reflexionaban pero luego en su vida diaria no aplicaban realmente aquello sobre lo que habían preguntado y reflexionado.

⁶⁵ Izuzquiza plantea aquí dilemas existenciales de gran calado, a mi parecer el más demoledor (y por ende liberador) es el de la necesidad humana de crear un mundo personal ya que esto le hará menos permeable a los “ataques” publicitarios, por ejemplo. También implica el desarrollo de una capacidad de introspección notable, es de sobra sabido lo difícil que es para cualquier individuo en según qué momentos vitales el poder “aguantarse a sí mismo”.

El silencio, por tanto, antes que creativo, posibilita los estados creativos ofreciendo 1) una posibilidad de centramiento para el sujeto perceptor y 2) un lienzo en blanco para que la potencialidad creativa se manifieste.

Además, en este contexto, el silencio es también espacio de creatividad transformadora interna, no sin razón Almendro nos recuerda que “una cosa es la acumulación e ilustración de conocimientos y otra la transformación” (2010, p. 161) y es que la idea clásica que conlleva la *metanoia* griega necesita también de un espacio en blanco para respirar y permitir que se manifieste cualquier contenido potencial. De este modo, Krishnamurti (2014) es especialmente consciente de que el exceso de conocimientos puede llegar a convertirse en “ruido” que haga muy difícil acceder a un estado de silencio (pre)creativo, pues de esta manera lo viejo paralizaría la posibilidad de lo nuevo.

Por último, quisiera hablar de la relación entre creatividad y felicidad. Krishnamurti en el segundo volumen de su trilogía *Comentarios sobre el vivir* (a partir de ahora CSV) identifica al hombre feliz con el hombre creativo, creando así una conexión directa entre ambos estados. La clave de tal hecho se encuentra en su profunda creencia en que tanto la creatividad como la felicidad son innatas en el ser humano. Así, estamos ante una democratización absoluta de la creatividad, como muestran estos extractos:

Ustedes y yo tenemos la capacidad intrínseca para ser felices, para ser creativos, para estar en contacto con algo que está más allá de las garras del tiempo. La felicidad creadora no es un don reservado a unos pocos; luego ¿por qué no conoce la inmensa mayoría esa felicidad? ¿Por qué parece que algunos se mantienen en contacto con lo profundo, a pesar de las circunstancias y los accidentes, mientras que otros se dejan destruir por ellos? (Krishnamurti, 2006, CSV, Vol. II, p. 10).

La felicidad creadora es para todos, y no sólo para unos pocos. Quizá usted la exprese de una manera y yo de otra, pero es para todos. La felicidad creadora no tiene valor en el mercado; no es una mercancía que se pueda vender al mejor postor, sino que es lo único a lo que todos tienen acceso (Krishnamurti, 2006, CSV, Vol. II, p. 11).

Esta vinculación entre la felicidad y el estado creativo es sin duda importante porque retroalimenta una sensación que es obvia para todos nosotros. Por ello, la felicidad tenderá a perpetuar un estado de mayor creatividad y la creatividad, a su vez, facilitará el poder mantener un estado de felicidad. Este grado de felicidad parece estar relacionado con un estado de ligereza y posibilidad en el que no importa tanto el resultado de lo creado como el grado de la conciencia mantenida durante el proceso de crear. Al fin, en este nivel, no es importante que lo que se produzca sea más o menos bello, más o menos adecuado, desde el momento en que el proceso creativo es un fin en sí mismo, el producto habrá de cuidarse de sí mismo. Aquí no hay pérdida, sólo ganancia, pues la experiencia en sí es lo que conforma el proceso creativo y desde ello y para ello el sujeto que lo experimenta siempre sale transformado por la felicidad que ha vivenciado durante el estado creativo.

3.6. LA ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD.

Como bien señala Starko (2010), la mayoría de los trabajos y estudios académicos sobre el ámbito de la creatividad no llegan a indagar en las verdaderas implicaciones de estas investigaciones de cara a su uso cotidiano en nuestras escuelas. Como ocurre muchas veces, esto es así por la división entre teoría y práctica que nos aqueja a los profesionales e investigadores de la enseñanza superior. Bien es cierto que el ámbito de la Didáctica se caracteriza por ser un puente de unión teórico-práctica y por ello una profunda reflexión y revisión de fuentes que no conllevara a su vez alguna aplicación práctica dejaría este trabajo “a medio hacer” (aunque todo lo humano, como hemos ido viendo, está a medio hacer o, mejor, en proceso de hacerse). Al fin y al cabo, mi objetivo final es ser capaz de proponer una manera de estimular la creatividad del alumnado que recoja a su vez un enriquecedor proceso interpretativo y comprensivo, pues creo con Starko (2010) que somos responsables de crear lugares en los que nuestros alumnos sean capaces de aprender y pensar y donde estas actividades sean placenteras para ellos

Es difícil cambiar un sistema educativo poco a poco y sin embargo puede que no haya otra manera (volviendo al “sinequismo” peirceano). Un proceso de cambio ha de estar reforzado por una nueva mentalidad (volviendo también al orden implicado bohmiano), de otra manera, si el cambio es externo, no perdurará (como bien ha señalado siempre Krishnamurti); al fin y al cabo es importante no perder de vista el origen a la vez que continuamos avanzando (para facilitar el retroprogreso de Pániker).

El problema radica en que para cambiar una mentalidad se ha de empezar algún sitio, sobre todo por lugares de estructuración institucional humana básica tales como la familia o la escuela, lo que hace que este planteamiento tengo algo de círculo vicioso que parece imposibilitar todo el proceso de cambio. Neil Postman (1994, 1996) primero y Ken Robinson (2010, 2011) después nos han enseñado hasta qué punto seguimos manteniendo y reproduciendo sistemas educativos basados en los intereses de las estructuras industriales en las que se originaron. Estamos así ante lo que David Bohm denomina un “apego excesivo a los programas rígidos de la infraestructura tácita del conocimiento” (2007, p. 254), que es al fin y al cabo lo que limita e impide un deseado desarrollo creativo en nuestra sociedad

Todos estaremos de acuerdo en que “all children start their school careers with sparking imaginations, fertile minds, and a willingness to take risks with what they think” (Robinson, 2010, p. 15), el problema radica en mantener viva esta llama que todo niño posee. Esto implica que el niño va a tener el tiempo y el espacio a lo largo de su educación para “probar” y no sólo para aprobar lo cual parece chocar de lleno con horarios, exámenes y demás parafernalia educativa tal y como la hemos conocido hasta ahora. Pero lo cierto es que si, como ha señalado Robinson (2010), para ser capaces de descubrir el “elemento” se necesita que el alumno pueda percibir el mundo de una manera efectiva para descubrir las cosas que más ama hacer, entonces parece claro que tendremos que ser capaces de transmitir una actitud adecuadamente creativa y esto solo se podrá hacer de manera asimismo creativa. Cuando Ken Robinson (2010) se refiere a la creatividad como el uso de una imaginación aplicada, creo que apunta muy acertadamente al sesgo práctico que la enseñanza de la creatividad ha de tomar en los planes de estudios. Hasta ahora se ha potenciado el uso de la imaginación, pero sin duda hemos de ir un poco más allá para que esto se concrete de manera efectiva, de otra

manera será humo y como humo será tratado por la sociedad. Esto lo expone perfectamente Robinson al decir que:

Creativity is a step beyond imagination because it requires that you actually do something rather than lie around thinking about it. It's a very practical process of trying to make something original. It may be a song, a theory, a dress, a short story, a boat, or a new sauce for your spaghetti. Regardless, some common features pertain (Robinson, 2010, p. 71).

Este grado de concreción se me antoja ahora esencial en el aula. No es esto ceder a un uso de la creatividad meramente utilitarista, de producir por producir, es simplemente poner las cosas en perspectiva y la perspectiva que ahora queremos desarrollar tiene un talante práctico aunque no rehúye en modo alguno de lo teórico.

A la hora de enseñar procesos creativos en el aula, acaso lo que me resulta especialmente relevante sea la necesidad de enfrentarnos, en todo momento, con aquellas situaciones que plantean sufrimientos, callejones sin salida, problemas, situaciones críticas (Robinson, 2010); por esto es importante tener cierto gusto por lo difícil (Pániker, 2006) y abrazar el pensamiento complejo que moldea nuestro mundo (Morin, 2005).

Del mismo modo, creo esencial, en este contexto de la enseñanza de los procesos creativos el transmitir al alumno la actitud por la cual se puede recontextualizar una situación que aparentemente es considerada como negativa. En palabras de Robinson, al referirse a lo que solemos denominar como suerte: “another attitude that leads to what many of us would consider “good luck” is the ability to reframe, to look at a situation that fails to go according to plan and turn it into something beneficial” (2010, p.162). Así, cierto grado de resiliencia acaba posibilitando una alta capacidad de metanoia, y esto siempre es creativo porque implica transformar un contexto dado y transformarse a uno mismo a través del contexto que se supera o modifica, esto es, que se trasciende.

Pero claro, el problema radica en que acaso tenemos al enemigo en casa, como opina Robinson al afirmar que “one of the main reasons that so many people think they are not creative is education” (2011, p. 49). Con todo, aquí está también la manera de darle “la vuelta a la tortilla”. Sin duda, estoy con Robinson al diferenciar entre enseñar *a través* de la creatividad (siendo creativa la enseñanza) y enseñar *para* la creatividad (esto es, a ser creativo). También me parece claro que ambos procesos pueden

ayudarnos a conseguir nuestras metas. El énfasis, sin embargo, está en la enseñanza *para* la creatividad, como muestra la siguiente cita:

Teaching *for* creativity is about facilitating other people's creative work. The skill required may be generally creative or specific to a particular domain; like learning an instrument or techniques in dance or gymnastics. Teaching for creativity involves asking open-ended questions where there may be multiple solutions; working in groups on collaborative projects, using imagination to explore possibilities; making the connections between different ways of seeing; and exploring the ambiguities and tensions that may lie between them. Teaching for creativity involves teaching creatively. There are three related tasks in teaching for creativity: *encouraging*, *identifying* and *fostering* (Robinson, 2011, p. 269).

En conclusión, considero que hemos llegado a un punto sin retorno del que el sistema educativo ha de salir airoso o entrar en una crisis aún más profunda. No podemos permitirnos el lujo de olvidar que somos seres creativos y que la creatividad fundamenta la verdadera esencia del ser humano, por lo que no tendría sentido afirmar simplemente de un niño que no es creativo (Bohm & Peat, 2007), lo que habría que hacer es ver por qué no es capaz de manifestarse creativamente. Lo cierto es que parece que no somos capaces de recordar tal hecho y por tanto tendremos que hacer lo posible por potenciar el aprendizaje creativo en nuestros centros educativos, pero para eso el mismo centro educativo "ha de ser creativo" y esto a veces no es fácil cuando lo que predominan a nuestro alrededor son rígidas leyes de carácter unívoco sobre los contextos particulares de cada clase (y cada niño) de carácter necesariamente equívoco (esto es, en el alumno se desarrolla un contexto siempre de individualidad máxima y radical). Es obvio que:

It is often said that education and training are the keys to the future. They are, but a key can be turned in two directions. Turn it one way and you lock resources away, even from those they belong to. Turn it the other way and you release resources and give people back to themselves. To realize our true creative potential – in our organizations, in our schools and in our communities – we need to think differently about ourselves and to act differently towards each other. We must learn to be creative (Robinson, 2011, p. 286).

También tenemos que ser conscientes de que “el ansia de crear se va diluyendo a medida que el ser humano crece” (Bohm & Peat, 2007, p.255). Lo cierto es que ante este hecho un sistema educativo adecuado tendría la capacidad para ponerse manos a la obra y de este modo la creatividad, entendida ya como un valor intrínseco en el ser humano, sería potenciada a lo largo de todas las etapas de la vida humana. Potenciada, repito, no realmente enseñada, pues ya es inherente al ser humano. Claro está que no puede haber creatividad en un contexto de premios y castigos, pero tal contexto ha sido el que ha posibilitado el sistema educativo como tal en los dos últimos siglos, tan mediatizado por la consecución de un título y unos saberes estrictamente jerarquizados pues “tradicionalmente, la educación ha valorado siempre el conocimiento fijo y la técnica” (Bohm & Peat, 2007, p. 256).

Quisiera cerrar este apartado con una cita de Krishnamurti que no deja duda alguna en cuanto a cuál ha de ser la verdadera función de la educación. Sobre esto se ha ocupado con gran detenimiento en sus escritos pedagógicos (especialmente en 2009a). Al fin y al cabo, el autor indio siempre enfatizó la importancia de ayudar a nuestros alumnos a descubrir el mundo por sí mismos y siempre desde una profunda libertad individual. Con todo esto en mente, se nos plantean un número de preguntas con una gran carga reflexiva:

¿Es la función del educador ser un ejemplo para el estudiante? ¿No hay ya suficientes ejemplos, héroes, líderes, sin añadir uno más a larga lista? ¿Es dar ejemplo la forma de educar? ¿No es la función de la educación ayudar al estudiante a ser libre, a ser creativo? Y ¿hay libertad en la imitación, en la conformidad, ya sea externa o interna? Cuando se incita al estudiante a que siga un ejemplo, ¿no se sustenta el temor de una forma honda y sutil? Si el profesor se convierte en un ejemplo, ¿no moldea y deforma ese mismo ejemplo la vida del estudiante, y no fomenta entonces el perpetuo conflicto entre lo que el estudiante es y lo que debería ser? ¿No es la función del profesor ayudar al estudiante a comprender lo que es? (2006, CSV, Vol. I, pp. 196 y 197).

Al fin, este ha de ser el contexto en que desarrollar nuestras clases para poder potenciar la creatividad y a la vez reforzar los procesos interpretativos y comprensivos que le son propios al proceso creativo desde su fundamentación más radical.

4. RASGOS DEL GÉNERO LÍRICO Y POÉTICA DEL HAIKU.

Me manifiesto en poesía
para tardar menos
en decirlos más
(Gloria Fuertes)

Tus pupilas en sombra
buscaban mi regazo.
(Ernestina de Champourcin)

Algo más que el don de síntesis:
ver en la luz el tránsito de la luz.
(Pere Gimferrer)

4.1. INTRODUCCIÓN A LA POESÍA LÍRICA: ACERCA DE LA CONCIENCIA LÍRICA.

En la presente sección paso ya a ocuparme con detenimiento de aquellos materiales que se configuran como materia prima a la hora de indagar de manera práctica, sin embargo, este apartado es en todo modo teórico aunque con cierta esquematización necesaria para su adecuada integración en el marco disciplinar didáctico-educativo que dirige siempre mis palabras a la realidad última del aula. Sin más dilación, pues, comienzo.

La conciencia lírica es una conciencia abierta al mundo, por ello dispuesta a cierto grado de disolución en la realidad última a la que se rinde para poder desenvolver el regalo del conocimiento final, de la Verdad desnuda. Como un secreto diáfano que no puede dejar de ser secreto y por lo tanto que se oculta tras su transparencia absoluta y ya se torna en modo alguno perfectible porque es lo que es de forma clara. En palabras de Borges:

Esto significa que *sabemos* qué es la poesía. Lo sabemos tan bien que no podemos definirla con otras palabras, como somos incapaces de definir el sabor del café, el color rojo o amarillo, o el significado de la ira, el amor, el odio, el amanecer, el atardecer o el amor por nuestro país. Estas cosas están tan arraigadas en nosotros que sólo pueden ser expresadas por esos símbolos comunes que compartimos ¿Y por qué habríamos de necesitar de más palabras? (Borges, 2001, p. 34).

Así, estamos ante una manera de crear el camino a la vez que vamos descubriendo el territorio. Porque es una formación a la vez humana y prehumana (lingüística y prelingüística), la poesía lírica se muestra y se oculta de forma esperanzadoramente desesperante, esto lo supo ver bien el poeta francés Yves Bonnefoy y nos lo dejó dicho en uno de sus mejores textos de prosa lírica:

Existe un decir entre los hombres, una palabra sin fin, pero ¿acaso no es una materia tan vana y repetitiva como la espuma, la arena o todos los astros vacíos? ¡Qué miseria el signo! ¡Y sin embargo, cuánta certeza, a ciertas horas, de avanzar en su interior como en la proa de un barco, o como un autobús entre las dunas! ¡Nuestra existencia, más intensa que la suya, porque lo hemos visto tomar forma, abrir y luego perderse! (Bonnefoy, 2014, p. 18).

Pero esto es sólo el principio, la puerta tan sólo ha sido abierta y ni siquiera hemos puesto un pie en el umbral que precede a un sinnúmero de escaleras: el descenso en espiral continúa en las siguientes líneas, como veremos desde la sección de la que paso a ocuparme.

4.1.1. EN TORNO A LA PALABRA POÉTICA: PALABRAS DESDE EL ABISMO.

La palabra poética es palabra que nace en el abismo de la conciencia primera de, para y por el mundo. De este modo la experiencia poética es, en palabras del crítico y poeta José Ángel Valente (2004), experiencia abisal. Pero como toda experiencia que viene de lo profundo ha de actualizarse en la superficie, hacerse clara (muy en la línea clara de lo que defiende Luis Alberto de Cuenca en la lengua española o James Fenton en la inglesa). Caer en un “misticismo mistificador” al hablar de la poesía es un sinsentido, caer en el cientifismo regulador y normativo es simplemente no hablar de poesía. Una de las eternas dicotomías relacionadas con esta situación parece explicar el hecho de que poetas y estudiosos de la poesía generalmente no se acaben de entender los unos con los otros, pero tampoco entre grupos que comparten ideas o posturas aparentemente similares. Pero esto es aún más complejo, pues hay también poetas cuya poesía es metacrítica poética y estudiosos de la poesía que desarrollan sus obras con un aliento poético. El famoso aliento poético que nadie ve pero todos hemos sentido tantas y tantas veces, ese palpito de un mundo detrás del mundo que, como no es medible,

tiende a ser motivo de burla para sectores más dados a la concreción materialista. Pero al hablar de poesía, de aliento poético, de lo lírico, uno no puede dejar atrás estas cuestiones por “viejas” o por “difusas”, pues todo lo viejo lleva el germen de lo nuevo aunque disfrazado de herrumbre y *ennui* y todo lo difuso nos recuerda la existencia de zonas abiertas y todavía no definidas (esto es, no limitadas) que facilitan la aparición de la creatividad.

La pasión taxonómica que nos lleva a los investigadores, a veces nos hace olvidar que todo lo que percibimos (lo que observamos) es un baile de dones perceptivos, esto es, se mire por donde se mire, siempre hay otro sitio desde donde y hacia donde mirar. La visión total es descartada, pues, y adjudicada a la mística, la visión parcial (de carácter totalizador), también se hace irrelevante y se regala a la observación científica de carácter más propiamente cuantitativo. Con ello, creo que la poesía media entre lo concreto y lo abstracto siempre a punto de formarse pero jamás formándose del todo y permeando dicho movimiento, de raíz analógica, con un cierto grado de eterna posibilidad eternamente “posibilitante”. Estoy totalmente de acuerdo con Valente cuando afirma lo siguiente:

Se escribe en el interior de un discurso suspendido, donde el límite – o acaso la radical apertura – de cada palabra es la posibilidad de su súbita interrupción. Se escribe como si lo que está a punto de decirse fuese tal vez lo último que nos fuera dado decir (Valente, 2004, p. 46).

Acaso sólo se puede hablar de forma sincera sobre poesía utilizando un lenguaje altamente poético. Convertir en prosa lo que no es prosaico de raíz sería romper un pacto de silencio. Si mis palabras, aquí, rozan lo poético, siento que estaré “acertando mejor” o “fallando menos” a la realidad primera del poema. Porque las palabras que lo conforman son una realidad segunda, una formación vicaria que hace de pantalla para lo que hay debajo: el palpito, el aliento. Un poema a su manera explica “otro poema” a la vez que lo disfraza de algo distinto. La escritura poética, además, transita por el mundo de las cosas perfeccionando los instantes y por ello fingiéndose capaz de fijar la fragilidad evanescente de cada momento. Esto, como explicaré más adelante, responde a la intensidad y brevedad lírica y a las cualidades pictóricas de lo lírico. Es también discurso concéntrico que busca profundizar. Por eso, con todo, la interpretación ayuda a la comprensión de esas profundidades abisales que a veces mantienen al poema en

tensión absoluta, entre el más impactante *hic et nunc* y el silencio atemporal de lo que nunca se acaba de decir del todo. Es, por ello, movimiento amoroso que crea y recrea el mundo de forma precisa a la vez que preciosa. Acaso lo más analógico sería buscar lo que Trías (2014) denomina inteligencia simbólica, esto es, aquella que media entre la aptitud lírica y la fuerza conceptual. Con verdadera precisión, el filósofo español declara al hablar del fundamento creativo de la vida:

Pero esa fuerza poderosa y ascendente (que debe crecer siempre hacia abajo, hacia lo oscuro, o hacia el “corazón de la tiniebla”), sólo alcanza su plenitud si se halla mediada por la inteligencia; una inteligencia que, como razón, se desparrama por la vida al modo del grano de mostaza, o en forma de levadura que le da realce y plenitud, como dice en el poema (Trías, 2014, p. 235).

Acaso por ello de rigor sea que vuelva a un estilo más descriptivo a la par que analítico y por tanto más mediado por la intelección discursiva para las siguientes secciones, a ello me dispongo.

Crucemos, ahora sí, el umbral y veamos qué se nos ofrece en la nueva estancia que estamos a punto de visitar.

4.1.2. ALGUNOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES: POESÍA Y LÍRICA.

El vocablo poesía, en cuanto a su etimología, nos ha llegado tanto al español como el inglés (*poetry*) desde el griego (*póiesis*) a través del latín (*poesis*). Su significado originario era el de “creación” en su sentido más amplio, pero hoy en día esta acepción no sólo no es la más utilizada sino que la mayoría de la gente la desconoce y, por ende, no la utiliza⁶⁶.

Para entender la verdadera problemática que el término genera, no tenemos más que acercarnos a cualquier diccionario de crítica literaria. Así, por ejemplo, consultando la entrada *poetry* en *A Dictionary of Modern Critical Terms* de Fowler (1987), se nos hace partícipes de la controversia que puede provocar el uso indiscriminado de términos

⁶⁶ Ciertamente es que los antiguos griegos designaban como poesía (*póiesis*) a toda creación artística, no sólo a la literaria o verbal. En nuestra lengua también podemos entender como “poesía”, entre otras cosas, la manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa” y, también, “arte de componer obras poéticas en verso o prosa” (*El Diccionario de la Real Academia*, 22^o Edición, 2012). Vemos claramente, en este caso, su acepción primaria, si bien reducida al ámbito literario, de manifestación estética antes que su significado más excluyente y que la reduce a nomenclatura genérica en el ámbito de la forma.

tales como *poem*, *poetry*, *poetic* y *poetics*, los cuales pueden llegar a conformar una especie de trampa lingüística y conceptual para el crítico y el estudioso de la literatura, llegando a ser aconsejable, siempre que sea posible, utilizar en su lugar otros términos menos problemáticos si disponemos de ellos. Claro que esto ya presenta en sí su propia problemática, como bien ha demostrado la filosofía del lenguaje desde sus albores como ciencia lingüística de base tanto ontológica como epistemológica. En cualquier caso, Fowler reconoce que (el énfasis es mío):

The commonest use of a ‘poem’ is ‘any composition in verse’: Verse referring to a set of technical conventions for regulating a composition by line-length, for **making the line** part of the expressive form, and ‘poem’ claiming to be a genre-term subsuming any production which utilizes that convention (Fowler, 1987, pp. 186 y 187).

Bien, quiero aquí poner un poco de orden desde el principio, dejar así el descenso y ascenso a y desde el abismo que decía en el anterior apartado, pues tampoco es mi intención que la crítica existente nos aturda a través de un despliegue masivo de citas que pueda llegar a erigirse en una barrera muy difícil de flanquear. Para ello me serviré de una estructura lógica y que habrá de manifestarse de forma natural al pensar en la realidad de la poesía. Recordando lo que decía Bohm en el apartado de creatividad, fijarnos en el orden explicado atendiendo a la potencialidad esencial del orden implicado que lo sustenta.

Intentar dar una definición para el término “poesía” es un excelente ejercicio de tensión analógica, esto es, busca la simplificación y lo esquemático (lo unívoco y lo metonímico) pero tiene que dar cabida a los matices, las tonalidades (que nos llevan, en su grado más extremo, a lo equívoco, lo esencialmente metafórico). Tomaré así como muestra de esta problemática la obra de Bianchi de Cortina (1998) quien define la poesía estructurando su comentario a partir de dos ejes principales: la poesía como forma y la poesía como contenido. De una manera u otra, este es el primer gran problema que tal definición nos plantea ya que, de hecho, nuestra dirección final vendrá marcada por cuál de los dos ejes consideremos más importante o si, y esto es lo más difícil, logramos un deseado equilibrio entre ambos (de nuevo podemos contemplar esto desde la *phrónesis* tan cara a la HA). El primer eje (forma) parece, sin duda, el más fácil de manejar. Este hace que nos planteemos la siguiente pregunta: ¿cómo decidir qué es

poesía atendiendo a la forma del enunciado literario? Una respuesta simplificada en exceso (aunque, como espero demostrar, muy útil a efectos prácticos) bien podría ser la siguiente: poesía es toda obra de carácter literario escrita en verso. Simple enunciado, sin duda, demasiado simple, pero a la vez tan clarificador, o acaso “clasificador”, de nuevo la paradoja lingüística subyace casi a todas nuestras expresiones verbales llevándonos a recrear un *mise en abyme* de corte ciertamente alucinatorio. Pero las cosas no son tan sencillas, no pueden serlo al enfrentarnos a las manifestaciones formales de las esencias primeras, siendo un tanto platónico en mi manera de expresarlo. Según esta idea, para determinar qué es poesía y qué no lo es, nos valdría con atender a la disposición de lo escrito sobre el papel⁶⁷. De hecho, la creencia en la validez de tales parámetros es ciertamente común, pues es aceptada, sin duda, por la mayoría de los lectores no familiarizados con temas de crítica literaria y el estudio de los géneros literarios. A modo de ejemplo de tal tendencia y de mano aun de una especialista en la materia, no carece de interés la siguiente afirmación de Rosa Navarro:

La relación con el marco de la página sigue siendo hoy el único criterio objetivo en el intento de definir un poema, a pesar de las excepciones. Cuando el blanco de la página se apodera de parte del espacio reservado al texto, la palabra queda realizada por ese marco: es el verso (Navarro, 1998, p. 9).

Si, por el contrario, nos fijamos en el contenido, otras dudas más profundas han de plantearse: ¿qué esencia y materiales únicos hacen de la poesía lo que es?⁶⁸ De nuevo Bianchi de Cortina se muestra acertada dándonos una posible respuesta, o lo que es lo mismo, reconociendo que tal respuesta no existe: “no es posible una definición válida para todos, de la poesía como expresión del espíritu. Son siempre parciales, subjetivas y naturalmente polémicas” (1998, p. 47). Por ello, cuando buscamos la materia íntima que conforma la poesía, parece que uno ha de emprender un viaje hacia paradójicas realidades metafísicas y esencias últimas, por lo que, qué duda cabe, tendríamos que concluir aquí como hizo Wittgenstein con su *Tractatus* y afirmar que de lo que no se

⁶⁷ Huelga decir aquí que entonces las obras creadas para ser meramente recitadas, propias de la tradición oral, presentarían ciertos problemas, pues, ¿cómo determinar de forma concreta su verdadera disposición sobre el papel? Otras manifestaciones escritas como las listas de la compra o de cosas por hacer también parecen utilizar una disposición versal pero no suelen ser muy poéticas.

⁶⁸ Si es que tal materia primera es algo que podemos examinar, diferenciar y por último clasificar a partir de su individualidad manifiesta, algo que ha ido preocupando a nuestros filósofos desde la “fisura” (Pániker *dixit*) que aparece en la cultura occidental primeramente con cierto peso en los presocráticos.

puede hablar, es mejor callar. Es fácil señalar, por tanto esta problemática, pero muy complejo resolverla de manera evidente. A pesar de que esta aproximación al fenómeno poético parece que pretender ser, ciertamente, más profunda que la meramente formal, es también cierto que su estudio amenaza con una creciente complejidad que tiende irrevocablemente hacia una progresiva indefinición. Esto es obvio, pues al tratar no ya de realidades físicas, sino más bien de sentimientos y apreciaciones particulares, está basada en la subjetividad del que juzga. La forma, por el contrario, no se puede negar: es verso o no es verso, esto parece evidente.

En fin, esta problemática es una constante desde el momento en que se reflexiona por vez primera sobre el hecho artístico y/o literario. No es, por tanto, de extrañar que cualquier diccionario literario se haga eco de la dificultad existente en definir de forma clara e inequívoca la poesía. Así, por ejemplo algunos autores recalcan sus supuestas características sublimes, excelsas y trascendentes. Tal es el caso de Pérez Rioja, quien se refiere a ella como “una forma interior de la expresión, ajena a la forma exterior de la lengua” (1977, p. 753); Platas Tasende va más allá y, abriendo un abanico de definiciones que reinciden en la problemática presentada, comenta al respecto:

En resumen, la poesía es, según quién la defina, el resultado de un fuego interior que busca trascendencia, de un ansia de conocimiento y de revelación, del deseo de crear y de transmitir la belleza absoluta, del de reflejar el mundo, el de compartir la experiencia y el misterio, del eternizarse mediante la palabra (Platas Tasende, 2000, p. 643).

Aun así, encontramos de forma reiterativa que, comúnmente, se entiende por poesía el conjunto de composiciones literarias que han sido escritas en verso. En cualquier caso, soy de la opinión de que hay que intentar acercar ambas esferas, la formal y la de contenido, disolverlas incluso, si esto es posible, para así solventar los problemas generados por explicaciones excesivamente simplistas o basadas bien en una excesiva subjetividad, bien en un rígido objetivismo formalizador. De este modo, las obras que pueden ser más ambiguas o problemáticas podrán ser estudiadas de una forma más adecuada. Esto, es obvio, requiere una aproximación híbrida y mestiza, propia de la voluntad analógica.

Por todo lo aquí argumentado, entiendo que el estudioso de la literatura acepta la existencia de algunos rasgos comunes dentro del texto poético tales como su dificultad de definición, el reconocimiento de que es creencia común que la poesía contiene el

conjunto de los textos escritos en verso (aceptando esta como definición menos subjetiva, pero siempre sin dejar de mencionar la simpleza y superficialidad de tal creencia); pero lo que sin duda predomina entre la crítica es una gran diversidad de opiniones con relación a la esencia, la materia primera, que compone el fenómeno poético en su singularidad manifiesta.

Por tanto y en lo que concierne a la definición que me ocupa, quiero romper una lanza en favor de la consideración que atiende primeramente a la dimensión formal pero sin dejar de darnos cuenta de la simpleza de tal afirmación, algo no difícil de constatar desde la existencia de denominaciones genéricas propiamente híbridas como, por ejemplo, la de “poema en prosa”⁶⁹. Lo que afirmo es, por tanto, que uno de los rasgos principales de la poesía es que está escrita en verso, si no es así, no ha de ser, en principio y según los parámetros que aquí manejo, poesía.

Paso a ocuparme de otro término altamente polémico, el de lírica. Para empezar, el concepto de poesía lírica podría estar refiriéndose, si atendemos estrictamente a su etimología, a la acción de versificar (poesía, escrito en verso) aquello relativo a la lira. Pero aquí la lira, es obvio, viene revestida de su formato metonímico. En otras palabras, sería la producción de versos destinados a ser cantados o recitados con el acompañamiento de la lira, el que era uno de los atributos del dios Apolo, protector de la música y la poesía.

Ahora bien y centrándonos en qué entendemos por poesía lírica, creo relevante afirmar que, para la mayoría de la gente, poesía lírica es sinónimo de poesía en general. Bien es cierto que algunos aludirán al supuesto carácter “íntimo y privado” de la lírica (lo que vendría a diferenciarla de la épica y la dramática), pero me parece evidente que hablar de poesía lírica hoy en día es, hasta cierto punto y fuera del contexto especializado de los estudios literarios, redundante: la lírica es la poesía y asimismo la poesía es siempre lírica⁷⁰. Craso error, a mi entender, porque estamos mezclando realidades y sistemas. La poesía, definida meramente por sus aspectos formales y de la manera más objetivamente estimable es, decía anteriormente, aquella composición realizada en verso. Pero la lírica, desde mi punto de vista, no puede ni debe hacer referencia a una disposición formal, sino más bien a un modo de expresión de

⁶⁹ Lo cual, si entendemos poesía como escrito literario en verso, es una flagrante contradicción. Acaso, a mi parecer, este tipo de obra debería ser, en cualquier caso, prosa lírica o género lírico en prosa.

⁷⁰ Bien es cierto que en tradiciones literarias como la británica, la poesía narrativa es un género que permanece en el imaginario social de forma evidente.

contenido⁷¹, al fin a un modo del discurso que se manifestará textualmente, esto es obvio, en una forma determinada que podrá ser verso o prosa, por ejemplo. Una novela puede estar plagada de pasajes líricos⁷² como, asimismo, un poema puede estar sustentando sobre una estructura fundamentalmente narrativa, sin olvidar, por supuesto, que también presentará características líricas y muy posiblemente dramáticas. Pero esto hace referencia a la fundamentación híbrida del arte ya manifestado en las formas actualizadas que concretan las esencias (los modos genéricos).

La lírica, en mi opinión, es, repito, un modo de expresión de contenido⁷³ en el que predomina un proceso de interiorización del sujeto lírico (no tiene por qué ser el mismo poeta, ni tampoco es esto importante, aunque en lo lírico es más probable encontrar huellas del creador que en lo narrativo), movimiento que provoca un proceso de dentro hacia fuera, del mundo interior de la voz poética a su plasmación en la obra literaria. Para algunos estudiosos es, ante todo, una expresión de sentimientos (del yo, real o figurado) antes que una narración de hechos o una presentación de la fábula aristotélica (Lapesa, 1991); otros enfatizan su creación a modo de respuesta que da el poeta ante algún tipo de experiencia externa que le ha afectado profundamente (Peck, J y M. Cole, 1984); también los hay que combinan ambos momentos (mirada al exterior y mirada al interior), esto es, la consideran como la expresión interna del poeta a partir de experiencias tanto externas como internas (Estébanez Calderón, 1996; Platas Tasende, 2000).

La cronología de la lírica puede llegar a hacerse intemporal, a modo de instantánea que avanza figurativamente (esto es, a través de imágenes) pero no temporalmente. Este efecto es lo que Estébanez Calderón ha denominado “inmovilidad del tema” (1996, p. 628) y que, a diferencia de una estructura narrativa, se fundamenta en el carácter aparentemente estático de la poesía lírica y consiste en desarrollar el tema

⁷¹ Para tal afirmación, parto de la idea aristotélica de los modos de imitar (véase su *Arte Poética*, 1448^a, pp. 19-23). En la *Poética* de Aristóteles, sin embargo, en ningún momento se nos ofrece un modo de imitar propio para la lírica, pues esta no es considerada por el filósofo griego (*Arte Poética*, 1448^a: p. 19-23)

⁷² La literatura en lengua inglesa abunda en ejemplos, uno de los más paradigmáticos es *The Waves* de V. Woolf, que siempre he considerado un texto lírico (pues encuentro en dicha novela que lo lírico es seminal, es un modo de expresión de contenido lírico) antes que narrativo. También la filosofía nos ofrece ejemplos de envidia que ilustran este fenómeno, acaso dos de los más estudiados sean Nietzsche y el Heidegger de *Ser y Tiempo*, aunque este último frecuenta más bien un género discursivo que tiende al vacío y por tanto sería fundamentalmente místico-arracional, definición que creo gustaría al historiador de la conciencia Jean Gebser.

⁷³ Un modo mimético interno. La mimesis, conviene recordar, en la tragedia o la épica consiste en la imitación de cosas internas.

a través de sucesivas asociaciones y variaciones⁷⁴. Esta característica, unida a la también común ausencia de un contexto situacional y espacial en lo lírico (Platas Tasende, 2000) alejan, sin duda, a lo lírico de lo narrativo, dejando al descubierto sus esencias más íntimas, las estructuras sobre las que se desarrollan y, usando la terminología aristotélica, sus especies (Poética, 1447^a- 1).

Quiero, antes de continuar, recalcar el hecho de que en muchas ocasiones, la lírica no se considera como un género literario, sino más bien como una categoría estética que puede darse en cualquier manifestación artística y aún natural (Bustos Tovar, 1985); apreciación esta acertada en relación a lo lírico como modo genérico antes que a la lírica como género más propiamente dicho.

En cualquier caso, en nuestros días es tal predominio de lo icónico-narrativo sobre lo más puramente lírico que siempre es de agradecer una revisión del estado de la cuestión. No quiero obviar, sin embargo, que los poemas líricos ni siquiera fueron considerados por los teóricos griegos que acometían por vez primera la reflexión sobre el fenómeno literario⁷⁵. Las cosas no cambiaron demasiado durante la Edad Media o el Renacimiento; López Pinciano (1973), por ejemplo, los califica de irregulares y extravagantes, considerándolos inferiores a los épicos y dramáticos, y es que parece que “no hay lugar en la preceptiva poética heredera de Aristóteles para la lírica” (Navarro Durán, 1998, p. 14) y es esta perceptiva la que dominará el mundo cultural occidental⁷⁶ hasta la llegada de los postulados románticos y su orientación hacia la expresión del mundo interior del poeta y el intimismo artístico.

Resumiendo y antes de ver algunas de las características de la lírica que además serán apropiadas asimismo para la poética del haiku, cabe decir lo siguiente: no deja de ser curioso que, sin duda avalada por la tradición crítico-literaria de base aristotélica, la lírica haya sido un género infravalorado durante mucho y que, sólo a partir de los románticos, haya pasado a ser no sólo el género más importante en verso sino que también se haya erigido en denominación para todo tipo de poesía, llegando, acaso, a un dominio casi total sobre las demás manifestaciones en verso. Un viaje de la nada al

⁷⁴ Lo que acercaría la poesía lírica a, por ejemplo, artes figurativas tales como la escultura o la pintura: todas ellas artes espaciales; por otro lado, la poesía narrativa y la dramática, así como la novela y el relato corto, se asemejarían más bien a la música o el cine, artes temporales en esencia pues, de forma general, el modo de expresión del contenido con carácter épico-narrativo predomina en todas ellas sobre lo lírico.

⁷⁵ Así, por ejemplo, Aristóteles tan sólo se limita a mencionar en su poética a la ditirámica, la aulética y la citarística, sin entrar en consideraciones de peso, como sí lo hará con la epepeya y la poesía trágica (Poética, 1447^a, 14 y ss.)

⁷⁶ La influencia aristotélica ha sido tal que los estudios posteriores sobre los géneros literarios han llegado a ser considerados como “una vasta paráfrasis” de Aristóteles (Cfr. Garrido Gallardo, 1988, p.9).

todo, del olvido a la gloria, por así decirlo⁷⁷. Lo cierto es que en nuestros días dicho viaje parece estar de vuelta o sufrir efecto rebote, pero de esto hablaré más adelante.

Al fin, tras todas estas disquisiciones teóricas sobre el tema, creo que pueda ser más acertado acabar con un poema sobre poesía:

Elogio de la poesía

La vida es prosa más o menos aburrida,
pero no siempre ha sido tan tediosa y prosaica.
En el alba imprecisa de nuestro origen hubo,
primero, una voz recia que evocaba las gestas
del caudillo del clan; luego, otra voz más íntima
y dulce que, al compás de la lira, cantaba
el amor, subrayando su plenitud, o el odio
que inspira la traición, o el cruel desengaño.
Y esas voces traían a la vida promesas
de olvido y deshacían los hielos del invierno
al ritmo del bastón de mando del chamán
en los fuegos de campamento de la tribu.
Y esas voces fundaban un jardín de palabras
hermosas en el centro del desierto silente
que, como un cáncer, iba destruyendo, implacable,
el bosque sin memoria de nuestra soledad,
haciéndonos mejores, más libres y más sabios.
(Luís Alberto de Cuenca)

4.1.3. RASGOS CONFIGURADORES DEL GÉNERO LÍRICO.

Para el presente trabajo, son tan sólo unos pocos aspectos los que he querido destacar y analizar a la hora de presentar los rasgos configuradores del género lírico; esta necesaria acotación responde a la necesidad de unificar criterios que le sean propios a la par que relevantes a la poética del haiku de la que me ocuparé en 4.2. Tal sección, a

⁷⁷ Remito al lector interesado en cualquier consideración al respecto del cambio histórico y la consideración de los géneros literarios en este contexto al completo y esclarecedor trabajo “Género y canon literario” (Garrido Gallardo, 1988, pp. 95-128).

su vez, está también acotada por motivos de relevancia y pertinencia, como veremos en su momento.

4.1.3.1. LA BREVEDAD LÍRICA Y SU RELACIÓN CON EL MUNDO DE LAS IMÁGENES.

Quiero empezar, por tanto, con un aspecto que no por obvio ha de ser pasado por alto. Me refiero a la brevedad aparentemente inherente a toda composición lírica. Es esta una característica seminal de la poesía lírica y por ello Staiger no duda en afirmar que “la brevedad es la característica esencial de lo lírico” y “toda verdadera poesía lírica debería ser de una extensión limitada” (1966, p. 98 y p. 39); de la misma manera, teóricos del fenómeno lírico de la talla de Paul Hernadi (1978) Y Kate Hamburger (1995) han estado de acuerdo con esta primer rasgo. Ahora bien, Spang considera que tal hecho se debe a la forma en que el poeta enfoca su creación como un modo de interiorización de algo en principio ajeno, generándose así la acción creadora lírica en la que “lo externo se aprehende como interno” (Spang, 1996, pp. 58 y 59); en otras palabras, estamos antes un modo de integrar en el sujeto la alteridad del mundo a través de un discurso poético-lírico.

Para uno de los más grandes poetas en lengua inglesa (tanto líricos como narrativos), E. A. Poe, era evidente que “el tamaño sí que importaba”. De hecho le dedicó dos obras críticas que todavía son relevantes en los estudios críticos de literatura: *La filosofía de la composición* y *El principio poético*. Bien, en este último nos recordaba que:

In regard to *The Iliad*, we have, if not positive proof, at least very good reason, for believing it was intended as a series of lyrics; but, granting the epic intention, I can say only that the work is based in an imperfect sense of art. The modern epic is, of the suppositious ancient model, but an inconsiderate and blindfold imitation. But the day of these artistic anomalies is over. If, at any time, any very long poem *were* popular in reality, which I doubt, it is at least clear that no very long poem will ever be popular again (Poe, 2001, p. 86).

De hecho, la capacidad crítica de Poe es evidente al reflexionar prudentemente sobre cómo debería ser la aproximación al poema “perfecto”, tras reconocer que el

exceso de longitud acaba con la intensidad lírica, se centra en dejar claro que irse hacia un exceso de brevedad puede ser asimismo contraproducente:

On the other hand, it is clear that a poem may be improperly brief. Undue brevity degenerates into mere epigrammatism. A *very* short poem, while now and then producing a brilliant or vivid, never produces a profound or enduring effect (Poe, 2001, p. 88).

Un aspecto que ahora quiero poner en relación con la brevedad en el modo lírico es el parecido del poema lírico con la composición pictórica pues los dos pueden entenderse como la representación de una imagen fija, detenida en el tiempo para la contemplación en su totalidad manifestada en un momento concreto⁷⁸. Subyace aquí la máxima horaciana recogida en la *Epístola a los Pisones* “ut pictura poesis” o, lo que es lo mismo, “así como es la pintura, es la poesía”⁷⁹. Estamos, por tanto, hablando de una cualidad espacial antes que de una temporal y por ello al pensar en una poesía lírica nos remitimos asimismo a instantáneas fotográficas y representaciones pictóricas o escultóricas (Spang, 1996; de Aguiar e Silva, 1972). Con razón Kroeber se refería a la lírica como “selfcontained, timeless in the way that a painting is timeless”, siendo, por su parte, lo narrativo “a temporal process” (1960, p. 6)⁸⁰.

No debemos olvidar tampoco la pertinencia de un aspecto relacionado con la presentación y organización sintáctica propia de lo lírico. Sobre esta idea, Staiger (1966) considera que la forma predominante en la estructura lírica es la parataxis, siendo menos usual la hipotaxis, y esto es así debido a la relación espacial que articula todas las partes como si fueran unidades engarzadas a un mismo nivel para su representación última. Se abunda con ello en la comparación poesía-pintura, en especial en aquellos poemas que presentan sus partes como coetáneas (de ahí las estructuras paratácticas) y que, por tanto, se actualizan ante el lector como si de retablos pictóricos se tratasen, esto es, la

⁷⁸ Sylvia Huot habla de “lyric stasis” en su interesante estudio sobre poesía lírico-narrativa medieval francesa (1987, p. 2); Jonathan Culler, por su parte, considera que “los poemas narrativos narran acontecimientos; los poemas líricos, podríamos decir, luchan por ser un acontecimiento” (2000, p. 96).

⁷⁹ Dos libros dan cuenta de tal idea y a ellos remito al lector interesado. El primero es la obra de Neus Gali *Poesía silenciosa, pintura que habla* (1999) y el segundo lleva por título *Literatura y pintura* y es una recopilación de textos llevada a cabo por Antonio Monegal y publicado en 2000.

⁸⁰ Viene aquí a mi memoria el poema “Memoria de la Luz” (en el poemario *El arte de las sombras* de 1991) de Juan Lamillar, cuya composición figurativa se asemeja mucho a la labor del pintor y cuyo tema (similitud pintura y poesía) viene expuesto claramente en sus versos (“es el instante de exactitud y magia / que rescatan tan sólo el cuadro o el poema” vv. 3 y 4)

representación intencionada de varias partes que son mostradas a la vez y no de una forma secuencial-temporal.

4.1.3.2. LA FUNCIÓN POÉTICA DEL LENGUAJE.

Es evidente que la llamada función poética del lenguaje es ciertamente un elemento conspicuo en la poesía lírica (Spang, 1996; Luján Atienza, 1999; García Berrio y Hernández Fernández, 1988). El uso del lenguaje, por tanto, viene marcado por esta característica de búsqueda y expresión estética de forma primordial. Esta idea conecta con otra asimismo esencial, la poesía lírica como estructura musical y rítmica, algo lógico si pensamos en su origen primero pues entronca con la oralidad supuesta de todo lo literario. Estos tres aspectos son recogidos por Spang (1960) de forma separada pero es indudable que están ciertamente relacionados entre sí y, por supuesto, con una forma estética determinada en último caso por un uso poético del lenguaje, como bien han señalado, por ejemplo, autores como Culler (2000) y García Berrio y Hernández Fernández (1988). La expresión oral se concreta estéticamente a través de música y ritmo antes que de meros sonidos informes y tal aspecto se pone claramente de manifiesto en la composición poética de carácter lírico (Hernadi, 1978). Con ello quisiera aquí hacerme eco de aquellos casos de poesía lírica donde prima totalmente el sonido sobre el sentido de las palabras (algo, en principio, impensable en una composición narrativa), aquellos, por tanto, donde la música y el ritmo (la oralidad de la poesía) son lo que marcan en primer lugar el significado final pues buscan la interlocución directamente con el hombre sin intermediarios lingüísticos. El sonido, pues, significa en sí mismo y no a través de una idea-concepto que se articula para que se manifieste el significado del significante pues este último conlleva ya un significado implícito en sus cualidades sonoras, como bien ha señalado, por ejemplo, Staiger (1966).

4.1.3.3. LA TEMÁTICA DE LO LÍRICO.

Aunque no pretende ser este un estudio pormenorizado sobre la temática propia de lo lírico, sí que se me antojan necesarias unas breves pinceladas al respecto. Cabe señalar, antes de empezar, que el lector interesado puede encontrar una completa

descripción del problema en Luján Atienza (1999) donde se estudian las líneas isotópicas que pueden aparecer en un poema.

Pues bien, a pesar de lo “manido” que pueda parecer, creo que algo hay de cierto en la consabida consigna de que el “amor” es el tema clásico de lo lírico (Huot, 1987). Staiger (1966) por su parte, es claro al respecto cuando dice que el tema inagotable de la lírica es el amor, pero tal afirmación ha de ser entendida de una forma muy general para que de hecho pueda tener cierta validez.

De este modo, a mi parecer el principal tema de lo lírico (esto es, del impulso lírico detrás del poema) es la verdadera comunión entre el poeta y el mundo, entre el sujeto y el objeto, entre el interior y lo que está fuera, es, pues, a la vez tema y modo de composición.

Acaso se haga necesaria alguna matización al respecto. “Mundo”, “objeto” y “fuera”, todos ellos hacen referencia, de una manera u otra, a eso de lo que habla el poema y por tanto está relacionado con el poeta o, más acertadamente, con la voz lírica del sujeto enunciativo lírico, pues el poeta también está situado en las afueras del texto en cuestión, es extratextual mientras que la voz lírica es intratextual. Esta inclusión de lo exterior en la subjetividad del uno es en sí, como decimos, el principal tema de la poesía lírica y es por esta razón por la que la aproximación al fenómeno lírico ha de hacerse desde una perspectiva ciertamente amplia en cuanto a los objetos que pueden ser parte de la poesía lírica; Nuñez Ramos se muestra muy acertado al comentar que cualquier “objeto o acontecimiento cabe en la poesía, con tal que desencadenen la implicación del receptor” (1988, p. 58). Esto redundaría en la idea ya anunciada, la interiorización de lo ajeno inicia un movimiento hacia una comunión total entre todos los elementos que juegan algún papel en el fenómeno de la poesía lírica.

Al fin y al cabo, estoy haciendo referencia al mismo proceso de interiorización que bien señaló Kayser (1957) a mediados del siglo pasado. Dicho proceso no puede ser sino un acto de amor al mundo, a lo otro y los otros, a la alteridad manifiesta que nos rodea y, por tanto, una profunda y voluntariosa ruptura con el solipsismo que amenaza a su vez al poeta enfrascado, como suele estarlo, en su búsqueda de lo único y original en él. No sin razón, H. Domin (1986) manifestaba que en la lírica se daba el mayor grado de comunicación posible entre el uno y la alteridad que lo rodea.

A partir de esta interiorización se nos plantean dos conceptos básicos a la hora de entender el texto lírico: un **sujeto lírico** que interioriza un **objeto**. Para Hamburger (1995) de ello depende la comunicación verbal lírica entendida como enunciación de un yo lírico sobre un objeto que ese yo lírico-sujeto presenta en el poema de forma peculiar y más o menos clara según sus intenciones. La idea de interiorización es, así, pertinente cuando nos damos cuenta de que los enunciados sobre el objeto “han sido expulsados de la esfera del objeto y arrastrados al interior del sujeto” y, aún más, “este es el proceso que crea la obra de arte lírica, la ordenación recíproca de los enunciados dirigida por un sentido que el yo lírico quiere expresar en ellos” (Hamburger, 1995, p. 168).

Es importante recordar aquí la idea fundamental de qué hace lírico a lo lírico para Hamburger y digo que es importante por su actualidad en un mundo que se nos desvanece en patrones aparentemente caóticos o que se acelera de manera incontrolable como bien nos han señalado Negroponte (1995) o más recientemente Kurzweil (2006). Pues bien, para Hamburger toda enunciación es enunciación de realidad y en el caso de lo lírico el proceso es enunciación de realidad a partir de un yo lírico como sujeto enunciativo que no es el poeta. Ahora bien, esta última matización (“que no es el poeta”) es esencial para continuar, como hace en todo momento Hamburger, dentro de la teoría del lenguaje y del sistema de la comunicación verbal y la relación de ambos aspectos con la realidad. Unas palabras sobre lo que la generóloga alemana entiende por sujeto enunciativo nos aclararán este último aspecto. Toda enunciación se presenta bajo una estructura sujeto-objeto, esto quiere decir que un sujeto que enuncia siempre lo hace sobre un objeto y siempre realiza un enunciado de realidad. En cualquier caso, debemos tener presente que el elemento más importante de esta relación siempre es el sujeto. Por ello: “definir enunciación como ‘enunciación de un sujeto enunciativo sobre un objeto de enunciación’ sólo es posible mediante un análisis preciso del primero, el cual mostrará por qué toda la cuestión estriba en él y no en el objeto” (Hamburger, 1995, p. 31). De este modo, Hamburger distingue en principio tres posibles sujetos: 1) histórico, no entendiéndolo por tal al autor (sujeto en sentido reducido) sino a aquel sujeto enunciativo cuya persona individual es esencial en aquello de lo que se trata (da como ejemplos el de cartas o diarios); 2) teórico, esta vez la persona individual no importa en absoluto (por ejemplo el que enuncia una verdad matemática); 3) pragmático, aquellos cuyos enunciados producen frases que no llegan a corresponder al modo de la afirmación (por ejemplo la pregunta, el mandato o el deseo). Una vez descritos, el aspecto central del discurso de Hamburger pasa a ser el grado de

objetividad/subjetividad del enunciado y este es, de hecho, el aspecto más importante al contemplar la relación sujeto-objeto en el poema lírico y en especial la figura del sujeto enunciativo dentro del mismo. Así, a los sujetos explicitados podemos añadir uno lírico para dar explicación lógica al proceso de interiorización que es, por lo tanto, la característica más relevante en la manifestación lírica. En palabras de Hamburger: “el género lírico queda constituido por la voluntad expresa del sujeto enunciativo de proponerse como yo lírico, lo que quiere decir mediante el contexto en que encontramos el poema” (1995, p. 163).

Esencial es, también, ser conscientes de que por mucha subjetividad que se pueda llegar a crear a través de la utilización de este nuevo sujeto enunciativo lírico, el objeto nunca desaparece del todo, de lo contrario se rompería la estructura sujeto-objeto y con ella la enunciación de realidad en la que se funda siempre el poema lírico. Lo que caracteriza a la enunciación comunicativa en lo lírico es el hecho de que el sujeto lírico se pone en primer plano de tal forma a la hora de aprehender el objeto que este último tiende a desaparecer en el proceso de interiorización. No sin razón, escribiría Hamburger lo siguiente: “el sujeto enunciativo lírico convierte en contenido de enunciación no el objeto de vivencia, sino la vivencia del objeto” (1995, p. 186). Esta idea es esencial para entender esa “comunidad” de la que hablé al empezar esta sección, ese ser uno con el poema, como muestra de amor, como “vivencia” de la vivencia (siendo así “metavivencia”) para fundirse en ella y con ella y por ella. Más detalladamente, Hamburger nos recordaba lo siguiente:

El hecho de que la sensación que nos produce el poema sea la de campo vivencial de un sujeto enunciativo y nada más que eso, resulta de que la enunciación de este no apunta al polo del objeto sino que retrae este a su propia esfera vivencial, y con ello, lo transforma (Hamburger, 1995, p. 195).

Vemos por tanto cierto grado de transmutación en el proceso, de giro casi alquímico que unifica a través de la vivencia y a la vez transforma. Por todo ello, no nos ha de importar tanto lo lírico como enunciado del poeta en cuanto persona particular como el hecho de que estamos ante un proceso realizado por un sujeto enunciativo intralingüístico (esto es, dentro del contexto comunicativo textual) que despliega sus enunciados a partir de un proceso de interiorización (de experiencia vivencial) del objeto que configura finalmente el poema lírico. Hasta tal punto esto es así que, de

hecho, la ya citada “voluntad expresa del sujeto enunciativo de proponerse como yo lírico” (Hamburger, 1995, p. 163), como hemos visto, es lo que define de forma precisa el grado de objetividad o subjetividad propio de una obra lírica.

Resumiendo, dependiendo del grado más o menos marcado de interiorización que el sujeto lírico desarrolle en su enunciación, la determinación del objeto será más o menos clara; en otras palabras, a mayor lirismo, menor concreción del objeto y mayor ambigüedad interpretativa; en palabras de Hamburger: “cuanto más clara la referencia de objeto, más fácilmente se nos brindará, y viceversa” (1995, p. 169). A esto cabe añadir lo siguiente: “el misterio que flota en toda manifestación lírica no puede ser jamás revelado por la interpretación: (...) Un poema es tanto más inviolable cuando más sea su intensidad lírica” (Staiger, 1966, p. 31). Esa intensidad lírica se convierte en una especie de candado que protege la exquisita luz que palpita dentro de cada poema y que parece apelar a nuestra voluntad de unión con lo otro para que seamos capaces de hallar un camino hacia el interior, hacia el alma inviolable del poema, camino que es a su vez una vereda hacia nuestro mismo corazón.

4.1.3.4. LA SENSACIÓN DE PROFUNDIDAD INHERENTE AL POEMA LÍRICO.

Guardando cierta relación con la temática propia del poema lírico, quiero destacar que sea cual sea la enunciación que el sujeto lírico desarrolle sobre un objeto, el movimiento comunicativo se produce, por así decirlo, en espiral para con ello contraponerlo al movimiento narrativo por excelencia que habrá de ser lineal. De esta manera, lo que se logra es una clara sensación de profundidad, un trayecto hacia un supuesto centro de entendimiento total que probablemente se encontrará estructuralmente en los versos finales. Esta profundización suele manifestarse en el tema, pero también puede darse en una idea importante o en una emoción particular. Si existe una supuesta dispersión al respecto suele en realidad señalar la presentación de diferentes aspectos de ese principio estructurador temático único o principal (Spang, 1996) y buscará amplificarlo por analogía o contraste. En palabras de Hernadi “los poemas genuinamente líricos evocan un momento significativo o una secuencia de momentos” (1978, p. 136).

Es, sin duda, Paul Hernadi quien mejor se da cuenta de este hecho al referirse a la tensión concéntrica que caracteriza las manifestaciones líricas y ciertamente reveladora es su concepción de lo lírico como visión representada puesto que, en sus

palabras, “los poemas representan la visión” (1978, p. 129). Estas ideas a la vez nos remiten a las consideraciones anteriores sobre la imagen fija posibilitadora de la lírica.

Del mismo modo, García Berrio & Hernández Fernández han señalado este hecho de manera especialmente clara y concisa:

Dicha característica de la *intensidad poética*, que para muchos lectores y críticos fundamenta sus preferencias por los textos de la lírica frente a la novela o el teatro, al considerarse la más alta expresión de la que podríamos llamar la “economía” experiencial de la Literatura, está referida sobre todo a dos factores distintos que concurren en ella: a) *intensidad* como tensión altamente productiva del lenguaje; b) *densidad* como concentración conceptual y evolutiva del contenido (García Berrio & Hernández Fernández, 2004, p. 281).

Todo lo aquí comentado, por tanto, aleja la obra lírica del carácter episódico más propio de la narrativa. Como ya se ha destacado, aun cuando exista un aparente sustrato episódico en una obra lírica, probablemente lo que allí se buscará serán las diversas variaciones que se pueden representar sobre un mismo tema o motivo; esto es afín, es obvio, a la estructura de muchas obra musicales que navegan entre los modos de expresión lírico y narrativo pero dando preeminencia al primero sobre el segundo.

4.1.3.5. LA NO NECESIDAD DE UN CONTEXTO PREVIO PARA LA EXPRESIÓN LÍRICA.

Si tenemos en cuenta la idea de la tensión concéntrica o, lo que es lo mismo, la profundización lírica en espiral, en principio, no tendremos ningún problema en reconocer que en la poesía lírica no es necesario un fuerte contexto semántico previo donde situar el tema o motivo principal del poema. En otras palabras, el texto lírico se desarrolla sin demasiado fondo (Hernadi, 1978) y no requiere de historia, esto es: de tiempo, personajes y espacio (Spang, 1996; de Aguilar e Silva, 1972; con matices, Staiger, 1966). Aún así, es difícil encontrar un texto carente en su totalidad de tales elementos. Será mejor decir, entonces, que la composición lírica no resalta, no pone en primer plano, puesto que no necesita los elementos que conforman la historia en un texto narrativo. En el poema lírico predomina la emoción sobre la representación, si representación existe de un mundo anterior será probablemente un “pretexto con

relación a la naturaleza y al significado profundo de ese poema” (de Aguiar e Silva, 1972, p. 181).

Ciertamente, este hecho se relaciona con la profundización anteriormente aludida: el viaje en espiral hacia un centro implica más bien la repetición e intensión hacia un único fin antes que la extensión y dispersión lineal que conlleva el narrar una historia. Es asimismo, por decirlo paradójicamente, una historia sin historia que se genera en la búsqueda de trascendencia del sujeto a través de una voluntad de comprensión del objeto observado o, mejor dicho, “vivenciado”. Acaso Ángel Valente ha captado esto de manera excepcional al ser consciente del “don de la ligereza” de la poesía, ligereza, matizaría yo aquí, que lo aleja de manifestaciones literarias más densas y propiamente dramático-narrativas. Consideremos las siguientes palabras que son prosa crítica pero se antojan evanescentemente líricas en su impulso “descontextualizador”:

Se escribe (el poema) en el interior del discurso suspendido, donde el límite – o acaso la radical apertura – de cada palabra es la posibilidad de su súbita interrupción. Se escribe como si lo que está a punto de decirse fuese tal vez lo último que nos fuera dado decir. (...) Queda, pues, la palabra suspendida cuando ya el tiempo – súbitamente roto – ha desvanecido al cantor. Canto sospenso. Oímos la palabra y volvemos al rostro para ver quién la ha dicho y ya no está. Todo comienzo es así postrimería; todo presente, postumidad (Valente, 2004, p. 46).

El contexto, por tanto, ancla, su aparente inexistencia, libera y “gasifica” al texto aunque haya algo inmanente en él, es obvio, que a su vez tienda hacia lo “sólido” pues esto da al fin y al cabo “sensación de realidad”, por así decirlo. Todo ello acaba discurrendo hacia terrenos ya cercanos a la mística: “ligereza suprema del ave y del lenguaje: categorías literarias, ciertamente, pero también, y en suma, símbolos de salvación” (Valente, 2004, p. 50).

Esta falta de contexto, a mí parecer, es lo que lleva a Saúl Yurkievich a sus reflexiones sobre la patria del poema; recordemos sus palabras, pues nos han de ser pertinentes:

La poesía expatria, deporta la palabra hacia los confines del decir, hacia lo densamente oscuro, hacia lo áfono que grulle en la caja negra del cuerpo, hacia el galimatías del

fondo, hacia la fragancia anterior al perfil y a la nómina. Desplaza la palabra hacia lo que la sobrepasa, hacia el misterio del ser, hacia lo numinoso, hacia lo inescrutable, hacia la innominable (Yurkievich, 2005, p. 321).

Desde aquí, desde ese abismo, el poeta mira sin ojos y el lector entiende sin mente, pues ambos se fusionan en el proceso poemático de la identidad alterada de lo lírico. El poema deviene así tierra inviolable aunque uno intente acercarse a su misterio a través de la superficie de las palabras, acaso porque tenía razón Borges (2001) al decir que el significado es algo que nosotros añadimos al poema pues de alguna manera sentimos la propia belleza del poema incluso antes de dedicarle nuestro tiempo a entender el significado detrás de las formas más aparentes. Sin duda estamos ante una cierta inefabilidad propia de lo lírico, algo que Rilke creía ver en toda manifestación artística:

La mayoría de los acontecimientos son indecibles, se producen en un espacio al que nunca ha llegado una palabra, y lo más indecible de todo son las obras de arte, misteriosas existencias cuya vida dura junto a la nuestra que pasa (Rilke, 2004, p. 27)

4.1.3.6. EL USO DE LA PRIMERA PERSONA GRAMATICAL EN EL DISCURSO LÍRICO.

Lo más usual en el género lírico es el despliegue textual a partir de la primera persona gramatical (Hamburger, 1995; Hermandi, 1978; Staiger, 1966), de tal forma esto es así para algunos autores que incluso se pueden llegar a estudiar las novelas “narradas” en dicha persona como pertenecientes no ya al género narrativo, lo habitual, sino al lírico (Hamburger, 1995). Esta primera persona gramatical es, obviamente, el sujeto lírico que produce su enunciado sobre el objeto y del que me he ocupado más ampliamente en una sección anterior (4.1.3.3.). De todas maneras, está bien recordar que esa primera persona poemática presenta a su manera una situación dialógica. Dicho proceso, además, se replica en el acto de lectura, pues como bien ha señalado el poeta y académico español Luis García Montero:

La poesía nos convierte en extranjeros de nuestra propia intimidad, y por eso llegamos a conocerla con nuevos ojos, con objetividad, con la mirada de un viajero que no se deja

confundir con los usos de la rutina. Preparamos una cita, un tiempo y un espacio, para un lector imaginado, porque somos nosotros los que debemos acudir a la cita, los que necesitamos distanciarnos del espejo para que el vaho no empañe la silueta de nuestro rostro. Nada nos define tanto como el lector implícito que nos mira por encima del hombro cuando acercamos el lápiz a la página en blanco. Se trata de la elaboración de nuestra mirada. Por eso el diálogo con el otro es un requisito imprescindible en la defensa de la individualidad consciente que supone el hecho lírico (García Montero, 2002, p. 14 y 15).

Así, el diálogo no roba la identidad, la hace más rica. Esa primera persona poemática recuerda constantemente que hay varios diálogos en curso: el lector y el autor sin siquiera conocerse, el lector con el poema, el lector, de nuevo, consigo mismo o con sus otros “yóes”. La potencialidad discursiva e interpretativa deviene así caleidoscópica y produce una polifonía íntima basada más en ecos sutiles de voces que en voces claras y coloridas.

4.1.3.7. LA POTENCIACIÓN DEL CARÁCTER LÍRICO A TRAVÉS DE LA FORMALIZACIÓN VERSAL.

Hace falta, por último, que me refiera aquí a la supuesta necesidad del verso para el poema lírico. Explícitamente, poema ha sido definido anteriormente como “composición en verso”, también es cierto que la tradición suele reconocer un buen número de formas como líricas; este es el caso de, por citar una de las consideradas como quintaesencialmente líricas, el soneto. En cualquier caso, no está de más recordar que: “la forma métrica es un elemento de estetización nada despreciable, eleva el lenguaje por encima de lo cotidiano, le da carácter individual, destaca con ello también lo que manifiesta como contenido” (Spang, 1996, p. 60).

Al fin y al cabo, hemos superado tanto la “obsesión” por el verso, como la “fobia” hacia el mismo, o eso me parece. Esto, por ejemplo, lo ha tratado con cierto detenimiento el poeta británico James Fenton (1990, 2001, 2002) quien siempre defendió la forma versal como el eminente patrón de lo lírico. Fenton, cuya labor crítica se fundamentó en una gran claridad, aboga, incluso, por un impulso instintivo antes que deliberadamente codificado por el poeta a la hora de desarrollar su obra:

For the most part, in the reading – and I would say in the writing – of poetry, the handling of rhythm and form is instinctive rather than codified. We think of a line that sounds well, and only later try it out against a template, to see if it actually fits into our schema. Or we start something, and then look at what we have so far, and then we try to repeat, with variations, what we have already done. We write a line, and then try to compose another to match it. Or we compose a whole stanza and then see how many such stanzas we can devise in order to complete the poem. How many, or how few. We feel our way forward (Fenton, 2002, pp. 22 y 23).

Por todo esto, no parece redundante reflexionar sobre la naturaleza formal o modo de expresión que le es más propio a la lírica y por qué se antoja que la disposición de una obra literaria en verso la hace, por así decirlo, más propiamente lírica que un texto que puede tener una esencia marcadamente lírica pero que no está dispuesto en verso.

4.1.4. EXCURSO FINAL SOBRE LA POESÍA EN GENERAL Y LO LÍRICO EN PARTICULAR.

Me parece un hecho evidente que poco a poco hemos ido dándole la espalda al poema y negando las bondades (acaso simplemente olvidándolas de forma sutil) de lo lírico. La pregunta “¿y tú lees poesía?” empieza a ocultarse por vergüenza, por apatía, acaso porque ya en verdad *nadie* lee poesía y tan sólo algunos dicen leerla, por ser irreverentes, por recuerdos de vidas pasadas, porque no hay nada en la tele que valga la pena o porque se ha caído la conexión a internet, a saber. Durante un tiempo, estará de acuerdo conmigo el lector, la poesía al menos se mantenía protegida tras los muros de la Academia, en los currículos filológicos, por ejemplo, o en los más propios de Crítica Literaria, pero estos días convulsos, durante los tiempos procelosos que están siendo para las humanidades las primeras décadas del siglo XXI, parece que la poesía se ve más y más acorralada, y no digo ya la esencia propia de la intensión fulgurante de lo lírico. Son tiempos de velocidad extrema, como bien ha señalado Kurzweil (2006), propios de una sociedad líquida, como señaló Bauman (2012), época de consumo que consume, como también nos ha demostrado Byung-Chul Han (2012, 2014) y no parece que el poema como objeto cultural tenga ya sentido..., y con todo, con todo creo también que no podemos alejarnos del todo de las *res poetica*, de la poesía, de la esencia

de lo lírico, porque al fin y al cabo nos conforma. Todo muta, es obvio, y nos lo han venido diciendo desde que Grecia empezó a iluminar con el logos el entramado oculto del mundo (también a lacerarlo de manera dolorosa, pero eso es otra historia, aquí quisiera glosar la luz de la razón sin negar la pulsión que se oculta dadivosa en las oscuras esquinas de nuestro oculto corazón); todo muta, digo, pero a su vez todo permanece como está. Tensión primigenia, danza absoluta y ahíta de la realidad y sus reflejos multiformes.

Hace ya casi 20 años y con mucha razón Félix de Azúa nos presentaba un panorama que parecía tornarse apocalíptico, al menos para la poesía y los poetas:

Cuando se cae en la tentación de reflexionar sobre la decadencia de Occidente (la verdadera), no hay más remedio que pensar en los poetas. No hace ni diez años el magisterio literario indiscutible era el de poetas como Jaime Gil o Gabriel Ferraté, por no hablar de Vicente Aleixandre o J. V. Foix. Hace un decenio nadie dudaba, ni por asomo, de la trascendencia de la poesía. Todos estaban de acuerdo en que o bien una literatura se sustenta sobre la poesía, o bien es mera sociología. Una literatura sin poesía es, como dijo Cole Porte, la Mona Lisa sin sonrisa. Pero el magisterio de los poetas se ha esfumado. Hace un decenio la jerarquía era indudable: poesía, drama y, finalmente, prosa. ¿Sigue siéndolo? (Azúa, 1998, p. 152).

Esto era en 1998, a día de hoy, 2015 cuando escribo estas páginas, la situación es..., bueno, la situación es, que no es poco. La poesía no ha muerto, pero creo que no ha muerto porque no la podemos matar (de lo contrario estimo que otra hubiese sido su suerte), no se puede aniquilarla simplemente cortando su cabeza porque nos conforma, porque nos impulsa; puede que la neguemos, la obviemos, le hagamos el vacío, pero sigue agazapada para saltar, cogernos por el cuello y darnos un buen revolcón de belleza y realidad. Félix de Azúa, de hecho, va más allá y se pone distópico ante la posibilidad de un mundo sin poesía:

Lo cierto es que la poesía no sirve para nada, pero ello es debido a la descomunal importancia de aquellas cosas para las que sirve la poesía. Por ejemplo, puede sonar a chino, pero Hegel y un servidor creemos que las naciones se fundan sobre la poesía. Hasta los americanos tienen a Walt Whitman. Una lengua que sólo sabe calcular, controlar y dominar no puede ser una lengua significativa; puede conservar, pero no puede crear. Por eso cuando se oye hablar de “nacionalismo” hay que entender que se

habla de “nacionosidad”. Cuando no de “estadofilia”. Porque mientras la lengua no produzca una épica, ya me dirán ustedes de qué nación hablamos. De la del Ministerio de Hacienda, sin duda. Muy respetable, pero poco seria. Eso sí, los nacionosos (y los estatofílicos aún más) pueden organizar unos cafarnaúnes tremendos. Aunque efímeros (Azúa, 1998, p. 154).

Negarle su propio espacio a la poesía es, por tanto, peligroso, y ciertamente imaginarnos a estas alturas un mundo carente de arte se antoja pesadillesco en grado sumo, pues el poema nos ayuda a mantener el foco en lo que de verdad importa más allá de las vanas promesas utilitaristas de las sociedad consumista y de las esclavitudes de la razón propugnadas por una ciencia que le ha dado la espalda a la sombra y al corazón; con razón Eduardo Iriarte comentaba al respecto:

El arte – y, por ende, la poesía – cambia nuestro modo de ver el mundo; no sólo transforma la esencia del sentimiento, sino también nuestra manera de manifestarlo. Y si, además de matizar nuestra percepción de la realidad, consigue mermar el miedo ante el “horizonte necesario” y cumple la función de atenuar la prisa, es que la obra de arte ha conseguido su objetivo plenamente (Iriarte, 2005, p. 17).

Aquí llegamos al *quid* de la cuestión, el impulso creativo que subyace en el aliento poético-lírico y aquí considero prudente dejar este excursus y continuar con otros temas pertinentes, sin embargo ponernos del lado de lo lírico y no acabar con un fognazo bien cargado de intensidad poética sería como negar todo lo que he venido diciendo, algo en lo que, como habrá comprobado el lector, creo profundamente desde mi niñez. Antonio Gamoneda, uno de los poetas líricos más asombrosos en lengua castellana nos recordó en el primer poema de su secuencia poemática titulada *Viene el olvido* lo siguiente:

La luz hierve debajo de mis párpados.

(...)

Todo es presagio. La luz es médula de sombra: van a morir los insectos en las bujías del amanecer. Así arden en mí los significados.

4.2. BREVE POÉTICA DEL HAIKU.

En nuestro viaje por terrenos poéticos, toca ahora entrar en materia de manera más concreta para ocuparnos de un género muy estereotipado que ha venido a conformarse en una especie de identidad en lo que se refiere a la poesía japonesa y, más metonímicamente, la poesía oriental en su totalidad. Me refiero, obviamente, al haiku, ese “poemilla mínimo” que se ha puesto de moda, con todo lo que “ponerse de moda” implica. Pero vayamos paso a paso, que la ocasión lo requiere, esto es, el disfrute consciente de cada paso de este dulce camino que conforma la realización de una tesis doctoral que además encuentra su “material primario” de estudio e investigación didáctica en fuentes poético-líricas. Empezaré, pues, con esta breve poética de algo asimismo breve, con la esperanza de señalar aquello que Tanizaki denominaba como la capacidad por la que un “instrumento aparentemente insignificante puede tener repercusiones infinitas” (2014, p. 24).

4.2.1. DEFINIR LO INDEFINIBLE.

Llenar más páginas intentando definir algo que es tan esenciado y esencial como un haiku se me antoja añadir más “ruido” a un mundo ya de por sí bastante ruidoso y es que, además, en los ambientes científico-académicos parecemos estar cada vez más amenazados por procesos de “infoxicación” creciente. Seré, por tanto, todo lo breve y conciso que mi razón me permita. F. Bowers decía al respecto que “the question, What is a Haiku? is more often asked than answered” (1996, p. vii) y esto, en cualquier caso, es así porque quizá al explicar lo que es un haiku nos pase un poco como al hablar del Tao, esto es, aquello que puede ser descrito como un haiku lo más seguro es que no sea un verdadero haiku. Pero con todo..., aquí hay cierta pasión por la paradoja, tan propia de oriente, ¿en qué otra ámbito cultural si no pudiera haber florecido ese exquisito género de lo arracional que es el koan zen?

Acaso ante un género tan tradicional y definido y estudiado hasta la náusea no podemos dejar de situarnos ante la necesidad de contemplarlo desde un impulso prudente y retroprogresivo⁸¹. Es lo que llevaba a Pániker a situar como central en nuestra evolución (que en sus palabras es retroevolución) lo retroprogresivo porque:

⁸¹ Quiero, sin embargo, remitir al lector interesado en “varias definiciones del haiku” a la seminal obra de Fernando Rodríguez-Izquierdo (1994, pp. 26-29); cubrir un terreno ya cubierto de esta manera sería, en

Cuando no está vivo el empuje crítico retroprogresivo, las capas de cultura acumulada nos impiden ver el mundo con ojos vírgenes. Es el síntoma de los viejos profesores que suelen reaccionar, ante alguna obra nueva con un “¿a qué escribir otro libro si todo ha sido escrito ya?”. Pero ¿estamos condenados a no poder decir ya nada nuevo? No lo estamos en la medida en que somos capaces de “destruir” la cultura acumulada para volver a ver el mundo con ojos nuevos y, de este modo, paradójicamente, generar nuevas capas de cultura que son, a la vez, más nuevas y más originarias (Pániker, 2003, p. 37).

Como veremos en más partes de esta sección (especialmente en 4.2.2. y 4.2.3.4.) uno no puede dejar de lado (mejor dicho no debe) el origen Zen del haiku⁸² pues sin duda le imprime un carácter muy particular. Erróneamente se suele tener al Zen por un movimiento muy místico y esto es así y no es así, como casi todo en la mística del lejano oriente, al menos esa es la impresión que frecuenta el occidental que se acerca a ella por primera vez y de manera un tanto, como dicen en inglés, *casual*. Como bien ha señalado José M. prieto:

La mística Zen es de raigambre militar. Tiene que ver con prestar mucha atención al convivir, con mantenerse ecuánime allí donde otros se atosigan al arriesgarse. Para quien sabe salir airoso cada movimiento es nuevo, con entereza de ánimo se alimenta la sabiduría de quien madura y despierta. Tiene su encanto la vida cotidiana si uno se acopla como el agua en el vaso traslúcido y una espada entre los dedos (Prieto, 2013, p. xvi).

Hay que tener cuidado con lo sutil del Zen a riesgo de perdernos los matices, que es lo que en el fondo importa. Como bien señala, por ejemplo, Henri Brunel al respecto del silencio zen:

mi caso, una imprudencia, por ello, mi intención con este apartado se aleja en cierta medida de recopilar lo que otros ya han recopilado antes y mejor.

⁸² Soy consciente de la simplificación de mi enunciado, más adecuadamente el orientalista español de la Fuente Ballesteros nos recuerda que “el haiku se alimenta de taoísmo, confucianismo, budismo zen y de la poesía china” (2008, p. 13), algo de lo que se ha ocupado con mayor detenimiento Rodríguez-Izquierdo (1994, pp. 36-40) y en especial R. H. Blyth en su obra seminal de cuatro volúmenes sobre el Haikú y publicada en 1951. Si bien, para esta tesis doctoral, quisiera enfatizar el fondo más propiamente zen que alienta al haiku como expresión poética quintaesencialmente lírica.

El silencio zen no es tan sólo la ausencia de ruido, ni calma de la mente. No se reduce a ese aspecto negativo, defensivo. No se lo puede definir como una carencia, una privación de estímulos exteriores, o interiores. El silencio zen es una conquista, una aventura, una puerta que da al infinito (Brunel, 2003, p. 107).

Ese silencio es fecundador, no mero territorio yermo, y por ello no es que tenga una significación u otra, más bien permite que los 10.000 seres del Tao se lleguen, potencialmente, a manifestar.

Esto también subyace, como hemos sabido, a la formación del “espíritu de los ninja” y entronca con la fulgurante sensación de estar vivo al poner la vida recortada tras un fondo de muerte o de perspectiva del morir. Es la búsqueda radical de entender y superar las dos caras del *samsara*. Como bien ha señalado Yasutake en su *Tratado de los mil ríos* (el *Bansenshukai*):

Debemos pues detenernos aquí, sobre esta noción de vida y de muerte, y meditar para captar su verdadero sentido, con el fin de explicarlo correctamente. Una vez comprendido, no debemos limitarnos a hablar de él o a meditar de modo abstracto sobre ello, hay que experimentarlo en la práctica y en acto, en la vida de cada día, pues si se habla sin cesar del *samsara* sin comprender su sentido profundo y sin actuar en consecuencia, no valdremos más que un loro que repite tontamente las palabras sin comprender nada de ellas (Yasutake, 2014, pp. 71 y 72).

Al hilo de todo esto y desde una perspectiva más de nuestro tiempo (aunque nuestros tiempos sean todos, pues revivimos el pasado para aprender así como prolépticamente intuimos futuros posibles para adaptarnos mejor a lo que habrá, acaso, de llegar), estamos ante una aproximación minimalista, por un lado, y de plena consciencia, por otro. Acaso, con todo, la plena consciencia, atención plena o *mindfulness* son los nuevos híbridos retroprogresivos propios de este tiempo en occidente, al menos así parecen entenderlo Kabat-Zinn (2011), Henepola Gunaratana (2012) y Nhat Hanh (2007), entre otros. Al hilo de esto, O. Paz nos recordaba que “la práctica del haiku fue (es) una escuela de concentración” (2014, p. 28), algo que reconozco ha sido de gran influencia en mi deseo de utilizar el haiku en el aula de primaria.

Digamos que creo que todos necesitamos una buena dosis de “foco”, de concentración en estos tiempos dispersos que nos acogen, tanta multifuncionalidad a nuestro alrededor, me parece obvio, acabará haciendo mella en nuestra capacidad de concentración si no somos capaces de, de manera retroprogresiva, volver a los estados meditativos, de fluidez, del “aquí y ahora y nada más allá de esto” que fundamentan nuestra esencia en su faceta lírico-poética. La engañosa simplicidad del haiku facilita todo esto y por ello creo que es una herramienta didáctica prodigiosa para nuestros alumnos presentes y acaso futuros.

Por tanto, es importante no olvidar este origen “zen” del haiku, tanto en lo filosófico como en lo estético, puesto que es evidente, como nos han dejado claro Stryk & Ikemoto que:

“Like a painting or rock garden, haiku is an object of meditation, drawing back the curtain on essential truth. It shares with other arts qualities belonging to the Zen aesthetic – simplicity, naturalness, directness, profundity – and each poem has its dominant mood: *sabi* (isolation), *wabi* (poverty), *aware* (impermanence) or *yungen* (mystery)” (Stryk & Ikemoto, 1981, p. 21).

Vuelvo, pues, a las palabras con las que titulaba esta subsección: “definir lo indefinible”. La vocación de un trabajo de investigación, a mi parecer, es triple: 1) es reflexiva y observacional, 2) también creativa retroprogresivamente y 3) se acaba manifestando con voluntad definatoria para así explorar el margen y fijar nuevas fronteras, sabiendo que estas serán inestables, como ha de serlo toda frontera que se precie. Así, entre el rigor científico y la pulsión poética, un haiku puede y debe ser definido, una y mil veces si hace falta, y cada definición, como es obvio, señalará lo que es y lo que no es, creará un contorno, un ámbito de trabajo, esta es la virtud tensional de la investigación, la belleza que subyace al impulso creador y, al fin y al cabo, la prudente y humilde voluntad del científico y estudioso ante cualquier disciplina. No violenta, abraza; más que diseccionar, separa con cuidado y respeto. Lo contrario sería ciega violencia, no luminoso entendimiento.

Así, de forma factual, para mí es obvio lo siguiente:

Un haiku es un poema corto que presenta una viva imagen buscando una unión fáctica y espiritual con el lector para que así se produzca cierto grado de disolución del sujeto en el objeto que busca desarrollar cierto grado de comunión vivencial entre ambos.

Un haiku puede ser un “poemilla” humilde y vacío más pero nos ofrece un grado de profundidad tal que hace que a cada nueva lectura el mundo se cree de nuevo, un fenómeno este, que por otra parte estructura nuestras vidas, pues no otra cosa experimentamos ante la realidad tras salir de nuestro diario sueño nocturno. Metáfora de la vida, sí, también analogía de la disolución y por ende de la muerte, y más cosas, y por ello, me temo, menos; pues menos es más al situar fronteras cerradas para examinar todo con lupa y observar la naturaleza fractal de todo lo que nos rodea. Eso nos puede regalar el estudio del haiku, nada más y nada menos que eso, el todo que es la nada o la nada que se conforma en el todo.

Finalmente, quisiera recordar que cualquier definición del haiku debería ser consciente de cierta “forma” interna y de cierta forma “externa”, aunque esto parezca excesivamente simple y estructuralista, es una buena manera de ir parte por parte para no ser superado, como ya he dicho antes, por mistificaciones poéticas sin sentido (a las que el verbo poético puede arrastrarnos en su tendencia a la fusión absoluta sujeto-objeto). Para complementar lo más “exterior” de la forma versal (3 versos de 5-7-5 sílabas) y la filosofía Zen detrás del poema, cabe recordar lo siguiente:

Desde un punto de vista formal el haikú se divide en dos partes: una de la condición general y la ubicación temporal o espacial del poema (otoño o primavera, mediodía o atardecer, un árbol una roca, la luna, un ruiseñor); la otra, relampagueante, debe contener un elemento activo. Una es descriptiva y casi enunciativa; la otra, inesperada. La percepción poética surge del choque entre ambas. La índole misma del haikú es favorable a un humor seco, nada sentimental, y a los juegos de palabras, onomatopeyas y aliteraciones, recursos constantes de Basho, Buson e Issa. Arte no intelectual, siempre concreto y antiliterario, el haikú es una pequeña cápsula cargada de poesía capaz de hacer saltar la realidad aparente (Paz, 2014, p. 48 y 49).

Antes de entrar con mayor detenimiento en algunas de estas cuestiones, las más propias de esta investigación didáctica, quiero reflexionar sobre la pertinencia de la interpretación en un género tan “mínimo” como el haiku. Sobre esto me ocuparé en lo que ahora sigue.

4.2.2. QUÉ HAY DETRÁS DE UN HAIKU O LA (IM)POSIBILIDAD DE INTERPRETAR HAIKUS.

Los críticos literarios Ian Marshall y Megan Simpson se propusieron reflexionar sobre la (im)posibilidad de interpretar (y de esa manera deconstruir un haiku). A través del arranque dialógico de su artículo “Deconstructing Haiku: A Dialogue” nos encontramos con este primer “precipicio interpretativo”, la claridad con que lo exponen es tal que merece la pena citar el fragmento mencionado literalmente:

(...) And so we were, talking about whether or not haiku can be deconstructed. Of course they can, I said; they're made of language, sparse though it might be in any given haiku, and there are certain assumptions inherent in the form and built into every haiku – assumptions, say, about things like “oneness” or the “haiku moment”. No, they can't, she said, because the idea of haiku is to get beyond language, to achieve a transparency of language inherent in worldlessness, and the whole point is to be suggestive – to avoid overt statement or claims that can be pinned down. If it doesn't make a specific claim, then how can you demonstrate through deconstruction, that language is slippery and cannot be relied upon, can never be pinned down to a particular meaning? (Marshall & Simpson, 2006, p. 118).

Es obvio que los autores están apuntando a “the crux of the matter itself”. Ante tal disyuntiva uno ha de tomar partido, ha de elegir un camino, y a primera vista ambos caminos se excluyen. Pero el giro lingüístico, propugnado primero por Gustav Bergmann e impulsado más propiamente por L. Wittgenstein, ha dado tal preeminencia, sutilidad y precisión al lenguaje como principal elemento sobre el que reflexionar a la hora de pensar sobre algo o simplemente entenderlo, que siempre surgen recovecos que considerar. Ante esa esencialidad prelingüística del haiku, uno no deja de ser consciente de que, al fin y al cabo, la materialización de tal producto literario es verbal, a través de las palabras. Acaso, de nuevo, la *phrónesis* nos sea de especial utilidad aquí, porque

como la sabiduría experiencial fundamentada en la prudencia que es, se convierte en puente más que en puerta (que también), hilo unificador de extremos, un rostro jánico altermoderno y retroprogresivo que es consciente a la vez de su doble cara, de su unidad esencial y del artificio que implica todo esto.

Pero esto es complejo. Debe serlo. Gadamer fue también muy directo hacia ese punto de unión, a esa grieta (o fisura, más en consonancia con la terminología de Pániker). Es un punto ciego de luz, por decirlo de una manera poética, es una premisa que brota y se oculta para animar al crítico en su necesidad de entender el poema como objeto irreal que se ha realizado de manera absoluta en su verbalidad concreta, pulsión que vislumbra un pedazo de verdad y amenaza con ocultarla si nos movemos un centímetro hacia ella, acaso sólo con respirar:

¿No se deduce de todo esto que la palabra poética, más allá de la pregunta por su calidad o por su perfección artística, posee una suerte de veracidad y que, donde hay veracidad (o falta de ella), no debe entrar en juego la pregunta por la verdad? Ciertamente, aunque todos nos inclinamos a negar la veracidad de ciertas creaciones literarias, aunque posean cierta calidad, cuando, por ejemplo, dotados escritores ceden a presiones ideológicas y crean un producto de acuerdo con los deseos oficiales, esta cuestión se complica enormemente cuando, como lectores instruidos, no enjuiciamos partiendo del presente y de sus condiciones, sino que vemos y enjuiciamos un texto a la luz de las creaciones “clásicas” del arte poético (Gadamer, 1998, p.62).

En cualquier caso, por poco que haya en la superficie del haiku (otra cosa es, como hemos visto, su profundidad), siempre hay algo. Una interesante visión al respecto y en defensa de la clara posibilidad de interpretación del haiku nos la da Kenneth Yasuda (1985), para él en cualquier haiku podemos llegar a plantearnos tres preguntas esenciales que nos dirigirán en una dirección u otra a la hora de realizar una interpretación mejor o menos rica. Estos elementos obvios pasarían por responder ¿dónde?, ¿qué? y ¿cuándo? Sin llegar a una concepción pseudonarrativa, es obvio que hay cierta presencia de elementos básicos dignos de ser interpretados ante esta batería mínima de preguntas. Esto, como bien ha señalado de la Fuente Ballesteros, es propio de la naturaleza del haiku que ha de ser explicitada a través de una estructura formal muy determinada. Como bien dice el crítico español:

Si el género determina las posibilidades de un poema y le imprime carácter, el que éste conste de 17 sílabas hace que todavía esté más supeditado a las posibilidades expresivas que hay en ellas. Así, el haiku elabora a través de su historia unos procedimientos que son necesidades. Es una poesía tan esencial que no suele haber verbos, lo que no quiere decir que en la traducción no aparezcan. Las frases están truncadas y es frecuente el uso de palabras especiales, como las denominadas *kireji* (*kana, ya, keri,...*) que tienen un valor de suspensión del discurso (Fuente Ballesteros, 2005, p.10)

Digamos que, a falta de contexto, el objeto llega a crear uno en el que desenvolverse de manera natural y adecuada para así no desaparecer en el vacío interpretativo, algo que el poeta sabe perfectamente. Por su parte, Koji Kawamoto (1999) recalca que debido a estas limitaciones poéticas, el haiku tenía que depender en muchas ocasiones de la hipérbole y el oxímoron como recursos retóricos básicos para poder crear cierta complejidad de significado incluso a primera vista. Claro está que el uso de recursos tan evidentes como los mencionados facilitaba la aparición de otro recurso más propiamente asociado al haiku, la llamada comparación interna (Kwiatkowska, 1999; Fuente Ballesteros, 2005), donde dos imágenes son yuxtapuestas para que el lector encuentre por qué son parecidas o distintas. Por lo tanto, queda claro cuán interpretable es un haiku; es obvio que al generarse sus propios recursos para crear cierto grado de contexto incluso algo tan mínimo como este tipo de poemas ha de abundar en elementos que cargan de significado el texto a la vez que lo despliegan y lo ponen en relación con otros textos mayores. Hiraga (1999) ha sido muy explícito al respecto al realizar una lectura desde la lingüística cognitiva de varios poemas de Basho para demostrar que dichos poemas dependen de tres aspectos principales: 1) el uso de un mapeado conceptual dependiente de convenciones previas, 2) de los conocimientos comunes y 3) de la iconicidad resultante entre la estructura y el significado.

Y es que, es obvio, tras la superficie del poema, sea esta la que sea, *there is more that meets the eye*. Esto, en mi opinión, justifica al fin y al cabo los procesos interpretativos en el haiku, y de hecho, teniendo en cuenta la “frágil” esencia zen que sustenta al haiku, puede que sea una manera excelente para desarrollar nuestras habilidades interpretativas primeramente en el aula (enseñanza y aprendizaje de la literatura) y más tardíamente en el mundo como texto frágil y delicado que hemos de entender y cuidar. Esto último facilita la aparición de una cierta ecología de la visión y

el entendimiento hacia el mundo generado desde la atención prestada anteriormente y de manera educativa hacia un simple poema de 3 versos, idea esta muy en consonancia con algunos de los temas de los que se ha ocupado, por ejemplo, Jorge Riechmann (2004, 2005, 2009).

4.2.3. CARACTERÍSTICAS DEL HAIKU RELEVANTES A NUESTRO TRABAJO.

Quisiera, de forma somera, exponer algunas de las principales características formales y temáticas del haiku que me han de ser de utilidad para el posterior desarrollo de la intervención didáctica en el aula. Adelanto ya que busco una adecuada simplificación del mundo del haiku para, de esta manera, poder trabajar de forma más óptima sobre los temas que en verdad estructuran este trabajo de investigación: la interpretación y la creación en un ambiente propiamente didáctico. Perdóneseme, por tanto, cierta voluntad esquemática que apunta a la claridad de las líneas maestras antes que a la riqueza del detalle.

4.2.3.1 SOBRE LA MÉTRICA Y LA DISPOSICIÓN VERSAL DEL HAIKU.

A la hora de hablar de la métrica del haiku, unas pocas palabras sobre su origen histórico se hacen necesarias. Adelanto que seré extremadamente breve al respecto. Pues bien, los orígenes del haiku se remontan a la forma poética japonesa conocida como tanka (compuesta sobre un total de 31 sílabas, dispuestas en una estructura de 5-7-5-7-7 sílabas respectivamente) Así, tanka “originated in the 7th century and is regarded as the classic Japanese poetic form” (Cuddon, 1991, p. 399). Por otra parte, si unimos sucesivas series de tankas, compuestas alternativamente por distintos poetas, estamos ante la modalidad lírica japonesa conocida como renga. Esta se dividía en Ushinsha (la escuela seria) y Mushinsha (la cómica); la última pasó a denominarse haikai (o, también, haikai-renga). El verso inicial de este tipo de renga era el hokku que vino a configurarse como el antecedente directo de lo que hoy conocemos con el nombre de haiku. En inicio de carácter ligero y cómico, el hokku/haiku debe su cambio de naturaleza al maestro japonés Matsuo Basho. Basho, como bien señala Brower al respecto,:

Raised haiku from the low state of punning and joking to the high literary and spiritual level of waka; he continued the use of popular phraseology and felt haiku should express poetic intuitions of daily life; he refined and balanced poetic diction (Brower, 1992, p. xxii).

También el maestro japonés Hazumi dijo algo al respecto: “before Basho began to write ‘Shofu Haikai’ (Haiku), Haiku was not a noble art, only a form of amusement for the public” (1992, p. 2). El haiku, de este modo, adquiriría una nueva dimensión, habiéndose separado de la secuencia que formaba el renga, manteniéndose, eso sí, su forma silábica 5-7-5.

La disposición versal y la idea del 5-7-5 parecen, a día de hoy, seguir teniendo un peso determinante no sólo en la poética del haiku sino también en el imaginario social ante tal muestra poética japonesa. Por ello he considerado extremadamente importante enfatizar, sobre todo, la idea de los tres versos como estructura formal subyacente hacia la que dirigir la mayoría de los materiales y actividades que se trabajarán más tarde en las sesiones de la intervención didáctica en el aula.

Volviendo a este hecho, es relevante recordar que la forma silábica 5-7-5 es producto principalmente de dos fenómenos. En primer lugar, Hazumi (1992) ha recalcado que dicho estructura es natural para la lengua japonesa porque muchas palabras pueden tener cinco o siete sílabas; en segundo lugar, el efecto de simetría que la forma, simple y equilibrada, al oído y a la vista, de la estructura 5-7-5 es deseable para expresar en palabras la interiorización de un momento epifánico captado por el poeta. Hay, como es obvio, más opiniones al respecto. Algunas tan poéticas como la de Blyth, para quien: “17 syllables are one emission of breath, one exhalation of soul” (1994, p. 137).

En resumen, para poder centrar de manera absoluta la atención de los alumnos con los que trabajaremos, lo esencial no serán las sílabas, aunque se les enseñará también dicha característica, sino la estructura tri-versal. Al estar trabajando en la clase de lengua inglesa y con haikus en inglés (que ellos mismos habrán de escribir) y para no complicar en exceso los procesos creativos, me ha parecido lo más adecuado para mis intereses investigadores realizar tal simplificación. De esta manera, además, podremos dedicar más esfuerzo a reflexionar sobre algo que me parece mucho más interesante en la poética del haiku: el kigo o palabra estacional, de lo que hablo en la sección siguiente.

4.2.3.2. EL KIGO O PALABRA ESTACIONAL.

De entre los aspectos configuradores más esenciales del haiku, creo que todos estaríamos bastante de acuerdo en señalar el kigo como mayor candidato y sin duda es este uno de los conceptos que más habrá de interesarnos a la hora de utilizar el haiku en el aula de primaria. Esto es así por muchos motivos. Para la exposición de los mismos me serviré de las claras palabras de Ricardo de la Fuente Ballesteros porque recoge todo lo que yo mismo he considerado pertinente:

El segundo rasgo típico del haiku clásico es la relación entre éste y la naturaleza. Hay una necesaria referencia a una estación determinada (kigo); lo que no quiere decir que en ocasiones el poema no la tenga (mu-kigo). Así, el haiku se encuentra estrechamente ligado a los sucesos de todos los días y al devenir natural; porque en el haiku el aspecto religioso tiene mucha importancia – al menos desde Bashoo –, básicamente el budismo – la creencia más extendida en la cosmovisión japonesa – y su afirmación de que en todo hay un ser (Fuente Ballesteros, 2005, p. 10).

La potencialidad manifiesta del uso de kigo ya fue reconocida muy acertadamente por Blyth, para quien:

In haiku, the two entirely different things that are joined in sameness are poetry and sensation, spirit and matter, the creator and the created. The coldness of a cold day, the heat of a hot day, the smoothness of a stone, the whiteness of a seagull, the distance of the far-off mountains, the smallness of a small flower, the dampness of a rainy season, the quivering of the hair of a caterpillar in the breeze – These things, without any thought or emotion or beauty or desire, are haiku (Blyth, 1994, p. 68).

Así, me parece evidente y necesario el interés didáctico de la palabra estacional (kigo), no sólo desde un plano epistemológico sino sobre todo y más concretamente desde una perspectiva técnica-tecnológica. En ello hay una búsqueda del docente para poder transmitir con claridad la esencialidad ontológica de comunidad con el mundo natural que facilita la aparición de kigo en el haiku. De nuevo palpita aquí un deseo de racionalidad, prudencia y ecología del saber. La utilización de kigo abre, sin duda, puertas a muchas preguntas radicales en el aula. Pero además, incide con claridad en

aspectos muy particulares de la cultura japonesa que considero de gran interés; como bien ha señalado de la Fuente Ballesteros profundizando en el concepto de kigo:

Así, el poema hace alusión a una realidad cotidiana, a la naturaleza. Todo puede ser kigo, las flores, los animales, las fiestas, los bailes... Hay diccionarios de kigo que nos permiten conocer con exactitud a qué estación se refiere el poeta. Esta importancia de la naturaleza está relacionada con el consejo que daba Bashoo, según el cual debemos seguir a ésta, que es un ser viviente más. La raíz de este pensamiento se encuentra en la religión budista, en las creencias animísticas (Fuente Ballesteros, 2008, p. 13)

No creo que haya que incidir en el porqué de la utilidad didáctica multidisciplinar del kigo, aunque sí quiero volver a traer a colación su uso para despertar en el alumnado una conciencia más ética y ecológica, un sentimiento de sublime respeto hacia todo lo que nos rodea, un mayor amor por esta tierra que, solemos olvidar, no nos pertenece en modo alguno puesto que más bien es lo contrario, somos nosotros los que formamos parte de ella o acaso somos una más de sus pertenencias, una que se ha vuelto hiperconsciente con todo lo bueno y lo malo que el prefijo “híper” señala. Con el kigo uno puede aprovechar para devolver a la naturaleza, al mundo natural en general, cierto grado de preeminencia dentro de una realidad de pantallas y aséptico urbanismo (que no urbanidad), pero esto, claro, puede ser una más de las formas que toma la utopía, lo cual, por otra parte, le confiere una nueva y sombría belleza. Al fin y al cabo, decía Rodríguez-Izquierdo que:

Es fácil comprender así que la naturaleza sea el tema del haiku, y que el sentido de naturaleza se nos dé condensado en una de las cuatro estaciones. (...) La palabra de estación en el haiku (...) es el nexo entre el instante captado y el flujo natural de la vida cósmica. El hombre es en sí mismo parte de la naturaleza, y actualiza su contacto con ella a través de un sentido de estación (Rodríguez Izquierdo, 1994, p. 31).

Tan importante es, de esta manera, entender qué implica un kigo en concreto en un haiku en particular.

4.2.3.3. SOBRE LA TEMÁTICA: ESBOZO DE ONTOLOGÍA DEL HAIKU.

Conviene recordar aquí la anteriormente elaborada disquisición sobre la temática de lo lírico de la que me ocupé en 4.1.3.3. y a ella remito al lector que quiera refrescar dicha problemática.

Hablar de los temas que presentan los haikus es ciertamente fácil..., o demasiado complicado como para siquiera empezar a hacerlo. Acaso sea esta la constante de un arte tan influido por una filosofía tan fácil, o tan complicada, como la filosofía zen. No es esto una *boutade* ni pretende en modo alguno convertirse en un koan en sí mismo. Veamos el porqué de la paradoja. La esencia del Zen ha acompañado al desarrollo del haiku desde muy pronto, por ello nada debería ser más baladí que hablar de la temática de tal o cual haiku al ser en sí mismo un género “radical” y absoluto. Un poco como nos pasa con el Tao (el Tao que puede ser descrito no es el verdadero Tao), el haiku que necesita precisar cuál es su tema, acaso no sea un haiku. Aun así, aceptando la existencia de temas propiamente dichos, estos habrán de ser tan variados como la singularidad de cada creación poética permita. Por un lado, esto responde a las perspectivas de los diferentes poetas; por otro, el *decorum* también cambia de una época a otra, al aparecer situaciones cotidianas propias de la realidad urbana de un Japón moderno o modernizado, acaso simplemente más occidentalizado.⁸³ A decir verdad, en mi opinión esto no tiene por qué haber repercutido en modo alguno en una progresiva degeneración del haiku, ni en lo temático ni en lo formal; por el contrario, esta aceptación del cambio es asimismo determinante en la mentalidad zen y es una muestra clara a su vez de la vitalidad y la validez del haiku en nuestros días. Así, es obvio que el haiku ha manifestado un espectacular desarrollo desde su origen como verso inicial de la serie poética denominada renga, convirtiéndose no sólo en una forma lírica independiente sino también en la forma literaria oriental que más ha influido en muchos de los principales poetas occidentales del siglo XX.

Por lo tanto, hablar de la temática del haiku pasa, por un lado, por hacer de nuevo referencia a la naturaleza (recordaremos pues la palabra estacional o kigo y su peso en el poema) y, por otro, en volver a su forma esenciada y esencial pues viene dirigida por, casi en terminología hegeliana, su espíritu de concreción manifiesto de

⁸³ Esto nos llevaría a reflexiones de mayor enjundia incluso, pues al entrar el concepto de globalización en estos lares, occidente y oriente incluso parecen difuminarse y perder sus rasgos característicos, si es que los tuvieron realmente porque, como bien han señalado pensadores como Pániker (2003), da Jandra (2014) o Lachman (2014), siempre ha habido un oriente en occidente y un occidente en oriente.

apercepción objetual y disolución del sujeto en el objeto. Concluyo esta sección con las siguientes palabras de Ricardo de la Fuente Ballesteros que no requieren de glosa alguna:

El haiku viene a ser una quintaesencia poética. Es una intuición que recoge las sensaciones inmediatas. En 17 sílabas no puede haber nada superfluo. Es poesía alejada de la verbosidad, es una simple imagen. Más que decir, sugiere. El lector tiene que completar el sentido (Fuente Ballesteros, 2008, p. 14).

Acaso eso, en sí, sea el tema (o los temas) del haiku:

El vacío que se llena gracias a cierto grado de indefinición que nace de un impulso poético de aprehender la realidad pero que a la vez rehúye del exceso, la artificiosidad y la pedantería, intentando así que las superficies del mundo reflejen también sus profundidades.

Nada más que eso. Y por supuesto nada menos. Al hilo de tal cuestión, vienen a mi cabeza las palabras del Maestro Yuanwu para quien “El instante Zen” era descrito como sigue: “En el Zen no es extraño que quienes han agudizado sus facultades comprendan mil cosas escuchando una sola palabra” (Cleary, 1990, p. 40). Una habilidad útil, sin duda, al trabajar con poemas de tan pocas palabras.

No sin razón acaso el estudioso occidental del Zen más conocido, Alan Watts, nos recordaba lo siguiente, también en relación a la nada en la que nace el Zen y que de alguna manera tendrá influencia en su(s) tema(s):

Desde los tiempos más remotos los maestros zen han demostrado ser partidarios de escribir breves poemas gnómicos: lacónicos y directos como sus respuestas a las preguntas acerca del Budismo. Muchos de ellos, como los que hemos citado del *Zenrin Kushu*, contenían claras referencias al Zen y a sus principios. Pero así como la frase de T'ung-shan: “¡Tres libras de lino!”, fue una respuesta llena de Zen pero no acerca del Zen, así también la poesía zen más expresiva es aquello que “no dice nada”, es decir, que no es una filosofía o comentario acerca de la vida (Watts, 2006, pp. 207 y 208).

Watts se muestra tan certero como sólo puede serlo el arquero que es capaz de olvidar su blanco y así acertar seguro al lanzar la flecha y poco más se puede añadir o,

mejor dicho, pocas cosas más claras se pueden decir acerca de la temática del haiku que las líneas que siguen y que no precisan de glosa alguna:

Ya en el siglo XVII los japoneses alcanzaron la perfección con esta poesía “sin palabras” en el *haiku*, poema de diecisiete sílabas que deja el tema casi en el momento de tomarlo. Para quienes no están acostumbrados a estos poemas japoneses, el *haiku* no parece otra cosa que el comienzo o el título de un poema, y al traducirlos es imposible comunicar el efecto de su sonido e imagen, que es justamente lo importante. Desde luego hay muchos *haiku* que parecen tan presuntuosos como las pinturas japonesas en bandejas de laca barata destinadas a la exportación. Pero el oyente no japonés debe recordar que un buen *haiku* es un guijarro arrojado al estanque de la mente del oyente, que evoca asociaciones de su memoria. Invita al oyente a participar, en lugar de dejarlo mudo de admiración mientras el poeta se luce (Watts, 2006, pp. 208 y 209).

Ya por fin se nos desvela la tensión modernidad (creatividad) – tradición (interpretación) de manera especialmente intensa en un género poético como el haiku. Acaso Koji Kawamoto ha sido uno de los críticos que mejor han visto este hecho, cómo el haiku es a su vez es exploratorio y transgresor a la vez que tradicional y conservador, es por tanto un acto poético retroprogresivo y *phronésico*. Esto es así porque:

The openness of haiku, however, leads to no such total refurbishing of established world-views. In haiku, one is permitted to play freely with indeterminacy, secure in the knowledge that, sooner or later, any poem can be reduced to topics sanctioned by centuries of tradition (Kawamoto, 1999, p. 721).

4.2.4. PROBLEMÁTICA DE UNA POSIBLE AUTOMATICIDAD ANTICREATIVA EN EL HAIKU.

La aparente libertad “entre estrictas fronteras” que da al haiku como género poético implica, como bien ha señalado Arthur Koestler, un principal peligro a evitar; algo, según sus palabras, que ocurrió con el paso del tiempo en las muestras de arte Zen:

La gradual degeneración del arte Zen parece haber sido provocada por una curiosa equivocación inherente a la psicología zen. Me refiero a la confusión entre dos tipos

diferentes de respuestas “espontáneas” desinhibidas: el resplandor espontáneo de la originalidad creativa y la pseudo-espontaneidad que viene de ejercer una habilidad que se ha hecho automática. Ambas son inmediatas e impremeditadas; pero la primera es una improvisación surgida de las profundidades creativas de la psique, la segunda es una reacción estereotipada, ya sea innata o adquirida a través del aprendizaje de memoria. En otras palabras, la confusión entre respuesta intuitiva y reflejo condicionado (Koestler, 1998, p. 415).

Esta problemática no es, en modo alguno, baladí. El mismo Koestler lo deja claro al darse cuenta del peligro que subyace al mecanicismo que busca la perfección formal y técnica, que si bien puede ser deseable en algunas disciplinas, roba de vitalidad a otras más, digamos, ancladas en un impulso creativo. Sus palabras no pueden ser más precisas, y más preciosas a su vez:

La misma confusión fundamental, la misma sustitución de la intuición original por la fórmula preconcebida desorganizó todas las formas del zen aplicado. El “Eso” inspirado cedió el lugar a la destreza mecánica. El espadachín perfecto, dice Suzuki, “se convierte en una especie de autómeta, por decirlo así, por lo que respecta a su conciencia”. En la arquería, la esgrima, la lucha o el judo, esa habilidad automática de la no-mente es infinitamente preferible, qué duda cabe, a los titubeos de la conciencia. Pero en poesía y en pintura, en la danza o en la jardinería paisajista, tal sustitución conduce a una muerte lenta por parálisis (Koestler, 1998, pp. 416-17).

Este es uno de los grandes *issues* a tener en cuenta al hablar de cosas como meditación, Zen, Advaita Vedanta, Tao o la filosofía y práctica del Haiku, y esto es así porque podemos caer fácilmente en un grado extremo de “infantilización” desde una mente occidental que no es capaz de ver los matices y se queda en las formas, en lo evidente, en lo no radical. Lógico, por otra parte, para una sociedad acostumbrada a las superficies y que teme cada vez más la profundización porque eso conlleva la necesidad de aceptar polos contrarios de una manera paradójica que a veces nos “saca de nuestras casillas”. Olvidamos por tanto que no somos fichas y que es bueno que se nos saque de nuestras casillas, que se nos dé un buen revolcón de realidad para que recobremos la ligereza del vivir, ligereza que no es superficial, es profunda por vocación, porque sólo lo ligero es capaz de profundizar no por costumbre o peso, sino por firme deseo de ir más allá, de cruzar fronteras, de conocer lo otro y en conociendo lo otro volver a

reconocerse de manera constante, siendo capaz de unificar lo simple y lo complejo sin aparente contradicción pues es lo que siempre ha sido, lo que es, lo que por fuerza volverá a ser en el futuro. Lo que subyace en el verdadero Zen siempre ha estado ahí:

Contemplate not your navel then, but your subconscious with what Wordsworth called “a wise passiveness.” You need to go to Zen for the answer to your problems. Zen, like all philosophies, followed but in the tracks of men who learned from instinct what was good for them. Every wood-turner, every sculptor worth his marble, every ballerina practices what Zen preaches without having heard the word in all their lives (Bradbury, 1996, 150).

Del mismo modo, y atendiendo a su evolución histórica, este peligro ha sido una constante en el haiku, pues como bien señala de la Fuente Ballesteros:

La poesía posterior a Bashoo tiende a la repetición y se banaliza, situación que no debe extrañarnos dada la sencilla esencia del haiku, estrofa que todo el mundo puede componer, bien mostrenco para el que, aparentemente, no hace falta ni muchas alforjas ni luces (Fuente Ballesteros, 2005, p. 11).

De la misma opinión eran Stryk & Ikemoto:

It looks so easy, something anyone can do. A most unfortunate view, for *haiku* is a quintessential form, much like the sonnet in Elizabethan England, being precisely suited to (as is the product of) Japanese sensibility, conditioned by Zen. For Basho, Buson, Issa, *haiku* permitted the widest possible field of discovery and experimentation (Stryk & Ikemoto, 1981, pp. 22 y 23).

Pues bien, acaso llegamos ahora a uno de los puntos más difíciles de tratar: cómo evaluar la “calidad”, la, diría incluso, “esencialidad” de un haiku. Como no podría ser de otra manera, estamos ante una de las constantes del ser humano, su necesidad de medir, etiquetar y clasificar (no es otra cosa nuestro impulso científico, necesario por otra parte, y latente en todo trabajo académico como el que aquí desarrollo). Como bien nos recordaba Feyerabend, acaso sólo podemos resolver la tensión entre la disolución y la concentración a través de lo que él denominó “la ética como medida de la verdad

científica” (2003, pp. 65-74); aunque con respecto a este problema Beuchot se muestra conciso y cristalino, como suele hacerlo siempre en todos sus escritos:

Hay un momento en el que el discurso llega a un límite y parece romperlo, y lo que hay es una colocación entre los dos lados del límite. Algo se conserva de una de las partes y se rompe o se reinventa en la otra. Hay un aspecto que se conserva familiar, y otro aspecto que irrumpe como algo desconocido, inquietante, como algo “siniestro”. Es lo que está del lado izquierdo, de lo zurdo, de lo absurdo (a lo que también a veces hay que asomarse, o visitarlo, como lo hizo Alicia, cuando pasó al otro lado del espejo. Pero hay que sacarlo de lo absurdo, reducirlo – a veces no sin violencia – a lo comprensible) (Beuchot, 1999, p. 17).

Aquí reside la tensión irresoluble que no dejamos de intentar resolver, como si nos fuera la vida en ello, como si no se pudiera (pues al fin y al cabo no se puede) evitar este momento de dolor y de sombra, a medio camino entre la confusión más desoladora y el entendimiento más absoluto. El camino medio, la analogía, la prudencia que se convierte en *phrónesis* como sabiduría práctica real, realizada y radicalizada para alcanzar tanto lo uno-informe como sus manifestaciones formales en el mundo de lo múltiple-concretizante, ese mundo que se ha convertido en el nuestro a base de colonizaciones culturales e intelectuales. El impulso de trascender volcado sobre sí mismo. La misma vida reconociéndose en los reflejos del mundo pues, aunque estos sean Maya, nos recuerdan que el rostro detrás del rostro aguarda, de manera eterna y quietísima, sabiendo que amante y amada no pueden dejar de encontrarse, y que el *happy ending* es inevitable, pues nosotros mismos escribimos el guión de la tragedia cuando el mundo era joven y sus superficies coincidían con los cimientos de manera que ya nos resulta imposible comprender y mucho menos recordar.

Todas estas consideraciones, como veremos, han sido tenidas en cuenta a la hora de planificar nuestra intervención didáctica. Hemos de ser muy conscientes de que el alumno, como es lógico, buscará interpretar de manera clara lo que se le pide (entender lo que es un haiku en su esencia) para luego encontrar la manera mecánica de reproducirlo a través de la ley “del mínimo esfuerzo”, algo, por otra parte, humano, demasiado humano que diría Nietzsche. Por ello tendremos que planificar con cuidado nuestros movimientos, como debe hacer siempre un docente versado en el sutil arte de

la prudencia, como lo haría un tirador de arco versado en la filosofía Zen y que por tanto sabe que ha de acertar en el objetivo siendo él menos para que los otros elementos sean más, esto hace que no mire directamente al objetivo ni se preocupe compulsivamente por el resultado final.

5. PARÁMETROS CONCEPTUALES RELEVANTES EN EL DISEÑO DEL PROYECTO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

En la sabiduría del gesto se da una continuidad entre el cuerpo (la “subjetividad” del cuerpo) y la “coseidad” de la cosa. Sintonía, obediencia y destreza son una misma cosa.
(J. M. Esquirol, *La resistencia íntima*)

El dilema de la participación y la observación adquiere relevancia en las cuestiones del distanciamiento necesario (¿cuánta participación se necesita para una buena observación?, ¿cuánta participación es permisible en el contexto del distanciamiento científico?).
(U. Flick, Introducción a la investigación cualitativa)

5.1. CONSIDERACIONES PREVIAS.

Este apartado tiene una función de engarce entre la teoría y la práctica, se configura por tanto como una especie de bisagra que pueda abrir la puerta hacia un lado o hacia el otro, según convenga. Busca la unión entre dos ámbitos separados pero que se necesitan para tener en verdad sentido. Así, digamos que esta quinta sección tiene un carácter decididamente sinequista, atendiendo a las consideraciones de Peirce (véase 3.5.3.) porque busca una suave transición entre mundos o esferas. Es importante tener esto en mente para entender la importancia de lo que ahora sigue. También es el momento de mostrar la que será mi planificación didáctica, la propuesta de intervención educativa que será llevada al aula para la toma de los datos que serán analizados e interpretados en la sección 7. Sin mayor dilación, paso a ocuparme de todas estas cuestiones.

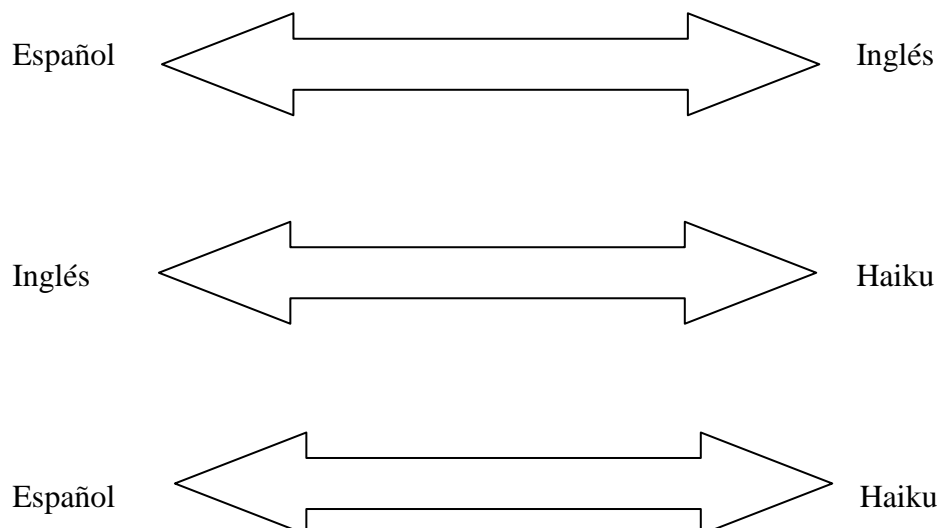
La mediación entre ámbitos culturales distintos siempre es un tema complejo, no sin razón Vicente Merlo nos ha dejado dicho que intentar comprender a otra cultura siempre plantea “serios problemas hermenéuticos” (2014, p. 152). Entender la literatura de otra cultura a través de un idioma que tampoco es el tuyo (aunque estés en proceso de aprenderlo y, sobre todo, de aprehenderlo) se configura, pues, como un enriquecedor y complejo proceso que activa un doble movimiento hermenéutico interpretativo-comprensivo, por decirlo de alguna manera. Esta afirmación, no por obvia ha de ser obviada y merece un espacio de reflexión preliminar.

Lenguas y literaturas han estado de usual unidas en nuestros planes de estudios, por ello parece lógico y útil servirnos de ambas disciplinas para así reforzar los contenidos de ambas. Llevar al aula de inglés el aprendizaje de los procesos

interpretativo, comprensivo y creativo a través de una serie de poemas japoneses en inglés puede parecer casual, pero no lo es en modo alguno. La motivación que me impulsa es sin duda causal y responde, entre otros, a estos hechos concretos:

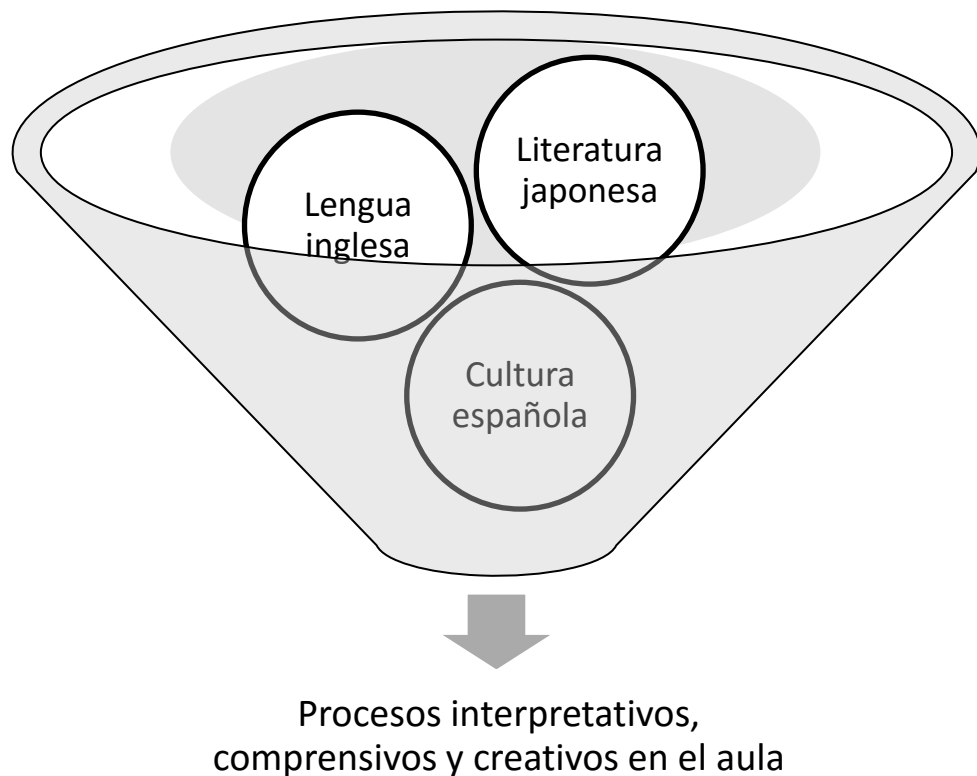
- 1) **La necesidad actual de enfatizar el aprendizaje de procesos creativos para la posterior inserción del alumnado en una sociedad fluida y cambiante.**
- 2) **La pertinencia de acercar al alumnado a muestras poéticas como el haiku para así hacerlos conscientes de la existencia de otros paradigmas culturales, como es el japonés, que contrastan en gran medida con los occidentales más conocidos para él.**
- 3) **Ir más allá de fronteras y formalismos, trabajando con un patrón cultural japonés en lengua inglesa con unos alumnos hispanohablantes para crear una compleja polaridad que deja lo estrictamente bicultural para adentrarse en lo policultural que habrá de enriquecer el ambiente formativo del aula en el que se desarrollan las actividades.**

La figura que hemos de tener en mente no es la línea recta de referencia dual, como podrían indicar las imágenes que siguen:



Fuente: Elaboración propia

Vamos por tanto hacia esta imagen, que adquiere más profundidad de campo:



Fuente: Elaboración propia

Con esta estructura en mente, no puedo sino abogar también, es obvio, por una clase interdisciplinar que supere las barreras en exceso deterministas dictadas por idiomas o disciplinas para la creación de un entorno fluido, creativo y polimórfico.

La clave de cómo trabajar el haiku con niños nos la da efectivamente Vicente Haya: “los adultos sabemos qué tiene que ser para nosotros el haiku porque sabemos cuánto necesitamos transformarnos gracias a él. Y los niños pueden hacer lo que les venga en gana, que todo estará bien hecho” (2013, p. 166). A lo que podemos añadir que:

Para un niño, siempre es más fácil saber cuándo debe o no debe hablar de sí mismo, porque siempre que quiera hacerlo puede hacerlo. Nunca el haiku de un niño queda invalidado por hablar de sí mismo. En realidad el haiku de un niño puede saltarse todas las reglas. (Haya, 2013, p. 269)

Con todo, matizaría de manera *phronésica*, el niño puede hacer lo que le dé la gana hasta cierto punto o, mejor dicho, con cierto grado de dirección; esta dirección se posibilita a través del juego didáctico o educativo que habrá de ser capaz de marcar unas fronteras claras para el mejor desarrollo de sus habilidades creativas. Pero en cualquier caso, Haya está señalando que lo verdaderamente importante es que el niño se encuentre cómodo y no huya del haiku porque se vea impotente o simplemente no acabe de entender las regulaciones más propiamente genéricas de estas muestras poéticas.

Otro de los aspectos que también producen una tensión adecuada a este estudio es la aproximación hermenéutica (y por tanto filosófica) a un género lírico-pictórico (y por tanto icónico) como el haiku; en otras palabras, nada hay menos filosófico que un buen haiku:

Porque haciendo del haiku un género intelectualmente significativo corremos el peligro – mortal para el mundo de la poesía – de dejar de contemplar la realidad que transparentan los haikus y pasar a ver simplemente el mundo de ideas que estén sosteniendo esas palabras (Haya, 2013, p. 178).

Así, el porqué de la utilización del haiku para trabajar la interpretación/comprensión y la creatividad es evidente. Haya reconoce que: “si escribir haikus es un magnífico entrenamiento de apertura al misterio, traducir y comentar haikus te enseña la difícil ciencia de ser prudente” (2013, p. 95). De este modo, el haiku nos enseña, por una parte, el arte de la prudencia a través de la interpretación y, por otra, formas particulares de ejercitar nuestra creatividad. Aquí, repito, radica la extrema riqueza del haiku en nuestros entornos educativos, especialmente en las aulas de idiomas y literaturas.

5.2. ASPECTOS RELEVANTES EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DISEÑADO.

Este dispositivo de intervención didáctica ha sido diseñado con una orientación clara hacia unos objetivos y principios metodológicos que en todo momento buscan indagar en el complejo proceso de **la creatividad lingüística en el aula de inglés** así como en todos los procesos que se producen en la **interpretación, comprensión y**

creación de obras literarias. Estimo tal hecho como extremadamente complejo porque no cabe ya la inocente visión más propia del estructuralismo de que aprender un idioma es un proceso aislado que implica únicamente la adquisición de una lengua. Una lengua está imbricada en una cultura y por tanto en un proceso cognitivo que percibe y cataloga la realidad. Esta imbricación absoluta y diáfana nos lleva a ser precavidos y aventureros a la vez, análogos pues, ahítos de prudencia, por usar un oxímoron más⁸⁴. Enseñar un idioma es un proceso tan holístico que no debemos dejar de ser conscientes de todos los ámbitos que abarca y habilidades que moviliza. Detrás de las palabras subyace una visión del mundo y esto hace que el profesor de idiomas haya de acercarse, en mi opinión, a un necesario código ético que redunde en aportar una visión más integradora y me atrevería a decir incluso “curativa” para el mundo. En otras palabras, una enseñanza del idioma que no conlleve de manera estructural una pautas de respeto hacia lo otro y amor por el hecho de aprender (interpretando, comprendiendo, creando), aporta muy poco de verdadero valor a nuestros alumnos. Uno puede enseñar muy bien inglés y a la vez hacerlo muy mal. Es tan obvio que parece que da miedo señalar tal obviedad, a veces simplemente por vergüenza, pero un educador no puede permitirse el lujo de dejar de decir lo que tiene que decir por miedo o vergüenza. En cualquier caso, creo que se habrá notado a lo largo de las páginas anteriores que quiero ser obvio y sutil a la vez, ya que creo que la sutilidad y la obviedad en nuestra era de la complejidad son necesariamente complementarias. No era otra cosa la retroprogresión de la que nos hablaba Pániker: integración de paradigmas, pensamiento paradójico, hibridación y mestizaje.

Volviendo al haiku como materia prima de mi estudio, ha llegado el momento de hacer algunas aclaraciones. Para empezar, uno se puede llegar a plantear si tiene mucho sentido interpretar un texto poético tan breve o si no sería mejor contemplarlo como si de un cuadro se tratara. Bien, aquí recordaría que, para empezar, un haiku es a la vez pictórico y lingüístico, pero sobre todo está hecho de palabras. Esto nos lleva, de nuevo, a ser prudentes. Esa prudencia responde por nosotros con un sonoro (a la par que quedo y silencioso) **SÍ**. Como nos señala acertadamente Haya: “un haiku puede tener muchos niveles de interpretación, pero no suele tener una “doble lectura”, es decir, que parezca

⁸⁴ A veces me pregunto si todo este trabajo no es un oxímoron, algo que por otra parte no ha de ser dicho por mí aunque reconozco que cierto grado de pensamiento paradójico impregna cada una de sus partes. Limitar lo ilimitado es lo que busca todo trabajo de investigación científica, es un juego entre las partes que dan aviso de un todo, lo adelantan de forma metódica a través de lo más ametódico que existe, un proceso vivencial en verdad expuesto a lo otro, al vacío, a la entropía, al frágil orden de las estructuras disipativas que bien señaló el ruso Ilya Prigogine en sus trabajos científicos.

que se está hablando de una cosa y realmente se está hablando de otra” (2013, p. 58). Ahora bien, aunque no esté hablando de dos cosas a la vez, si puede ser visto desde puntos de vista distintos. Entonces vemos que hay siempre una posibilidad de desliz hacia lo totalmente equívoco o hacia el otro lado, lo unívoco. ¿Cómo no acudir a la HA entonces? El mismo Haya (2013) nos recordaba que los llamados haikus arcaicos tienden a ser equívocos ante lo que uno queda sumido en una poderosa reflexión: lo clásico (que se creía unívoco) aparece como moderno (usualmente entendido desde un paradigma más propio de lo equívoco), aunque esto, lo sé, es demasiado simple, aunque no carente de cierto destello de veracidad (los destellos, por otra parte, son casi siempre recuerdos de lo que no es, lo no manifestado, lo latente o acaso pueden hablarnos de lo vicario, lo falso que busca la aceptación engañosa a través de la espectacularidad, parece que casi nada es, al fin, lo que parece).

Así, el proceso de interpretar un haiku puede basarse en algunas de las aportaciones que nos ha venido haciendo la HA pues de lo contrario correremos el riesgo de que algo tan frágil se pierda en lo extremadamente complejo o se quede anclado en una visión pétrea y unidimensional. Haya (2013) nos recuerda que hemos de acercarnos al haiku con prudencia, algo que va en consonancia con las palabras de Gadamer primero y Beuchot después. Yo no dejo de ver cierta similitud aquí entre un pájaro y un haiku, si se lo quiere ver con cierta profundidad y detenimiento, tiene uno que ser prudente, cariñoso y sin duda metódico, ha de procurar acercarse a la vez que se mantiene una distancia prudencial que no lo “violente” (nada excluye a nada en la HA, es una disciplina inclusiva en su discurrir por el mundo de las ciencias humanas).

Ahora bien, algo tan frágil y efímero ha de necesitar un tratamiento, repito, muy delicado a la par que preciso, por ello la HA nos regala una forma de manejo prudente, que respeta la tradición y es consciente de los prejuicios, y de los prejuicios de los prejuicios incluso. Si atendemos a las palabras de Haya, el aliento ontológico que subyace a la estructura seminal del haiku es “el registro universal de la existencia” (2013, p. 72), y esto ya hace de por sí relevante lo que nos dice el haiku. Si nos habla la existencia, hemos de escuchar. Pero hemos de escuchar ontológicamente o no oiremos nada que tenga sentido, el ser actualizado que somos en la forma manifestada ha de prestar atención a los ecos del Ser, de la seidad detrás de los fenómenos. Desde el silencio (Krishnamurti) entonces y ayudados por la concentración (Bohm) llega ese chispazo intelectual en forma de abducción (Peirce), el consabido y más prosaico “¡leñe, ya lo tengo!”. La clave de nuevo nos la recuerda Haya al referirse a la

impersonalidad patente en el fundamento discursivo-estructural del haiku: “parece como si se nos quisiera decir que los haikus no son de nadie; que tan sólo cumplen la función de plasmar lo que existe” (2013, p. 91).

Por tanto, hemos de realizar nuestro proyecto poco a poco, para que este pájaro asustadizo que recoge la memoria del mundo que es el haiku no se nos espante y huya de nuestro deseo de interpretarlo y comprenderlo; pues de alguna manera intuimos que al comprender estos poemas accedemos al rostro detrás del rostro y dicha comprensión nos otorgará el acceso al “significado profundo y veraz de nuestra existencia que se halla flotando por encima de la mascarada y las miserias interminables de la vida humana y no las abandona en ningún momento” (Schopenhauer, 2013b, p. 101). Pero esto, es obvio, va más allá del mero proceso de adquisición del sentido. A la vez que entendemos el significado, lo creamos, y al crearlo somos creados y recreados por él y en él. Ante esta idea, Octavio paz trae a colación una voluntad de imperfección e inacabamiento que permea todo el arte japonés:

Esa imperfección, como se ha visto, no es realmente imperfecta: es voluntario inacabamiento. Su verdadero nombre es conciencia de la fragilidad y precariedad de la existencia, conciencia de aquel que se sabe suspendido entre un abismo y otro. El arte japonés, en sus momentos más tensos y transparentes, nos revela esos instantes – porque no sólo un instante – de equilibrio entre la vida y la muerte. Vivacidad: mortalidad (Paz, 2014, p. 15).

Huelga decir entonces que parece que el haiku es un género poético perfecto para efectuar a la vez una actividad interpretativa (fundamentada en el entendimiento, de forma basálica y telúrica que ancla y da estabilidad) y otra creativa (estructurada en torno a la imaginación, siendo esta última, por tanto, más aérea, proteica y metamórfica).

De este modo cabe argumentar que el haiku nos permite ofrecer al alumnado una alternativa creativa y creadora a la vez, lo que es especialmente relevante en nuestros días si tenemos por cierta la siguiente consideración aparentemente apocalíptica de M. Almendro:

Es sorprendente la ingente cantidad de programas infantiles en los que más o menos subliminalmente se reparte autodestrucción, como formando parte normal del proceso o como regusto morboso por lo autodestructivo en sus creadores. Tal vez el éxito radique en un deseo hacia ello de nuestra sociedad (Almendro, 2010, p. 162).

Digamos que uno ha de estar bien atento, preparado de forma prudente a escuchar lo que ha de decir el texto que nos habla. Algo que Gadamer no dejaba de repetir en *Verdad y Método I* con aquella idea de que el que quiera comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. “¡Menuda obviedad!”, dirán algunos aquí, pero el peligro de las obviedades es que acaban por ser hacerse invisibles porque nos da miedo señalarlas con el dedo, como hacen los niños, para llamar a la luna, luna, al sol, sol, refiriéndose a cada cosa por su verdadero nombre⁸⁵. Ya nos decía McLuhan que el medio se había tomado por el mensaje, pero no parece que nos acabemos de dar cuenta de esto y muchas veces somos incapaces de ir más allá de las superficies del otro, del mundo y hasta de nosotros mismos.

Y es que como decía Flexner en su utilísimamente inútil *La utilidad de los conocimientos inútiles*:

Las instituciones científicas deberían entregarse al cultivo de la curiosidad. Cuanto menos se desvíen por consideraciones de utilidad inmediata, tanto más probable será que contribuyan al bienestar humano y a otra cosa asimismo importante: a la satisfacción del interés intelectual, que sin duda puede decirse que se ha convertido en la pasión hegemónica de la vida intelectual de los tiempos modernos (Flexner, 2014, p. 156).

Ahí radica nuestra búsqueda, justo en ese deseo liminar de lo otro, del que se sabe “ser de frontera” y por tanto, en mi opinión, “ser en tránsito”. Tránsito interno y tránsito externo, entiendo. Tránsito hacia la inmanencia y hacia la transcendencia. Como decía Jean Grondin (2002), ahí está también el valor del dolor y el sufrimiento a través de la experiencia de lo nuevo y lo distinto, puesto que confirmar lo que ya sabemos no es una verdadera experiencia (es volver a vivir lo mismo) y poco nos puede, en verdad, aportar. E ir desde la interpretación y la comprensión a la creación es lo que implica ese “peligro” bien entendido, ese plus de realidad que ya de por sí tiene todo lo que es real.

⁸⁵ Resuena aquí la sabiduría popular según la cual sólo los niños y los borrachos dicen siempre la verdad.

Eso que se nos va de las manos cuando queremos definirlo, como intenté dejar claro cuando hablé sobre cómo definir la creatividad.

Pues bien, si aceptamos que “propio del hombre es comprender, e interpretar es comprender, y la hermenéutica es la que guía la interpretación, luego la hermenéutica es un modo de ser constitutivo del hombre” (Beuchot, 2011f, p. 20), tendremos que concluir que ese primer movimiento constitutivo acabaría sabiéndole a poco al hombre, que lo dejaría insatisfecho. Interpretamos para poder comprender pues nuestra sed de comprensión es tal que somos en sí lo que interpreta, el acto de interpretar y, justo desde el momento en que interpretamos, lo interpretado, ya que este nos transforma al comprender y ser comprendidos. Comprendiendo, comprendemos al otro y a nosotros mismos, también a esa nueva unidad dual que es el otro y yo mismo unido en el “nosotros”, plural y singular a la vez pues pre-configura la existencia del “ellos”. Desde ahí, desde esa tensión, el hombre necesita crear. No sólo es ser para el significado, es también el ser que crea lo que ha de ser descifrado por los otros, otros que son a su vez reflejo de su mismidad más radical en continuo flujo renovado de ser lo otro. Caemos en un nuevo *mise en abyme*, como ya me ha pasado en otros lugares del presente trabajo. Al fin y al cabo, palpita aquí una estructura circular de formación en espiral, estructura a la que le dediqué algunas consideraciones en el capítulo 4 al ocuparme del fenómeno lírico. También hay cierta celebración de las superficies, acaso una nueva manera de entender el concepto de “máscara” desde el que actuar de manera más libre y creativa, incluso en los sociopolítico y lo económico, como ha señalado, por ejemplo, Cristian Castillo (2014).

Con todo, es importante que no perdamos de vista el profundo deseo de lingüisticidad que subyace a nuestras palabras. Entiendo la lingüisticidad como aquella característica propia del lenguaje que condensa segmentos propios de la cultura humana, y las creaciones literarias son un claro ejemplo de esto. Ese deseo de “fijar en palabra”, por así decirlo, nos lleva directamente en este trabajo a la creación de haikus, se siente y se crea a través del lenguaje, de un idioma, de unos patrones comunes (culturales y sociales) e individuales (disposiciones psicológicas y anímicas). Conviene recordar, sin embargo, lo que entendía Gadamer por lingüisticidad: “por lingüisticidad entiende él únicamente el esfuerzo de nuestra finitud encaminado al lenguaje, es decir, a una comprensión: un esfuerzo que conoce muy bien los límites de los correspondientes enunciados” (Grondin, 2003, pp. 195 y 196).

Es importante el proceso por el cual el niño ha de interpretar y así entender los haikus, como bien explicitaba Gadamer en su capítulo sobre Heidegger en *Verdad y Método I*. Quiero citarlo *in extenso* por la diafanidad de la explicación gadameriana⁸⁶:

Toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada a “la cosa misma” (que en el filólogo son textos con sentido, que tratan a su vez de cosas). Este dejarse determinar así por la cosa misma no es evidentemente para el intérprete una “buena” decisión inicial, sino verdaderamente “la tarea primera, constante y última”. Pues lo que importa es mantener la mirada atenta a la cosa aún a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias. El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido (Gadamer, VM I, p. 333).

Pero Gadamer matiza esta idea a la vez que la enriquece: “la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (VM I, p. 333). Es, por tanto, un aprendizaje progresivo y una creación progresiva. Aquí radica una de las claves más importantes para fundamentar nuestros ejercicios y que nos llevará al diseño de la primer sesión (véase *Session n°1* más adelante en este capítulo).

El hecho por el cual el que intenta comprender una obra literaria (en nuestro caso el niño) siempre está expuesto a los “errores de opiniones previas que no se comprueban en las mismas cosas” (Gadamer, VM I, p. 333), es evidente. Esto nos llevará a estar muy pendientes de todos los comentarios que salgan tanto de las ideas previas que puedan tener los niños sobre la poesía como, más concretamente, de la poesía y la cultura japonesa.

Así, y vuelvo a Gadamer, es importante tener en cuenta lo siguiente:

⁸⁶ Concretamente, el comentario se refería a la revitalización heidggeriana del círculo hermenéutico.

La comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias. Por eso es importante que el intérprete no se dirija hacia los textos directamente, desde las opiniones previas que le subyacen, sino que examine tales opiniones en cuanto a su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez (Gadamer, VM I, p. 333).

El niño accederá de manera positiva, por tanto, a la realidad aparentemente negativa y limitadora de que no todo es igualmente válido porque hay un texto y un contexto que tener en cuenta, y que en esa lectura es importante que sea consciente desde dónde interpreta y por tanto cómo va a comprender lo que espera ser comprendido en el proceso hermenéutico-interpretativo que dará lugar a la (co)creación de significados última.

Los conceptos de tradición y prejuicios del mismo nos serán de utilidad para observar cómo discurre la primera sesión didáctica, la cual está planificada como una introducción a todo lo que se irá desplegando en las sesiones de índole hermenéutica (interpretativo-comprensiva) y creativa que la seguirán.

No debemos olvidarnos de que:

De este modo el sentido de la pertenencia, esto es, el momento de la tradición en el comportamiento histórico-hermenéutico, se realiza a través de la comunidad de prejuicios fundamentales y sustentadores. La hermenéutica tiene que partir de que el que quiere comprender está vinculado al asunto que se expresa en la tradición, y que tiene o logra una determinada conexión con la tradición desde la que habla lo transmitido (Gadamer, VM I, p. 365).

Por ello, es esencial que se explique al niño la concepción tradicional del haiku, cómo se origina y por qué funciona tan bien dentro de la cultura japonesa, esto puede ir activando, es obvio, procesos de interpretación (re-creativa) que también enriquecerán las futuras sesiones programadas. Con todo, esta base ha de ser lo suficientemente fecunda para aportar una buena serie de ideas a los alumnos, así será más fácil acceder a la comprensión de los textos y el niño tendrá un mejor estado situacional y contextual para comprenderse a sí mismo a través de ellos. He aquí la hibridación de la praxis que ya se adelantó en la fundamentación teórica de este trabajo, esencialmente híbrida y mestiza, liminar y decididamente policontextual.

Pero es que además la interpretación que busca la comprensión ya conlleva en sí misma un principio creativo radical como bien reconoce el mismo Gadamer al darse cuenta de que “el sentido de un texto supera a su autor no ocasionalmente sino siempre. Por eso la comprensión no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo” (VM I, p. 366). Esto es así porque cada vez que comprendemos, comprendemos de manera distinta (y esto es por tanto parte de un proceso evidente de creatividad intelectual y cognitiva). Estamos ante un modo de acercarnos a la realidad que queremos comprender a la vez muy poderoso y muy humilde, pues, como nos ha dicho el incisivo pensador hispano-mexicano Leonardo da Jandra,:

El no poder poseer la verdad de forma absoluta no implica que no podamos conocer nada. El conocimiento es el resultado de un cúmulo incesante de experiencias vividas por individuos que dialogaron no sólo consigo mismos y con la multitud, sino, sobre todo con la Historia (da Jandra, 2014, p.25).

La historia a la que se refiere da Jandra es otra manera de referirse a la tradición, la sucesión de capas culturales que conforman al ser humano como tal, como ser y como humano. Por lo tanto, que el niño sea consciente de sus prejuicios, los positivos y los negativos desde una dialéctica más dualista si se quiere, según va interpretando, es de tremenda importancia a la hora de observar cómo se aproximan a los ejemplos de haikus que se les faciliten durante las siguientes sesiones. Gadamer nos aclara el porqué de esto:

En este sentido, una conciencia formada hermenéuticamente tendrá que ser hasta cierto punto también conciencia histórica, y hacer conscientes los propios prejuicios que le guían en la comprensión con el fin de que la tradición se destaque a su vez como opinión distinta y acceda así a su derecho. Es claro que el hacer patente un prejuicio implica poner en suspenso su validez. Pues mientras un prejuicio nos está determinando, ni lo conocemos ni lo pensamos como un juicio. ¿Cómo podría entonces llegar a hacerse visible? Poner ante sí un prejuicio es imposible mientras él continúe su obra imperceptible; sólo se logra cuando de algún modo se lo “estimula”. Este estímulo procede precisamente del encuentro con la tradición. Pues lo que incita a la comprensión tiene que haberse hecho valer ya de algún modo en su propia alteridad (Gadamer, VM I, 369).

Lo que nos está señalando Gadamer es evidente pero también mucho más sutil de lo que parece. Veamos por qué. Lo que hace el texto al que nos enfrentamos es situarnos ante la encrucijada de la vida, el querer saber qué se espera de nosotros. Esto activa una estructura cognitiva basada en el modo pregunta-respuesta; así, se nos pregunta y por tanto nos disponemos a ser capaces de “crear” una respuesta. No podemos ser tan ingenuos como para olvidar que toda traducción de la realidad es a su vez una creación, una recreación, más propiamente. Capa tras capa creamos y recreamos para volver a crear y a recrear, el vivir es, por tanto, un proceso altamente recreativo, en ambos sentidos de la palabra. Así, el niño que busca comprender el texto de origen japonés y estructura lingüística inglesa se encuentra ante un verdadero desfiladero de significados y por ello conviene que se le acompañe para cruzar el puente que le lleve a tierras fértiles y que hará suyas a base de esfuerzo y de juego. Ahora bien, el puente no hemos de ponerlo nosotros (con nuestros propios prejuicios, limitaciones y preconcepciones), el puente lo facilita el conocimiento del haiku como género poético (tradicción) y cierta tendencia a estar “despiertos” (concentración y centramiento) para ver dónde se agitan nuestros prejuicios; por otra parte, el silencio y la prudencia nos acompañarán durante este proceso. Como vemos, el prejuicio no es negativo, simplemente es. Eso nos hace estar al tanto de su existencia, nada más, algo que ya de por sí es bastante complicado para los seres humanos.

Pues bien, desde aquí Gadamer nos ofrece un nuevo punto de pivote para no perder el frágil equilibrio que implica el mundo de la interpretación que subyace a la comprensión:

Ya hemos visto que la comprensión comienza allí donde algo nos interpela. Esta es la condición hermenéutica suprema. Ahora sabemos cuál es su exigencia: poner en suspenso por completo los propios prejuicios. Sin embargo, la suspensión de todo juicio, y a *fortiori*, la de todo prejuicio, tiene la estructura lógica de la pregunta (Gadamer, VM I, p. 369).

Poner en suspenso los prejuicios no significa eliminarlos, al fin y al cabo esto es imposible, pero demanda de nosotros que seamos conscientes de lo que está pasando. Los prejuicios en Gadamer vienen a ser lo que la sombra en la elaboración del pensamiento de Jung, esto es, un elemento extremadamente fértil porque es capaz de estimular la creatividad y la comprensión del mundo y de nosotros mismos. Huir de los

prejuicios es, por tanto, caer más profundamente en ellos, del mismo modo que huir de la sombra implica, en el psicoanálisis junguiano, caer más profundamente en ella (Bly, 1990; Richo, 1999; Zweig y Abrams, 2012). Resuenan aquí las palabras de Michael Brown (2010) al ser conscientes de que el único camino que nos lleva afuera (a la superación) de una situación compleja es el camino a través, esto es, no hay atajos para llegar a donde hay que llegar porque ese final sólo tiene sentido al entender que es parte de un proceso mayor que ha de entenderse de forma integral y holística. No otra cosa decía el poeta griego C. P. Cavafis en su archiconocido poema “Ítaca”:

Cuando salgas de viaje para Ítaca,
desea que el camino sea largo, (...).

Mantén siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Pero no tengas la menor prisa en tu viaje.
Es mejor que dure muchos años
y que viejo al fin arribes a la isla,
rico por todas las ganancias de tu viaje,
sin esperar que Ítaca te va a ofrecer riquezas.
(...)

Aunque la encuentres pobre, Ítaca de ti no se ha burlado.
Convertido en sabio, y con tanta experiencia,
ya habrás comprendido el significado de las Ítacas.

Este deseo de “atravesar” ya es adelantado en esa imbricación tan cara a la hermenéutica entre el acto de interpretar y el de comprender, en palabras de Heidegger:

Toda interpretación se funda en el comprender. El sentido es lo articulado en la interpretación y lo bosquejado como articulable en el comprender. En la medida en que el enunciado (o “juicio”) se funda en el comprender y representa una forma derivada de llevarse a cabo la interpretación, él también “tiene un sentido” (2012, p. 172).

Por ello, este proceso de ir a través entronca en gran medida con ese viaje desde la realidad hasta lo Real cruzando las sendas del lenguaje que es el *Tractatus Logico-*

philosophicus de Wittgenstein quien nos recuerda en sus proposiciones finales que en la adquisición cierta de la realidad se produce un “cambio de nivel” (un atravesar, por tanto):

Mis proposiciones esclarecen porque quien me entiende las reconoce al final como absurdas, cuando a través de ellas – sobre ellas – ha salido fuera de ellas (Tiene, por así decirlo, que arrojar la escalera después de haber subido por ella.) Tiene que superar estas proposiciones; entonces ve correctamente el mundo (proposición 6.54)⁸⁷.

Estamos, por tanto, ante un punto de saturación necesario y previo a otro de expansión y crecimiento ordenado. El “músculo hermenéutico” se pone a trabajar en serio, muy en serio, y se dispone a ganar un horizonte de sentido desde el que pueda encontrarse lo suficientemente a gusto para seguir trabajando. Aquí, el pensamiento gadameriano que nos regala esa bella metáfora del “horizonte” entronca con el de S. Pániker y su idea de retroprogresión, pero con un énfasis humanístico y humanizador de entendimiento del otro y aceptación de que su alteridad es aproximada por su mismidad sin llegar a deshacerse ni de la una ni de la otra, ni mucho menos deshacerse la una en la otra o viceversa; veamos:

En este sentido, comprender una tradición requiere sin duda un horizonte histórico. Pero lo que no es verdad es que este horizonte se gane desplazándose a una situación histórica. Por el contrario, uno tiene que tener siempre su horizonte para poder desplazarse a una situación cualquiera. ¿Qué significa en realidad ese desplazarse? Evidentemente no algo tan sencillo como “apartar la mirada de sí mismo”. Por supuesto que también esto es necesario en cuanto que se intenta dirigir la mirada realmente a una situación distinta. Pero uno tiene que traerse a sí mismo hasta esa otra situación. Sólo así se satisface el sentido del “desplazarse”. Si uno se desplaza, por ejemplo, a la situación de otro hombre, uno le comprenderá, esto es, se hará consciente de su alteridad, de su individualidad irreductible, precisamente porque es *uno* el que se desplaza a su situación (Gadamer, VM I, p. 375).

⁸⁷ En mi lectura del *Tractatus* no dejo de ver un aliento que es impulsado por el deseo de correr el velo de las palabras y enseñar el mundo detrás del mundo (lo Real que precede y fundamenta la realidad) a la vez que dejar clara la esencia creativa del ser humano. La obra de Wittgenstein participa tanto de la matemática, la lógica y la filosofía positivista como del misticismo, la poesía y el pensamiento paradójico más propio del Zen o el Taoísmo chino.

Así, quiero indagar en cómo el alumno, que empezó en la primera sesión a, por una parte, conocer la tradición del haiku y, por otra, tener ante sí la oportunidad de ser consciente de sus prejuicios sin enjuiciarlos ni enjuiciarse, entra en relación intensa y verdadera con el haiku. Dicha intensidad es reforzada, obviamente, por la intensidad propia del género lírico, como vimos en el capítulo 4, que además se muestra quintaesenciada en el haiku. El impulso retroprogresivo que mencionaba antes alimenta de forma obvia esa tensión que facilita el ir desde la tradición al momento actual para crear una situación de diálogo que nos llevará de forma casi natural a experimentar *first-hand* el reconocimiento de nosotros mismos como seres creativos. Todo diálogo es creación y recreación al mismo tiempo, es interpretación y comprensión a su vez. Dialogar es amarnos en palabras, pues hace que la vida se exprese a través de un idioma, que a la vez nos separa y nos acerca, como hace el amor, como hace siempre la educación que no es otra cosa que un proceso de compartir, de ser con los otros antes que en los otros, es el amor en su forma de “ágape” o amor de comunión con lo otro pues es aquello que me “altera” lo que me recuerda que yo soy. No sin razón, nos recuerda Gadamer que:

El concepto de horizonte se hace aquí interesante porque expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos (Gadamer, VM I, 375).

Esta idea de lo “más correcto” entronca, por cierto, muy adecuadamente con la H.A. beuchotiana: no hablamos ya de lo correcto, si no de lo más correcto y esto hace del proceso interpretativo hermenéutico un proceso retroprogresivo que no concluye porque la realidad vivenciada por el ser que vive es finita pero lo Real como campo previo del Ser (ámbito absoluto de la Seidad) es infinito y estrictamente potencial. Lo inmóvil posibilita la movilidad. Lo que no cambia es lo que subyace a todo cambio.

Baste con lo dicho al respecto, pues la zona que transitamos es sin duda altamente metamórfica y podemos cambiar tanto que no lleguemos a reconocernos o, lo que sería peor, que el hilo de Ariadna se rompa al fin y lleguemos a la cámara de nuestro Minotauro particular sin posibilidad de regreso seguro. Además este Minotauro

simbólico en una tesis doctoral no puede aparecer antes de las conclusiones a riesgo de malograr el periplo investigador del doctorando. Continúo pues, sin mayor dilación, con mi exposición.

Busco con todo esto que el alumno sea capaz de entrar de manera natural en diálogo hermenéutico con el texto. Esta intimidad ya había sido potenciada durante las primeras sesiones, en especial con la actividad que llevará por título “Adopt a Haiku” (incluida en la segunda sesión). Buscamos esa empatía que nos lleva a querer entender desde dentro lo que tenemos enfrente. Estamos, por tanto, ante lo que Gadamer denominó “la primacía hermenéutica de la pregunta” (VM I, p. 439). De este modo, es importante aprender a preguntar al otro y a uno mismo, esta es una de las claves de toda educación que se tome a sí misma en serio. A veces caemos en la trampa de entender la educación como aquel sistema que ayuda a los estudiantes a encontrar respuestas y esto es peligroso, verdaderamente peligroso. La educación ha de plantear situaciones reflexivas basadas en una pregunta fundacional a partir de la cual más preguntas sigan. Las respuestas son necesarias, pero frágiles. Las preguntas son robustas y por eso a veces la única manera de llegar a una respuesta ante una pregunta profunda sea a través de su explosión en una miríada de pequeñas preguntas. Pero acaso desarrollar esto aquí exceda las pretensiones de mi trabajo. Bien, volviendo a lo que me ocupaba, el niño realizará su proceso de interpretación de forma individual y grupal, dependiendo de las actividades. Esto ofrecerá diversas situaciones para ver cómo dialoga consigo mismo y con los otros (compañeros y docentes), algo que recogeré, como veremos más tarde, gracias a la convivencia de la observación participante durante el proceso de la toma de datos. Por tanto, a riesgo de ser reiterativo, vale la pena recordar que

Lo transmitido, cuando nos habla – el texto, la obra, una huella –, nos plantea una pregunta y sitúa por lo tanto nuestra opinión en el terreno de lo abierto. Para poder dar respuesta a esta pregunta que se nos plantea, nosotros, los interrogados, tenemos que empezar a nuestra vez a interrogar. Intentamos reconstruir la pregunta a la que lo transmitido podría dar respuesta (Gadamer, VM I, p. 452).

Durante las sesiones de interpretación y comprensión, he decidido incluir una serie de actividades basadas en la traducción lingüística del inglés al español. Hay varios motivos para ello, para empezar, creo que sólo se superará el triste nivel del aprendizaje del inglés aceptando su co-presencia con el español, como lengua materna,

viendo el uso de ambos de manera natural. Deseamos aulas policulturales y políglotas, más allá de la lucha entre lo monolingüe y lo bilingüe, pero tendemos a olvidar que eso responde más a una actitud que a unos contenidos. Aquí, principalmente, quisiera recurrir a Gadamer para demostrar que traducir de un idioma a otro no tiene porque ser perjudicial, porque, al fin y al cabo, todos y en todo momento estamos “traduciendo”. No accedemos al mundo de manera inmediata, todo, aquí, en este plano de conocimiento, es mediato y por lo tanto hay un *interface* que hace de vínculo. Lo contrario sería, como vimos en otra parte de este trabajo, correr el velo de Isis y llegar a la realidad de lo Real, el acceso a lo sublime, como decía el escritor inglés padre del liberalismo británico E. Burke.

Hasta ahora he hablado con bastante prolijidad de la interpretación y la comprensión como fenómenos separados sólo desde un plano instrumental y metodológico, pues ya vimos que se retroalimentan en todo momento. Ha llegado el momento de traer a colación de manera más prominente la traducción para reflexionar sobre este proceso. Debemos ser conscientes de que toda traducción es asimismo una interpretación pues traducir sin interpretar se nos antoja un ejercicio tan vacuo como en verdad imposible. Sería propio de una máquina, no de un ser humano y hasta esto sería discutible hasta cierto punto⁸⁸. Por ello, como paso previo a una interpretación “más correcta” estaría bien que el niño fuera capaz de traducir (que, repito una vez más, ya es una interpretación) del inglés al español. Es una “práctica” para la práctica. Veamos el porqué de dicho razonamiento:

El traductor tiene que trasladar aquí el sentido que se trata de comprender al contexto en el que vive el otro interlocutor. Pero esto no quiere decir en modo alguno que le esté permitido falsear el sentido al que se refería el otro. Precisamente lo que tiene que mantenerse es el sentido, pero como tiene que comprenderse en un mundo lingüístico nuevo, tiene que hacerse valer en él de una forma nueva. Toda traducción es por eso ya una interpretación, e incluso puede decirse que es la consumación de la interpretación que el traductor hace madurar en la palabra que se le ofrece (Gadamer, VM I, p. 462).

Por esto considero importante el empezar nuestra primera aproximación interpretativa realizando una labor de traducción que irá desde una mayor univocidad

⁸⁸ ¿Estamos pensando todos ahora mismo en el traductor de google? Bien, hasta esto sería complejo, un software traductológico ha sido diseñado por seres humanos que interpretan, comprenden y crean.

cercana a una aproximación positivista hacia una equivocidad gradual más acorde con la hermenéutica analógica. De hecho, como se verá en la propuesta de intervención didáctica, propongo ejercicios de “traducción contraria” lo que hace que lo meramente lingüístico se mezcle de forma absoluta con lo cultural y lo personal (¿qué es lo contrario de, por ejemplo, una rana?, ¿un sapo, una princesa, un “anar”?) Lo que se busca, con esta traducción contraria, es principalmente que el niño de manera natural se haga consciente de su inmersión en la lingüisticidad de la que participa todo proceso interpretativo-comprensivo-creativo, usando la terminología gadameriana. Esto se logra, de forma clara, repito, con actividades de traducción, tanto inversa como directa, pues:

El caso de la traducción hace consciente la lingüisticidad como el medio del posible acuerdo, porque en ella este medio tiene que ser producido artificialmente a través de una mediación expresa. Esta organización artificiosa no es desde luego el caso normal de las conversaciones. Tampoco la traducción es el caso normal de nuestro comportamiento respecto a las lenguas extrañas. Al contrario, el estar referido a la traducción es hasta cierto punto tener que someterse a una tutela. Cuando es necesaria la traducción no hay más remedio que hacerse cargo de la distancia entre el espíritu de la literalidad originaria de lo dicho y el de su reproducción, distancia que nunca llega a superarse por completo (VM I, p. 462).

También cabe decir que gracias a este ejercicio, hay una doble experiencia interpretativa: la mera traductológica-gramatical (que, como acabo de indicar, es asimismo interpretativa) y la necesidad de comprender el sentido del texto (imbricada esta en un constructo semántico-simbólico). La unión de ambas esferas se configura como un espacio especialmente fértil de trabajo comprensivo-interpretativo para el alumno. Recordemos, como bien expuso Gadamer, que: “el estar referido a las traducciones de un intérprete es un caso extremo que duplica el proceso hermenéutico” (VM. I: 463).

Me parece, pues, una actividad excepcional para familiarizarnos con lo “otro” desde una situación “forzada” que busca trascender un límite, el del propio idioma o el del idioma extranjero, pues traducir no es otra cosa que cruzar fronteras, tanto lingüísticas como conceptuales. Este forzamiento radica en la tensión implícita que

conlleva todo esfuerzo por llegar a un acuerdo, por entender no sólo al otro sino también la cosa en sí que tenemos delante a cada momento.

Concluyo esta justificación de los ejercicios planificado desde una base traductológica con las palabras auto-explicativas de Gadamer; querer glosar lo que aquí se dice, se me antoja un vano esfuerzo hermenéutico que, en este caso, oscurecería un sentido diáfano y lúcido:

El ejemplo del traductor que tiene que superar el abismo de las lenguas muestra con particular claridad la relación recíproca que se desarrolla entre el intérprete y el texto, que se corresponde con la reciprocidad del acuerdo en la conversación. Todo traductor es intérprete. El que algo esté en una lengua extraña no es sino un caso extremo de dificultad hermenéutica, esto es, de extrañeza y de superación de la misma. En realidad en este sentido determinado inequívocamente son extraños todos los “objetos” con los que tiene que ver la hermenéutica tradicional. La tarea de reproducción propia del traductor no se distingue cualitativa, sino sólo gradualmente de la tarea hermenéutica general que plantea cualquier texto (Gadamer, VM I, pp. 465 y 466).

Quiero centrarme ahora, para así finalizar esta sección, en un par aspectos concretos más relacionados con los procesos creativos, esto es, con las últimas sesiones que conformarán mi propuesta de intervención didáctica (aunque el proceso de creación, como proceso holístico, impregne todo el dispositivo de actuación). El primero de ellos hace referencia a la necesidad de cierto grado de “centramiento” o proceso meditativo pre-creativo. En otras palabras, me refiero a procesos de interiorización, recogimiento y vaciamiento, todos ellos ayudados por estados de silencio.

Ciertamente, no puedo estar más de acuerdo con Louis Cattiaux al afirmar que “la paciencia sólo es pasiva, mientras que la meditación es un estado activo y tiende al acto creador” (2012, p. 37). Esta diferencia entre las sustancias cualitativas primeras de paciencia y meditación me parece de extremada importancia en estos días “rápidos” que habitamos⁸⁹. Hay tanto ruido alrededor que empezamos a creer que la velocidad es creativa, que hacer por hacer es lo creativo, que lo que importa es movernos, porque si no lo hacemos, nos caeremos. Y así nos va, claro: puede que físicamente no nos caigamos, pero interiormente nos estamos derrumbando.

⁸⁹ ¿Merece la pena recordar por enésima vez movimientos como el minimalismo vivencial o todos los basados en el término slow (slow food, slow sex, etc.)?

Disminuiremos el ruido para así poder observar si el ruido del interior de los alumnos (así como en el docente y en el investigador) justo antes de cada proceso creativo también disminuye; de manera natural no reglada y sutilmente señalada, podremos observar si ese silencio se hace cómodo para los alumnos, veremos también cómo “navegan” en ese mar de silencio para ver qué rutas creativas nacen de tal medio. Hay también cierto grado de generosidad al permanecer en el silencio, generosidad hacia el entorno, hacia los demás, hacia uno mismo, pues se permite ser y así se concede prioridad al espacio para crear, esta generosidad, por tanto, como ha señalado Raimon Arola (2012, 2013) al estudiar la obra de Cattiaux⁹⁰ va también ligada al proceso creativo. Todo ello, por tanto, facilita la posibilidad de que “surjan cosas”, por así decirlo. Y es que, al fin y al cabo, como nos dejó dicho el artista francés: “El final de la meditación es la creación. Así, el artista vive su sueño interior hasta la alucinación del acto divino” (Cattiaux, 2012, p. 38).

El segundo aspecto que quiero tratar aquí hace referencia a la necesidad de márgenes para la creación. La creación necesita de márgenes para que pueda ser consciente de su misma tendencia hacia la marginalidad, no sin razón la creatividad es centrífuga aunque nace de lo centrípeto. Hay un centro potencialmente creativo en el sujeto, ese centro que se identifica con un aliento primero en cada ser busca la expansión, como el mismo universo del que participa, esto lo hace un ser sediento de límites. La creación es, pues, un viaje en pos del límite. Por lo tanto, situar márgenes para sentir con mayor deseo el impulso de superación creativa será una de las acciones que se podemos realizar desde la Didáctica para estimular la creatividad en el aula.

La didáctica de la creatividad no enseña a ser creativo, porque el ser humano, como ser fronterizo y liminal, es creativo de manera ontológica; pero debe ayudar a descubrir cómo los procesos creativos suceden y se suceden y por tanto busca estimularlos y de alguna manera acompañarlos al desplegarse en el mundo de las formas.

⁹⁰ Cattiaux en su obra cumbre, *El símbolo reencontrado*, muestra una clarividencia mística y poética al señalar este tipo de aspectos. Sirvan como ejemplo los siguientes pensamientos: “El colmo del reposo desemboca en el acto creador, el colmo del movimiento conduce al reposo generador” (Mensaje XIII, 28’); “Cuando hayamos pacificado y clarificado lo de dentro, lo de fuera nos obedecerá del mismo modo y nos parecerá igualmente lúcido” (Mensaje XIII, 33’); “Si cada uno se simplificara sin esperar que empiece el vecino, toda la humanidad pronto resplandecería de hermosura y santidad” (Mensaje XIII, 43).

En palabras de Cattiaux: “primero romper las barreras de dentro para llegar a ser uno en sí mismo y, en segundo lugar, romper las de fuera para ser hecho uno en la totalidad del ser” (Mensaje XIII, 26’). De esta manera, la voluntad creativa es voluntad trascendente y por eso el proceso creativo, aunque natural, no deja de ser un proceso tenso y difícil, porque en él ampliamos el mundo y ampliamos nuestro mundo. Es una voluntad de expansión inclusiva, no posesiva. No busca tomar, busca dar, siempre se manifiesta oferente (de nuevo la generosidad de la que acabo de hablar). También es tomar, pero no a la fuerza y no de manera egoísta o posesiva, porque lo que se toma se devuelve ya que como dice Cattiaux: “en la creación, todo son préstamos y restituciones” (Mensaje XIII, 50).

Esta necesidad del límite que subyace a la creatividad, por cierto, también fundamenta cualquier tipo de actividad que una haiku y pintura (recordemos la esencial lírica-pictórica de tal forma poética), y por ello he incluido alguna actividad de este orden en la intervención. El mismo Vicente Haya muestra de manera clara esta conexión particular, sus palabras son auto-explicativas:

Existe un truco para saber si nuestro haiku es bueno o no, y es dárselo a un niño pequeño y decirle que lo pinte. Si no sabe por dónde empezar, es que no lo ve, porque faltan elementos para que pueda imaginar la escena (2013, p. 109).

Esta es una forma de interpretación creativa porque realiza un transvase de medio y por tanto se convierte en un explorar lo que hay más allá de las palabras y los pensamientos (como sustrato intangible pero real y presente). De las palabras al dibujo o del dibujo a las palabras. Es más creación que interpretación, aunque toda interpretación conlleva ya cierto grado de creación, sobre todo porque el acto de comprender, en el ser humano, ya participa de una consciencia creativa que quiere aprehender el mundo que lo rodea. Pero no creo que haya que volver a reflexionar sobre esto y es momento de seguir avanzando, de seguir interpretando, comprendiendo, creando.

5.3. ASPECTOS RELEVANTES A LAS CATEGORÍAS QUE HABRÁN DE OBSERVARSE DURANTE EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

Para el proceso de categorización necesario para el análisis e interpretación de los datos que habré de extraer en el aula, habré de atender, primeramente, a aquellos conceptos que han estructurado mi fundamentación teórica desde una perspectiva hermenéutica así como de las consideraciones relevantes sobre la teoría de la creatividad y la poética del haiku que desarrollé anteriormente. Si bien es cierto que de esas categorías me ocuparé con detenimiento en el capítulo 7, quisiera ahora recordar en qué conceptos se fundamentarán las categorías que analizaremos en el corpus de datos manejado.

De la hermenéutica analógica es relevante traer a colación la idea de **tradicción**, **prejuicio** y, sobre todo, **phrónesis** (esta es la categoría central), así como el **paradigma analógico de interpretación prudente** que habita entre lo unívoco y lo equívoco, principalmente, así como la habilitación de posibles jerarquías de interpretaciones a través un analogado principal y otros analogados secundarios, jerarquía esta integradora y en ningún caso dogmática. Esto es así a la hora de prestar atención a los procesos interpretativos-comprensivos.

Por su parte, desde la teoría de la **creatividad híbrida** que he expuesto en el capítulo 4, deberemos prestar atención a las siguientes ideas: **retroprogresión** (también como categoría central y especialmente útil para lo interpretativo-comprensivo), **concentración**, **orden implicado**, **amor creativo**, **abducción** (insight-chispazo intelectual), **silencio** (como proceso de **vaciamiento**) y **felicidad** (como **crecimiento creativo**).

Todas estas ideas y conceptos forman la malla sobre la que habremos de movernos en las siguientes páginas, sobre la que saltar a la “arena de la praxis”. Digo que es una malla pues nos permitirá un alto grado de flexibilidad porque es dúctil y altamente maleable. No podemos trabajar en nuestra época, y mucho menos sobre un tema como la creatividad, a partir de formulaciones rígidas, dogmáticas y prescriptivas. Necesitamos lograr cierta suerte de partitura para que no nos perdamos en el proceso, esto puede parecer obvio pero ha de ser esta partitura un elemento mismo cuestionable a cada paso y en cada fase del proceso, al menos hasta cierto punto, si no pecaremos de cerrar tanto la propuesta que de nada podrá servir en el momento en que aparezca una variante, un imprevisto. Al fin y al cabo, el mundo de las formas manifestado (el orden

explicado) está formado por variantes, si no el ayer sería el hoy y el hoy sería un mañana repetido mil veces en el ayer, un ayer, de nuevo, que sería hoy que sería mañana y así sucesivamente. Estaríamos por tanto ante la disolución del tiempo (que no es otra cosa que uno de los temas filosóficos y científicos clave de la historia del pensamiento humano). Como bien diferenciaba K. Jaspers en *Cifras de la Trascendencia*: “el instante es la única presencia de lo eterno, a diferencia del evanescente ahora, que está en un constante fluir” (1993, p. 136); pero para seguir tirando de este hilo tendríamos que remontarnos a los presocráticos (Heráklito y Parménides principalmente) e incluso más allá (hasta los Upanishads y demás Vedas hindúes).

Pues bien, la observación de los procesos, el diálogo con las entrevistas mantenidas y el análisis de algunas de las creaciones realizadas por los niños, fundamentará nuestra categorización última y la interpretación que nazca de ella. Por tanto, por un lado partiré de todas estas consideraciones teóricas y de los conceptos que he ido clarificando para dicha clasificación categórica. Pero como no puede ser de otra manera, también habré de atender a las categorías emergentes que nos puedan ir surgiendo a partir del proceso actualizado de la misma intervención a lo largo de las 7 sesiones teórico-prácticas que desarrollará la docente siguiendo unas directrices pactadas de antemano.

Adelanto ya que la docente sabe que puede y debe ser creativa, de hecho no creo que pueda dejar de serlo. Esto es, a pesar de haber programado con cierto detenimiento todos los procesos del aula, uno sabe que el aula es un organismo comunal vivo que cada día demanda nuevas articulaciones de significado educativo. En otras palabras, como decía, las páginas que ahora siguen (la planificación que recibirá la docente) no deja de ser una partitura, bastante detallada, eso es cierto, que ha de ser modulada y matizada en su transvase a la realidad del aula. Esto hace que las categorías no pueda (no deban) quedar en modo alguno cerradas antes de la finalización de la toma de datos en sí. Tampoco se puede descartar que actividades no planificadas puedan aparecer, es obvio, y si así fuera, se recogería y detallaría debidamente en el informe de la observación.

5.4. DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA QUE SERÁ LLEVADO AL AULA.

En las páginas que siguen detallo el proyecto de intervención educativa que llevará a cabo la docente en el aula y del que extraeré los datos de análisis que fundamentan la presente investigación. Todas las actividades han sido creadas por mí para así poder ser más certero a la hora de facilitar el surgimiento de aquello sobre lo que me interesa indagar a la hora de observar los procesos de interpretación, comprensión y creación de haikus en inglés en el aula de inglés de 6º de Primaria. Es importante repetir aquí que este documento ha de entenderse como una partitura que el docente ha de interpretar. Creo que esta metáfora musical recoge perfectamente la intención última de la presente sección. Es importante que la maestra conozca bien por dónde vamos a ir, qué esperamos y cómo queremos conseguirlo, por ello antes de su ejecución me reuniré con ella las sesiones que hagan falta para que se familiarice con la estructura de las sesiones y sus contenidos. Durante dichas reuniones me encargaré de enfatizar que la planificación didáctica puede y debe ser modificada en el momento de la puesta en escena. En este sentido, la docente tendrá total libertad para quitar y/o modificar cualquiera de los elementos que aquí se explicitan; podrá también, si así lo considera oportuno, añadir aquello que crea que debe ser añadido pero que no se hubiera planificado de ante mano. Incido en este punto porque hemos de entender el aula como un espacio físico concreto (y por tanto limitado) que permita la creatividad (ilimitada), es un lugar dado a las tensiones que favorecen el crecimiento humano en lo intelectual y lo emocional sobre todo. Es importante por tanto que el docente sea un sujeto que esté experimentado la libertad creadora a la vez que ha de respetar un número de aspectos fijados de antemano (currículo académico, normativa del colegio, etc.). Además el docente es un posibilitador de cambios y por eso tiene que sentirse libre al “leer” e “interpretar” la clase y así decidir en consecuencia. Ya Savater decía que:

El profesor no sólo, ni quizá principalmente, enseña con sus meros conocimientos científicos, sino con el arte persuasivo de su ascendiente sobre quienes le atienden: debe ser capaz de seducir sin hipnotizar. (...) Es el momento de recordar que la pedagogía tiene mucho más de arte que de ciencia, es decir que admite consejos y técnicas pero que nunca se domina más que por el ejercicio mismo de cada día, que tanto debe en los casos más afortunados a la intuición (Savater, 1997, p. 131).

*Sesión 1.****TÍTULO: A first approach to lyric poetry, Japan and the Haiku.******a) Objetivos:***

- **Reflexionar sobre aspectos literarios y culturales tales como: qué es un poema, cómo funcionan sus recursos lírico-poéticos y cuáles son sus características principales, qué saben de Japón y sobre la poesía japonesa en general y el haiku en particular.**

b) Contenidos propios del proyecto:

La sesión se iniciará con una metodología implicativa de base heurística. Se busca con ello crear una estructura de inmersión para el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje con base dialógica. Para ello, el docente empezará planteando preguntas como las siguientes:

What's a poem?

Can you write a poem?

Why would you like to write a poem?

Se busca crear una discusión entre los alumnos para que así pongan en uso su entendimiento apriorístico de la realidad del poema y del proceso lírico como recurso genérico-literario.

De manera horizontal y no jerárquica, nos desplazaremos a la cultura japonesa. Para ello, seguiremos utilizando la misma metodología heurística preguntando:

What do you know about Japan?

Después de esto se preguntará si alguno de los alumnos sabe lo que es un haiku. Antes de que puedan llegar a responder, se les pedirá que adivinen lo que ellos creen que es. Al no haberse creado una hilazón narrativa jerarquizada, veremos qué alumnos relacionan Japón con la poesía, puesto que estos han sido los ítems presentados previamente.

Al final se les dirá qué es un haiku y se les mostrará uno de los más famosos de Basho sobre el que trabajaremos ya en la siguiente sesión más detenidamente. Después se les pedirá que creen un poema en español para así introducir ya la presencia de un proceso creativo propiamente dicho en esta primera sesión.

Para concluir, se les pedirá a los alumnos que investiguen durante la semana sobre los haikus, que pregunten a sus familias, amigos, miren internet, etc.

c) Contenidos lingüísticos de apoyo-repaso:

Repaso de estructuras básicas de pregunta-respuesta.

Repaso de los gentilicios más comunes.

Repaso de la pronunciación de las palabras acabadas en *-ture* (a partir del término *literature* que será relevante al responder a la pregunta: ¿qué es un poema?).

d) Producto(s) a evaluar: Realización en clase.

El poema creado al final de la sesión.

Sesión 2.

TÍTULO: Starting out with haiku. I do love haikus, what about you?

a) Objetivos:

- **Recordar los temas tratados en la sesión anterior.**
- **Reflexionar sobre los resultados de sus propias investigaciones a lo largo de la semana.**
- **Empezar a reforzar su relación con el haiku a través de la iniciativa “Adopt a haiku”.**
- **Entender los procesos interpretativos/comprendidos que se generan al traducir de un idioma a otro y al leer una obra literaria (en este caso un poema de otra cultura).**

b) Contenidos propios del proyecto:

Como en la sesión anterior, la presente se iniciará con una metodología implicativa de base heurística. Se invitará a los alumnos a que compartan sus “investigaciones” en voz alta. Se les animará a que lo hagan en inglés, pero se aceptará el uso del español para fomentar la inclusividad en el grupo y evitar así cualquier reacción negativa al sentirse forzados a utilizar un idioma en el que pueden no encontrarse lo suficientemente cómodos. Se aprovechará para preguntarles en inglés si les gustan los haikus que han visto con estructuras simples como *do/did you like it?*

Se les recordarán las bases clásicas del haiku, en especial su brevedad y su estructura silábica (al final de la clase se les presentará el concepto de Kigo). Con ello, deseamos saber si ya tienen una estructura sólida de conocimiento con respecto al haiku (poema corto japonés de 3 versos con una estructura silábica 5-7-5). Se les puede pedir que lo definan en inglés buscando respuestas simples del estilo de *a short Japanese poem with 3 verses*.

Se expondrá a continuación la iniciativa “Adopt a haiku”. Dicha iniciativa consiste en lo siguiente: se llevará un número de haikus de los principales autores japoneses clásicos y de forma aleatoria se dará uno a cada alumno. Este será uno de sus dos “haikus” (el otro será creación propia como veremos en la 5ª sesión) y se le pedirá que lo interiorice, esto es, que pase tiempo con él, que lo memorice, que haga un dibujo

que lo represente, etc. De esta manera se le da cierta “personalidad” al haiku para que el niño desarrolle un adecuado grado de empatía que le ayudará en todo el proceso de interpretación-comprensión-creación de haikus.

Como primera aproximación a la interpretación y comprensión literaria, cada alumno dispondrá de unos minutos en silencio para realizar un primer proceso de *close reading* o “lectura atenta”, podrán entonces señalar qué palabras conocen o consideran que pueden “adivinar” con cierto sentido y cuáles son nuevas. Es importante ver cómo en este proceso el silencio y la concentración ayudan en la búsqueda de la comprensión a través de una primera interpretación del contenido. Esta actividad continuará en casa, pues acabaremos la sesión volviendo al poema de Basho que presentamos durante el primer día.

Con el poema de Basho de nuevo en la pizarra (que para esta ocasión puede ser escrito por un alumno que se preste voluntario), se les pedirá a los niños que lo copien en una hoja (que tendrán que entregar) y que señalen la palabra más importante del poema con un círculo. Con ello se ponen en funcionamiento los modos de hacer de la hermenéutica analógica al privilegiar unos aspectos sobre otros, pero de forma jerárquicamente comprensiva. También se les pedirá un breve razonamiento que priorice el pensamiento sintético y analítico explicando por qué creen que es el elemento más importante. Por último se les pedirá que digan de qué va el poema (el tema), se les ayudará con preguntas como: *is it about love?, mystery?, friendship?*

c) Contenidos lingüísticos de apoyo-repaso:

Repaso de estructuras básicas de pregunta-respuesta, con especial énfasis en el uso del pasado simple.

Repaso de la expresión de opiniones con *I like it* o *I don't like it*.

d) Producto(s) a evaluar: Realización en clase.

La actividad sobre el haiku de Basho.

Sesión 3.**TÍTULO: Understanding haiku in depth.****a) Objetivos:**

- **Reflexionar sobre los componentes estructurales de un haiku clásico.**
- **Conocer algunos de los haikus clásicos y modernos.**
- **Conocer que existe una tradición del haiku también en lengua española e inglesa.**
- **Reflexionar sobre algunas de las motivaciones que subyacen al género poético y sobre todo a una expresión tan mínima y quintaesenciada como es el haiku.**

b) Contenidos propios del proyecto:

En esta sesión buscamos desarrollar con mayor detenimiento las particularidades del haiku. Para ello, a los alumnos se les ofrecerán algunos ejemplos que les resulten interesantes y nos detendremos en volver a explicar ya con más profundidad el concepto de Kigo y su importancia como referencia estacional. Se busca una inmersión bastante intensa por parte del niño en el mundo del haiku. Como tendrán la ocasión de ver varios ejemplos de haikus es esencial lograr cierto equilibrio para evitar que el niño se sienta saturado (por eso es interesante no utilizar un número excesivo de poemas). Se les pedirá que realicen un dibujo de alguno de los haikus ofrecidos y comentados. También se les preguntará qué cosas ven en común en los haikus comentados, sus temas, imágenes, palabras, sobre todo prestaremos atención a su capacidad para identificar la palabra estacional.

c) Contenidos lingüísticos de apoyo-repaso:

Puesto que veremos varios haikus, será un buen momento para repasar la expresión de opiniones con *I like it* o *I don't like it*.

d) Producto(s) a evaluar: Realización en clase:

Los dibujos de los haikus comentados. Se prestará atención a si son capaces de representar de manera icónica la palabra estacional (kigo).

Sesión 4.

TÍTULO: *Learning to understand haikus by translating them into your language.*

a) Objetivos:

- **Concienciar al alumno de la dificultad inherente en todo proceso de traducción.**
- **Reflexionar sobre la riqueza lingüística que aporta cada idioma y las ventajas resultantes de conocer varios idiomas.**
- **Trabajar a partir del pensamiento paradójico propio de la era de la complejidad en la que vivimos.**
- **Ayudar al alumno a percibir la sutilidad del proceso creativo que radica ya en el proceso de traducir e interpretar.**

b) Contenidos propios del proyecto:

Esta es una sesión central, como veremos en breve. Se estructura a través de una actividad basada en la traducción y la interpretación. Se les propondrá a los alumnos 2 o 3 haikus clásicos en inglés para que desarrollen los siguientes procesos:

1) Traducción al español: Esta se dividirá en traducción literal, traducción libre y traducción inversa (o contraria).

2) Interpretación: Se dividirá en explicación exegética y visual (utilizando frases cortas y dibujos). También se dividirá en objetiva y subjetiva, esto es, hacia el objeto (haiku) hacia el sujeto (alumno): de qué va en contraste a cómo me he sentido.

3) Versión con algún cambio de palabras o tema. Cambios mínimos. Las versiones implican que ya se ha pasado por un proceso interpretativo y otro comprensivo, es, por tanto, una (re)creación de lo ya creado, esto es, una creación segunda o creación vicaria, acaso una creación “espejo”.

Se pretende que el alumno vaya “alejándose” de la zona interpretativa poco a poco hasta llegar a la más propiamente creativa a partir de las próximas sesiones.

c) Contenidos lingüísticos de apoyo-repaso:

En esta sesión no se trabajará de forma concreta ningún contenido lingüístico, esto es así porque nuestra intención es que el niño se centre de manera total en la traducción e interpretación. Habiendo dicho esto, queda a la estimación de la maestra el recalcar unos u otros contenidos lingüísticos.

d) Producto(s) a evaluar: Realización en clase.

Las traducciones literales, libres y contrarias, las interpretaciones y las versiones realizadas por los alumnos.

*Sesión 5.**TÍTULO: Learning to create your own haikus.**a) Objetivos:*

- **Reflexionar sobre el proceso de creación de poemas.**
- **Familiarizar al alumno con el modus operandi de la creación de haikus.**
- **Transmitir al alumno que los “límites” en la creatividad lejos de ser negativos, estimulan y alienta el proceso creador.**
- **Fomentar un entorno multilingüe en el que los alumnos colaboren y participen de forma cómoda y divertida que en todo momento respete las diferencias.**

b) Contenidos propios del proyecto:

Volviendo a nuestra metodología de base implicativa heurística, se empezara preguntado si los alumnos han escrito alguna vez un poema para profundizar en el porqué, cómo se sintieron y si les gustó la experiencia:

Have you ever written a poem?

Why?

What kind of poem?

Did you like it?

Would you like to become a writer?

Se busca así alcanzar un grado óptimo de complicidad entre el alumnado, el profesor y el material para un mejor desarrollo de las actividades de base creativa que seguirán.

Será entonces el momento de plantear lo que será su “segundo” haiku propio, que habrá de formar un relación dialógica con el adoptado en la segunda sesión.

De esta manera, el alumno creará una máscara o identidad fingida, se convertirá en un Haijin, para lo que se le explicará lo que es dicha figura. Se le pedirá que adopte un pseudónimo con el que firmará el haiku. De esta manera, también se potencia el carácter impersonal-universalizador que subyace, como vimos anteriormente, en la

poética del haiku. Tendrán que estar “trabajando” con su haiku durante las sesiones que nos quedan y no se recogerán los resultados (que formarán un producto final) hasta la última sesión.

Es importante que en esta sesión ya se produzcan procesos principalmente creativos. Para ello, se les darán ciertas limitaciones (fronteras o pautas, las llamaremos) para que puedan escribir sus primeros haikus en el aula. Para que no se sientan intimidados les pediremos tres haikus para empezar: uno en español, otro híbrido y un tercero inglés. También se les requerirá insertar un elemento obligatoriamente. En el español la estructura silábica, en el híbrido el kotobagaki (breve explicación del tema del haiku) y en el inglés una palabra “sorpresa” a modo del binomio fantástico de G. Rodari (1999) que en este caso será la palabra *alien*.

El alumno durante esta sesión se aleja por fin de la zona interpretativa para llegar a las etapas más propiamente dedicadas a la creación.

c) Contenidos lingüísticos de apoyo-repaso:

Repaso en la primera parte de la sesión de estructuras de preguntas y respuestas, pasados complejos y verbos modales (*would*).

d) Producto(s) a evaluar: Realización en clase.

Los haikus creados.

*Sesión 6.****TÍTULO: Writing haikus collaboratively.******a) Objetivos:***

- **Reflexionar sobre la impersonalidad del haiku.**
- **Familiarizar al alumno con la idea japonesa de “aware” y que lo relacione con el vocablo inglés de la misma grafía.**
- **Descubrir las ventajas de crear en ambientes colaborativos.**
- **Aproximarse a la experiencia creativa de forma grupal y colaborativa.**

b) Contenidos propios del proyecto:

Esta sesión busca principalmente la experiencia de la creación colaborativa y por ello desarrollará dos actividades principales para que los alumnos puedan descubrir lo que esto significa:

1) Ensalada de haikus:

Se les da a los alumnos diversos versos al azar extraídos de diversos haikus, la idea es crear a partir de lo “ya creado”, reescribir, por tanto, haikus clásicos pero de forma, por así decirlo, “frankensteiniana”.

2) Haikus a tres manos:

En grupos de tres, se pedirá a los alumnos que cada uno cree un verso para formar un haiku “compartido”. Se les dará total libertad en cuanto al tema.

El alumno en esta sesión ya ha llegado al “núcleo duro” de la creación de haikus aunque todavía tiene que dar un paso más con la creación totalmente libre de la última sesión.

c) Contenidos lingüísticos de apoyo-repaso:

Se estará atento para ayudar a los alumnos en los errores que cometan y a partir de estas situaciones el docente reforzará aquellos contenidos lingüísticos que considere relevantes.

d) Producto(s) a evaluar: Realización en clase.

Los haikus creados de forma colaborativa.

Sesión 7.**TÍTULO: *Sharing, interpreting and creating:
a farewell to haiku or just a new path to discover?*****a) Objetivos:**

En esta sesión se contempla solamente un objetivo de fundamentación holística e integral:

- **Integrar todas las habilidades trabajadas (interpretativas-comprendivas-creativas).**

b) Contenidos propios del proyecto:

Se compartirán los haikus creados que se pidieron en la quinta sesión. Se harán interpretaciones grupales para seguir reforzando el comportamiento colaborativo.

Se creará un último haiku en clase con total libertad formal y de contenido.

c) Contenidos lingüísticos de apoyo-repaso:

Al ser la última sesión, el énfasis recae en los procesos de interpretación-comprensión-creación del alumnado, el docente se sentirá libre para reforzar aquellos contenidos lingüísticos que considere pertinentes.

d) Producto(s) a evaluar: *Realización en clase.*

Los haikus de cada alumno.

6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Cuando el acto de reflexión tiene lugar en la mente, cuando nos miramos a la luz del pensamiento, descubrimos que nuestra vida está llena de belleza.

(Emerson, *Ensayos*)

Los pensamientos siempre presentes comunican ciertas vibraciones que tienen la propiedad de invadir la conciencia del cerebro. Pero ciertos pensamientos, si están presentes, impiden a aquéllos traspasar la puerta de la conciencia. Eso muestra que la mente puede ser la causa de mi esclavitud o de mi liberación.

(Salzmann, *La realidad del Ser*)

6.1. UNA INTRODUCCIÓN DE BASE HERMENÉUTICA.

Si, como argumentan Flick, Kardorff & Steine (2004), la investigación cualitativa se ha venido configurando en la “ciencia normal” atendiendo a las ideas de T. Kuhn, creo que debemos estar a la vez muy receptivos y especialmente alerta. La razón es obvia, como recordaremos, Kuhn nos mostró cómo los paradigmas luchaban entre sí y acababan (o no) por hacerse un hueco de “dominancia” científica. Cuando un paradigma pasaba de ser aceptado a “norma” se producía por tanto un cambio de cosmovisión en el mundo científico, pero también en el mundo humano en general del que la ciencia es parte. Grof señalaba al respecto que:

No es exagerado afirmar que cuando cambia el paradigma, cambia a su vez el mundo de los científicos. Utilizan nuevos instrumentos, miran hacia otros lugares, observan cosas diferentes e incluso su percepción de objetos familiares es completamente nueva. Según Kuhn, este cambio radical de percepción es comparable al de ser transportado de pronto a otro planeta. Los hechos científicos no pueden separarse con absoluta claridad del paradigma. El mundo del científico cambia cuantitativa y cualitativamente con los descubrimientos tanto prácticos como teóricos (Grof, 2006, p. 29)

En cualquier caso, veamos en qué debe consistir de forma esenciada y esencial la investigación cualitativa de calidad:

Qualitative research claims to describe lifeworlds ‘from the inside out’, from the point of view of the people who participate. By so doing it seeks to contribute to a better understanding of social realities and to draw attention to processes, meaning patterns

and structural features. Those remain closed to non-participants, but are also, as a rule, not consciously known by actors caught up in their unquestioned daily routine. Qualitative research, with its precise and ‘thick’ descriptions, does not simply depict reality, nor does it practice exoticism for its own sake. It rather makes use of the unusual or the deviant and unexpected as a source of insight and a mirror whose reflection makes the unknown perceptible in the known, thereby opening up further possibilities for (self-) recognition (Flick et al., 2004, p. 3)

Aquí encontramos una serie de ideas clave que resumen de manera magistral qué es y qué no es la investigación cualitativa y sobre todo qué aspira a ser. Explícita, de alguna manera, el contorno, habilita márgenes, para así poder actuar de manera adecuada y ágil y precisa. También aquí encontramos un profundo deseo interpretativo y comprensivo de las realidades y fenómenos que rodean al investigador. Todo investigador es un hermeneuta porque su función es la interpretación, esto parece obvio. Las cosas se complican, eso es verdad, cuando uno se da cuenta de que el investigador, siendo como es un ser humano, tiene sus propios procesos. Esto es, investiga, indaga y observa, pero a la vez ha de ser prudente (de nuevo la *phrónesis* tan cara a la HA nos viene al quite) porque ha de hacerlo investigándose, indagando en sí mismo y observando cómo observa y a través de la observación observada. Esta imagen especular es tan bella como altamente precisa. Nos pide una especie de doble juego que nos sitúa dentro y fuera del paradigma desde el que observamos a la vez que dentro y fuera del proceso de observación. Jiddu Krishnamurti a lo largo de su extensa bibliografía nos ha recordado innumerables veces que el observador es lo observado, algo que a estas alturas, es más un enunciado científico que un postulado espiritual⁹¹. Pues bien, el investigador, parto de esa base, investiga y se investiga, y al investigarse lo que investiga puede y debe matizarse y precisarse a través del análisis. El enriquecimiento es constante en este bello movimiento de aproximación a lo que se observa desde el punto de enfoque y gracias a la intensidad del foco. Hay también aquí una profunda pasión por acceder a la cosa en sí, pues esa urgencia alimenta nuestros días y nuestras noches, llegar a eso que no es nosotros pero que nos atrae desde el nacimiento hasta la muerte, ambos estados de tránsito, márgenes para acercarnos a la

⁹¹ Es obvio que Krishnamurti es antes un científico que un gurú, científico sobre todo en el sentido de persona que se dedica a explorar de manera seria y rigurosa los procesos de pensamiento y acceso a la realidad y el conocimiento.

“cosa en sí” por medio de la “voluntad” que es en sí misma; en palabras de Schopenhauer:

Cosa en sí significa lo que existe independientemente de nuestra percepción, es decir, lo que verdaderamente existe. Eso era para Demócrito la materia informada: lo mismo era en el fondo aún para Locke: en Kant era una *x*; en mí, voluntad (Schopenhauer, 2014b, p. 96).

Es un proceso, como decía, de enriquecimiento fundamental y fundamentado. En la cita desde la que partía, vemos cuán importante es en la investigación cualitativa aquello inusual (*the unusual, the deviant and unexpected*). De manera más sintética, Bisquerra nos recuerda que, al fin y al cabo, la investigación de metodología cualitativa es:

una investigación “desde dentro”, que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Su concepción de la realidad social entra en la perspectiva humanística. Es una investigación interpretativa, referida al individuo, a lo particular. Por lo tanto de carácter idiográfico. Son ejemplos la etnografía, etnometodología, investigación ecológica, investigación naturalista, observación participante, triangulación, entrevista en profundidad, estudio de casos, relatos de vida, biografía, etc. (Bisquerra, 1989, p. 64).

Como ya he dicho, intentar ahora recoger en esta tesis doctoral la historia de la investigación cualitativa sería una empresa tan vana como poco útil, sin embargo, me baso de nuevo en Flick et al. (2004) para definir los planteamientos teóricos básicos de la investigación cualitativa pues sin embargo entroncan a su vez con los de la hermenéutica; dichos planteamientos quedan resumidos como sigue:

1. La realidad social es entendida como un producto compartido, del mismo modo la atribución de los significados que nacen de tales productos, es compartida.
2. La naturaleza procesual y la reflectividad de la realidad social son en todo momento aceptadas.

3. Las circunstancias “objetivas” de vida son puestas en relevancia ante un mundo vivo a través de significados subjetivos.
4. La naturaleza comunicativa de la realidad social permite a la reconstrucción de construcciones de la realidad social convertirse en el punto de partida de la investigación.

Me parece especialmente interesante el cuarto punto, pues esa naturaleza comunicativa de la realidad social entronca directamente con la lingüística inherente al ser humano en Gadamer. También es cierto que es importante recalcar el hecho por el que la investigación de carácter cualitativo siempre busca la idoneidad (Flick, 2015), pues esto hace que sea una herramienta muy dúctil que puede dar cuenta de procesos especialmente complejos al ser descritos, como sin duda son los que tienen lugar en un entorno educativo.

Siendo como es esta investigación una aproximación hermenéutica al fenómeno educativo, no he considerado apropiado la realización de ningún tipo de investigación cuantitativa para completar este proceso. La razón es obvia, lo cuantitativo, basado en un carácter numérico y permanente es, por rigor, una aproximación univocista a la realidad, descriptiva antes que interpretativa. Los procesos de interpretación, comprensión y creación, estimo, no pueden ser atendidos en su totalidad desde esta vertiente, tan útil como necesaria en otros momentos o campos. Sólo la investigación cualitativa que es ya en su base interpretativa, comprensiva y creativa (esencialmente hermenéutica, pues) y nace de un sustrato dialógico tendente a lo policontextual puede hacerlo de forma “más adecuada” o “más correcta”, por así decirlo. Creo que es indudable que la investigación cualitativa es (ha de ser) tendente a lo equívoco antes que a lo unívoco porque en su base está recoger la pluralidad y explicarla de forma comprensiva y comprensiva, pero con especial énfasis en lo segundo (considero que la cuantitativa buscaría más profundamente lo primero). Todo esto va en consonancia con la filosofía subyacente en la investigación cualitativa y con la esencia primera de la hermenéutica analógica:

Diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto en estudio. Aquí, el objeto en estudio es el factor determinante para escoger un método, y no al revés. Los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su

complejidad y totalidad en su contexto cotidiano. Por tanto, los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana (Flick, 2012, p. 19).

La investigación cualitativa y la cuantitativa tienen ambas su razón de ser y en ocasiones pueden ser realizadas de manera integradora y compatible aunque tal compatibilidad, como nos recuerda Flick es relativa y limitada, y esto es así porque:

En este tipo de investigación (la cuantitativa), el proceso por el que se realiza se puede disponer claramente en una secuencia lineal de pasos conceptuales, metodológicos y empíricos. Cada paso se puede tomar y tratar el uno después del otro y separadamente. Por otra parte, en la investigación cualitativa hay una interdependencia mutua de las partes individuales del proceso de investigación y esto debe tenerse mucho más en cuenta (Flick, 2012, p. 55).

En cualquier caso, hay algo que estructura estas páginas tan desde su fundación que no puede ser pasado por alto en modo alguno:

La premisa más básica de esta tesis doctoral es que el sujeto, el que ahora escribe, por ello uso la primera persona, parte de una situación personal. Estamos ante un sujeto que observa a otros sujetos y se observa a sí mismo observando a otros sujetos, a la vez que observa situaciones y procesos. Hay un fundamento ontológico y otro epistemológico de base hermenéutica que son evidentes, también es obvia la toma de partido en el terreno más propiamente metodológico al recurrir a la investigación cualitativa, sus modos y sus formas. Todos estos aspectos están a su manera imbricados en una macroestructura de orden superior pero no de tal manera que se confundan o se tomen las unas por las otras.

Por lo tanto, en la interacción (del sujeto con otros sujetos, del sujeto con las situaciones o incluso del sujeto con los textos creados a partir de los datos extraídos con los instrumentos de investigación) las cosas se tiñen y son modificadas. Ahí está la belleza de este proceso pues une lo artístico-poético-creativo y lo científico-analítico-estructural, lo narrativo-descriptivo y lo poético-intuitivo. No sin razón Gadamer y

Beuchot son parte fundamental de mi discurso, pues ellos ya lo hicieron antes, mejor, más precisamente y más preciosamente. Yo en el proceso intento demostrar esto y aprender de ello y de ellos, claro está. Pues bien, el investigador en la metodología de base cualitativa acepta que él mismo es parte de un todo (que comparte pero del que se diferencia, esto es evidente) y por ende no niega cierto grado de “dependencia”. Flick et al. (2004) ya dejan claro que uno de los puntales de la investigación cuantitativa es la independencia total del observador del objeto de investigación. Por lo que respecta a la investigación cualitativa, la clave de su éxito reside en “the investigator’s (methodically controlled) subjective perception as one component of the evidence” (Flick et al, 2004, p. 9). El control metodológico es, qué duda cabe, el aspecto más importante de la investigación, de otra manera estaríamos tratando con un número infinito de intuiciones perceptivas que acabarían disolviéndose de la misma manera que nos hubieran llegado.

El investigador cualitativo tiene que “densificar” y eso se hace gracias al molde, al método, que no tiene porque ser un instrumento que “quite vida” sino que dé relevancia a aquellos significantes de los que mejor se extraerá un significado relevante al contexto de investigación.

Pues bien, si, como bien señala Soeffner (2004), el propio entendimiento es siempre continuo y posible debido al hecho por el cual es evidente que las experiencias no tienen significado por ellas mismas (esto es, de forma aislada), tendremos que concluir asimismo que la consciencia subjetiva es parte esencial en la construcción del significado. Ya Kant en su *Crítica de la razón pura* sentó las bases para el estudio de la subjetividad desde un horizonte tan amplio como evidentemente fértil. También Schopenhauer se configura al respecto como precursor de la investigación cualitativa y parece hablarnos de su relevancia cuando, en otro orden de cosas, nos adelanta en esa obra visionaria que es *El mundo como voluntad y representación* que:

Pero tal como la llegada del sol hace aparecer el mundo visible, el entendimiento transforma de repente en intuición esa aletargada e insignificante sensación gracias a su única y simple función. Aquello que siente el ojo, el oído o la mano no es intuición, sino simples datos. Sólo cuando el entendimiento se remonta del efecto hacia la causa aparece el mundo desplegado como intuición en el espacio, variando según la forma y permaneciendo a través del tiempo según la materia, ya que el entendimiento une espacio y tiempo en la representación *materia*, como equivalente de actividad (Schopenhauer, 2013a, p.126).

Al fin, el mundo como representación última de una voluntad primera, nos lleva a servirnos de una interpretación cualitativa de lo representado pues el significante se torna demasiado esquivo como para ser captado de forma cuantitativamente unívoca. Es un proceso complejo, acaso demasiado complejo aunque aparezca teñido de simplicidad, una simplicidad que viene dada por el hábito y cierta forma de naturalidad o proceso naturalizado a base de ser repetido una y otra vez (como es el hecho de ser consciente “de ser consciente”). Creemos, creamos, interpretamos, nos interpretamos y así, de manera fundacional seguimos en proceso y es por tanto ese proceso lo que el investigador cualitativo, que pone el énfasis en una fundamentación hermenéutica de base ontologizadora y por tanto universalizadora, quiere interpretar y comprender. Pero no quiere quedarse en esto tampoco, pues tiene voluntad de margen, es sujeto fronterizo, así que busca ir más allá para así seguir creando y a la vez seguir produciendo más capas de significado aunque confía aquí el investigador en que las nuevas capas sean traslúcidas, al menos, o todavía mejor, transparentes (y así dejen a la vista las capas anteriores para el que las quiera asimismo interpretar de manera progresiva, lo que nos lleva de nuevo al concepto de retroprogresión). Con todo esto, lo que quiero dejar claro aquí es que:

Toda interpretación es creativa, toda creación nace de una interpretación que la comprensión hace necesaria.

A estas alturas de mi trabajo, esto es evidente, y ha venido configurándose a modo de “estribillo” por recurrente y por relevante.

Pero continúo. Al aproximarnos al otro, a lo otro, uno, que parte de sí mismo y de sus propio procesos autohermenéuticos significativos, pues está en diálogo constante consigo mismo (ese uno mismo que a veces es un “otro”), la investigación cualitativa habrá de enriquecerse de una aproximación *phronésica*. Lo cierto es que nunca se peca de prudente en estos casos. Entender al otro, y eso es lo que busca la observación, la entrevista y la interpretación de productos (los instrumentos que fundamentan esta investigación), de manera cualitativa y hermenéutica (esta vez propiamente analógica), ha de ser un proceso “aproximado”; en palabras de Soeffner: “in this way it becomes plausible that understanding of the meaning of the ‘other’ can only be achieved in an approximate way” (2004, p. 96). Esto es, de una manera “más adecuada”, pues esto es lo que palpita tras la idea de lo aproximado, lo que está cerca pero nunca acaba de ser

exacto. Esa es la radical diferencia que unifica, pues acepta lo otro a partir de la visión limitada de lo uno. Así, lo que puede ser una debilidad desde un paradigma extremo posmoderno, esto es, de debilidad absoluta y desintegración nihilista, se convierte en fuerza. Fuerza dúctil y ágil antes que debilidad tendente a la incapacidad, a la desintegración, al vacío yermo de la nada conceptual. Para solucionar esto, la HA de Mauricio Beuchot anda con paso firme y prudente a la vez: firme, porque es paso que anda y recorre sin pausa su camino hacia un destino al aceptar la duda como aliento de lo humano, prudente, porque pisa con la delicadeza del que sabe que la tierra a veces es movediza y peligrosa y a veces simplemente muy frágil, muy delicada y se ha de respetar y cuidar. En esa excepcional obra del autor Mexicano en que recorre el resbaladizo mundo de la epistemología y la verdad última titulado *Epistemología y Hermenéutica Analógica*, se nos hace partícipes de lo siguiente:

Acerca de la verdad hermenéutica se han pensado dos cosas extremas y, por lo mismo, demasiado peligrosas e injustas. Una, que la frase de Nietzsche “No hay hechos, sólo interpretaciones” ha desbancado para la hermenéutica toda la verdad, dejándola al garete de un perspectivismo que es más bien un relativismo exagerado. La otra es que, aun cuando se pudiera rescatar algún tipo de verdad para la hermenéutica, no será la verdad aristotélica o de correspondencia, sino una verdad distinta, a la que Heidegger llamó de descubrimiento o desvelamiento. Nada más falso. En efecto (...), lo que Nietzsche heredó a la hermenéutica es un perspectivismo sano, que consiste en saber que no hay hechos puros, o cosas en sí, sino hechos ya interpretados, ya con interpretaciones, y que, por lo mismo, hay diversas interpretaciones según las diversas perspectivas, lo cual conduce a un conflicto de interpretaciones. Pero eso no quita que se pueda seguir hablando de verdad en hermenéutica. Además, lo que Heidegger ha hecho para la hermenéutica es señalar que la verdad correspondentista de Aristóteles no es la más definitiva, sino que se da una verdad ante-predictiva, una verdad como descubrimiento de un horizonte de sentido, que es anterior y más radical o definitiva que la otra, más originaria (Beuchot, 2011c, p. 41).

Es ese horizonte de sentido, en su sentido liminar, el que parece llevarnos en pos de una integración totalizadora que una sin deshacer aquello que nos hace diferentes. Acaso por eso la palabra se ha configurado (como la negación de la misma al desaparecer tras el silencio a través de las formas apofáticas, especialmente en las filosofías orientales o en las mística cristiana) como un puente. No es otra cosa la

cultura como constructo humano de primer orden (pues se convierte en “segunda naturaleza” que trasciende). No sin razón, llegó a decir Gadamer que:

Creo que la labor de nuestra tradición cultural y una garantía de su integridad, reside en cultivar entre nosotros estas formas excelsas de la palabra: la palabra de la pregunta, que se lleva a sí misma; la palabra de la fábula, que se acredita a sí misma; y la palabra de la reconciliación, que es como la primera y la última (Gadamer, 1998, p. 31).

Sea, pues, la investigación cualitativa de base hermenéutica símbolo de esa palabra reconciliatoria⁹² pues busca la convivencia de las partes en un todo de mayor significado, cálido y fresco a la vez, fugaz destello de lo indiviso que se divide para ser capaz de lograr complejidades mayores y entendimientos de mayor profundidad. No es otra cosa ser humano, no es otra cosa el proceso de investigación, este y cualquier otro. Hambre de verdad o, más analógicamente, de un acercamiento a lo que Beuchot (2011c) denominó como “combinación de verdades” al sentir que había que mantener la tensión entre la unicidad de una verdad ontológicamente relevante y su adecuación de manera epistemológica ante la profusión de metodologías que nos impelían en pos de una nueva frontera de conocimiento “más real” que la anterior.

Para concluir este apartado, quisiera poner en relevancia el siguiente hecho: el problema hermenéutico de base (o acaso el problema de base hermenéutica) es el que subyace a cualquier proceso de manera general en la investigación y particular en la indagación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. En otras palabras, usualmente no somos capaces de ser conscientes de la consciencia ni tampoco de pararnos a reflexionar sobre cómo llegamos a entender al otro (y al mundo, y al mundo del otro, y al mundo común que se aliena casi a cada palabra que emitimos y no es del todo comprendida por el otro). Ya Soeffner reconoce tal hecho al concluir que:

While from an epistemological point of view, the problem of other-understanding also consists of explaining how this is at all possible, in everyday opinion it represents a rather banal achievement of the consciousness: for human beings it is ‘normally’ so normal that it is not a matter of everyday interest (Soeffner, 2004, p. 96).

⁹² “La palabra misma se sostiene” llegaría a decir Gadamer (1998, p.7), recalcando esa capacidad de fijación y que sin duda da poder a su uso. No de otro modo llegó la Teoría de los Actos del Habla a sus principales enunciados como bien reconocieron Austin o Searle.

Digamos que esto es tan obvio como esencial, pero lo obvio pesa más y por ende lo esencial se difumina:

Del mismo modo en que erróneamente no somos capaces de ver que lo importante es más “urgente” que lo urgente y que sólo solucionando lo primero lo segundo encontrará adecuada solución, hay una tendencia a “enredarnos” tanto en el juego de la vida que olvidamos sus fundamentos. Pero los fundamentos “fundamentan”, valga la redundancia, y eso hace que a veces creamos ser simples peonzas y como tal nos comportemos, olvidando que también somos la mano que lanza y que por tanto hay posibilidad de dirección. La univocidad sería partir de una imposibilidad absoluta ni de creación ni realmente de interpretación previa, vamos donde vamos y ya está. La equívocidad abunda tanto en las posibilidades que tampoco resulta muy “constructiva”, por así decirlo. Vayamos adonde vayamos da un poco lo mismo, generando un vago “y para qué” que nos deja sin aliento, sin ilusión y sin ganas de luchar o vivir por y para un sentido que enriquezca este viaje ya de por sí dadivoso en dones que es la vida. Pero una interpretación prudente y analógica en la investigación cualitativa (que ya es de por sí altamente interpretativa y creativa) se convierte en un timón que acepta que a veces el velero de nuestra vida es llevado unívocamente por ciertos vientos mientras que otras estamos expuestos a tal multitud de vientos que acabamos eligiendo por elegir, sin olvidarnos de que habrá muchos otros momentos más sutiles en los que podremos dirigir el rumbo hasta cierto punto y que esos son, en el fondo, los más importantes, los más creativos.

Esto es lo que pretendo hacer con los instrumentos de investigación cualitativa que utilizaré durante el proceso de intervención e investigación educativa que seguirá, encontrar un término medio desde el que poder maniobrar adecuada y creativamente, científica y poéticamente. Así, mi intención es facilitar la aparición de un horizonte de sentido o, en el caso más concreto de la investigación propiamente educativa al estar indagando en el aula, un “horizon of perception, orientation and action” (Soeffner, 2004, p. 97), un “horizonte de percepción, orientación y acción”, por tanto, que definirá a su mismo el horizonte interpretativo posterior del que daré cuenta en la discusión de los resultados. Pasemos, pues, sin más dilación a ello.

6.2. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN USADOS PARA LA TOMA DE DATOS.

En lo que sigue, paso a describir con detenimiento aquellos instrumentos que le son propios a esta investigación. En la medida de lo posible, como se verá, he intentado combinar varias técnicas de investigación propiamente cualitativa. De este modo, deseo mantener el impulso híbrido y prudente que sustentan mis palabras y todo el proceso de elaboración del trabajo en curso. Sólo partiendo de una **phronesis didáctico-interpretativa** y un **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo** estas páginas podrán tener la coherencia interna que necesitan, pero esto, creo, se entenderá mejor durante el desarrollo del capítulo 7.

6.2.1. INTRODUCCIÓN: ADÉNTRÁNDONOS EN EL CAMPO.

El momento de entrar en el campo de investigación es un momento a la vez nuevo y cotidiano o, mejor dicho, un momento que mezcla lo cotidiano con lo nuevo. Por ello, una actitud altamente *phronésica* es deseada. Esto es, lo esencial es ser respetuoso durante el proceso de la toma de datos, respetuoso no sólo con los participantes, eso es obvio y no haría falta decirlo, respetuoso con la acción en sí de tomar los datos y de observar todo lo que ocurre. Esquirol (2006) ya nos ha hablado de cuán prudentes hemos de ser a la hora de mirar lo que ocurre, la importancia de ser conscientes de un hecho que puede tornarse “violento” y poco respetuoso, pues igual que hemos de saber cuándo no mirar, hemos de aprender a cuándo mirar y, sobre todo, cómo mirar para así desarrollar a la vez atención y respeto. Pues bien, la investigación cualitativa, como decía antes, implica una aproximación a su vez rigurosa y creativa o, más apropiadamente, creativamente rigurosa (a veces, incluso, rigurosamente creativa). Esto nos lo deja claro Wolff al decir lo siguiente, a quien cito *in extenso* debido a la importancia de los temas tratados aquí:

There are patent recipes as to how a way into the field should be sought and found. Furthermore, it is not wise either to invoke the illusion that everything can be planned or to complain about the unpredictability of the situation. It would also be a mistake to trivialize the question of access as a technical or psychological ground-clearing problem, with the real research beginning after it has been dealt with. For this reason

one should look upon (and set up) the way into the field as a task that is never completed and which must be handled cooperatively, that is jointly with the intended ‘objects’ of the research. A preoccupation with the way into the field serves not only methodological or research-pragmatic purposes, it also yields insights into structures and sequences in the research as a social event, and into the field of action that is under investigation. The trial paths, detours and false trails that researchers often complain about and feel to be burdensome, and even the failed attempts at gaining access – which are normally carefully suppressed – all then become ‘critical events’, the analysis of which opens up chances of making discoveries (Wolff, 2004b, p. 196).

Ante todo, es importante entender que durante un proceso de investigación son tan necesarios los “aciertos” como los “errores”. Creo que la dicotomía extremadamente polarizadora “correcto-incorrecto” no tiene mucho sentido en la investigación educativa. De hecho, cada vez tengo más claro que la hermenéutica analógica puede ayudarnos en este sentido pues busca lo más “correcto” o se aleja de lo menos “incorrecto” con lo cual las polaridades se integran en algo más holístico e inclusivo: la aceptación del proceso como más importante que el mero resultado que se aleja del camino que lo ha posibilitado y llega incluso, en las teorías más positivistas, a convertirse en un todo segregado de las partes que lo facilitaron. Sin querer entrar aquí en una profunda discusión epistemológica, repito, creo que debemos reevaluar nuestras consideraciones sobre acierto y error. Para empezar, Caramés Boada nos recuerda de forma muy prudente que:

Investigar en educación parece ser cada vez más un espacio imposible. Si por investigación entendemos un espacio posible para aprender acerca de lo educativo y por educativo entendemos un espacio posible para enseñar y aprender, un espacio donde se pone en juego un oficio: el de educador, maestra, o profesor universitario. Si eso entendemos cuando decimos investigación y educación, entonces cuando hablamos de investigación educativa parece ser que hablamos ya de un espacio imposible (Caramés Boada, 2010, p.199).

Esta inherente dificultad que radica en la doble complejidad de mejorar la enseñanza a partir del proceso mismo de enseñanza nos ha de llevar a todos los investigadores en el campo de la Educación a ser prudentes, rigurosos y aventureros, estos es, en otras palabras: conocedores de la “tradicición” y altamente creativos a la vez.

Lo cual reincide en la aproximación “retroprogresiva” que tanto he mencionado a estas alturas. Estamos ante un panorama que se origina en una realidad altamente “polarizada” desde la que se desea integrar aspectos que se entienden y se viven como alejados en una nueva zona fronteriza donde lo creativo y lo aprehendido culturalmente y lo fundacional biológico puedan convivir en tensión creativa y en paz inclusiva a la vez. Es el espacio, está claro, de la diversidad, de era de la complejidad y el pensamiento complejo (Morin et al., 2002; Morin, 2005) o más provocadoramente de la Educación Cuántica (Martos García, 2015a, 2015b), también guarda relación con las ideas de transdisciplinariedad y el tercero incluido de Nicolescu (s.a.). Así, a la hora de empezar a investigar en el campo, el investigador de los procesos educativos tiene que ser capaz no sólo de aceptar aquellos “errores” que no pudo “prever” y por tanto “evitar” sino que a partir de ellos debe seguir reflexionando, teorizando y llevando a la práctica nuevas propuestas. Un error ha de ser visto como un resultado, simplemente, y como tal tratarlo de la misma manera que un acierto. Yo me atrevería a decir incluso, perdiendo en tal proceso muchos “complejos” académicos anclados ya en demasiados de nosotros desde niños, que debemos celebrar cada error porque es evidente que aprendemos más de los errores, de los resultados que no esperábamos (“que no nos gustan” es una manera más mundana y clara de decirlo) que de los “aciertos” esperados. Esto es fácil de decir intelectualmente, pero el peso del castigo ante el error es en verdad muy grande, y no es tan fácil aplicarlo de una forma vivencial que es al fin y al cabo como aprende el ser humano en tanto que ser viviente. Lo vivo aprende vivencialmente e incluso lo teórico puede ser vivenciado en la esfera del pensamiento. La manera de vivir de la mente es pensando, el pensamiento está íntimamente relacionado con la acción. Pero profundizar en esto ahora me alejaría en exceso del propósito de estas páginas así que, prudencialmente, me pongo en proceso de redirigir mi discurso hacia tierras más metodológicas, si bien dejando al lector con las palabras de Jung para que cierren por el momento esta controversia entre el acierto y el error, lo que no deja de ser un correlato objetivo (como diría T. S. Eliot) de lo bueno y de lo malo:

En la práctica esto significa que el bien y el mal dejan de ser incuestionablemente evidentes y que debemos caer en cuenta de que es nuestra propia valoración la que los hace tales. Sin embargo, todo juicio humano es imperfecto y, por consiguiente, no podemos seguir creyendo ingenuamente en la infalibilidad de nuestros juicios. El problema ético sólo se presenta cuando comenzamos a poner en cuestión nuestras

valoraciones morales. Pero que el “bien” y el “mal” sean relativos no significa que se trate de categorías inválidas o inexistentes (Jung, 2012, p. 243).

La importancia de la actitud del investigador es, por tanto, esencial. Así, uno como investigador ha de reconocerse de una manera u otra, ha de observarse en la medida de lo posible no sólo en el proceso de investigación y observación, sino también de una manera más teórica y conceptual antes de empezar. Esto se manifestará, qué duda cabe, en el estilo discursivo que conlleva la redacción, pero también de una manera más sutil en procesos previos tales como la toma de datos, la preparación de materiales conducentes a la ejecución de las actividades deseadas, la categorización de resultados, etc. De esto da acertadamente cuenta Wolff al hablar del clásico Clifford Geertz y su “research attitude”, especialmente al respecto de sus ideas sobre la “thick description” en el campo de la etnografía (2004a, p. 47). De esta descripción densa, por cierto, participa mi modo de entender el proceso hermenéutico-interpretativo, por una parte, y la exposición metodológica de la investigación cualitativa, por otra, algo que sólo el lector podrá juzgar si es llevado con éxito a buen puerto o con “menos” acierto del esperado (lo que facilitaría de nuevo al investigador un buen espacio de mejora, que ya es en sí buena recompensa). En palabras de Wolff:

The ‘thickness’ of a description is apparently not confined to its wealth of detail or its credibility. It should relate to the conceptual system of what is being investigated (‘emic analysis’). Thick descriptions are, in the first place, our (re-)constructions of what the participants construct at the time. Producing them is therefore like the task of an arts critic who has to comment on a performance or interpret a painting (Wolff, 2004a, p. 48).

Esa actitud entronca con la idea según la cual, y hasta cierto punto, “researchers are seeking access to their own fiction” (Wolff, 2004b, p. 197). Personalmente, me parece muy acertada tal afirmación pues el investigador educativo que usa fundamentalmente una metodología cualitativa está construyendo una compleja estructura semántica no tan diferente al de una obra propiamente de ficción lo que conlleva, para empezar, un alto grado de intertextualidad. Esto, en esta nuestra era de la complejidad, no va en contra del rigor científico, simplemente nos recuerda de nuevo de manera clara la compleja relación que existe entre lo interpretado y el interpretante, sin

llegar a caer en la absoluta identificación krishnamurtiana de que el observador es lo observado (aunque evidentemente esto puede perfectamente ser aceptado desde una perspectiva que se abriese a una ontología epistemológica más abarcante). La metodología nos lleva a un grado de rigor que hace que esa ficción investigadora sea fiable, pero también es fiable el mundo fantástico de una novela por el tiempo que nos dura su lectura, como bien nos ha demostrado Albaladejo (1983) gracias a su desarrollo de la teoría de los mundos posibles y máximos semánticos en la novela. Sería conveniente, como hicieron Zweig y Abrams (2012), recuperar la sabiduría que desprenden los versos aleccionadores de R. D. Laing, para así reconocer nuestras limitaciones, ya sea por nuestra tendencia a crear “ficciones” o a olvidar que siempre quedan “ángulos ciegos” a los que no podemos (acaso no debemos) acceder:

El rango de lo que pensamos y hacemos
está limitado por aquello de lo que no nos damos cuenta.
Y es precisamente el hecho de no darnos cuenta
de que no nos damos cuenta
lo que impide
que podamos hacer algo
para cambiarlo.
Hasta que nos demos cuenta
de que no nos damos cuenta
seguirá moldeando nuestro pensamiento y nuestra acción.

En otro orden de cosas, una clase, es obvio, es en sí una unidad de sentido relativamente cerrada y que como toda formación grupal participa de un alto grado de retroalimentación a partir de las relaciones de sus miembros. Por ello, al entrar en el aula, el investigador es ya en sí un ser híbrido que habita en la frontera, está dentro pero viene de fuera. Esta dualidad dentro/fuera es absolutamente definitiva, además se ha de tener en cuenta que su estancia es limitada (en este caso a 7 sesiones que se extienden a lo largo de dos meses). Por supuesto que esto no es en sí ni negativo, ni positivo, es simplemente un hecho a tener en cuenta para con ello, no llamarse uno a engaños de total inclusión o absoluta exclusión. El investigador está dentro y está fuera, participa a la vez que fundamenta la intervención (al menos en este caso) y se encarga de dirigir el análisis de resultados.

Por otra parte hay que tener en cuenta que he planificado una intervención, con unas actividades y unas dinámicas bastante precisas pero que sin duda todo este dispositivo habrá de ser “resintonizado” continuamente según se vayan manifestando los hechos en la realidad del aula. En este sentido, que la observación parte de una planificación bastante clara es evidente, pero lo que habrá de interesarnos en verdad es ver cómo esa estructura previa posibilita el desarrollo de ciertos procesos imprevisibles en los alumnos. Ver cómo la estructura muta o se mantiene también es un proceso que requiere de su propia observación, análisis e interpretación, pero este objetivo será tocado de forma marginal pues de otro modo mi trabajo se tornaría inabarcable y, como toda investigación que se precie, demasiado tendente a la “inconclusividad” propia de la observación basada en procesos cambiantes y transformadores, algo que sin duda caracteriza a la vida y más aún al ser vivo que observa la vida de la que participa y que no cesa de manifestarse de manera excepcionalmente rica ante sus ojos y ante los ojos del resto de los miembros de su especie.

6.2.2. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN DE CARÁCTER ETNOGRÁFICO.

El proceso de observar es algo que parece no ejercer ningún esfuerzo, pero como bien ha señalado Esquirol las cosas no son tan simples como podemos llegar a creer; considérense las siguientes cuestiones:

La mirada tiene algo de extraño, de paradójico; la total facilidad de mirar contrasta con la dificultad de mirar bien. Si hay luz, con solo abrir los ojos se nos aparecen las cosas que nos rodean, pero en cambio hay que prestar atención, fijarse bien, para darse cuenta de según qué aspectos de la realidad y, sobre todo, para percibir las cosas de otra manera. El solo ver, el mero percibir visual casi no cuesta ningún esfuerzo (de ahí, por ejemplo, el éxito de la televisión), mientras que el mirar bien, eso sí que cuesta: dirigir la mirada y concentrarse en algo supone ya un esfuerzo y acarrea, por tanto, un cansancio. Además, se da la circunstancia de que muchos de los contextos en que nos movemos nos inducen, en general, a no emplearnos demasiado a fondo, y eso, sumado a nuestra personal economía de ahorro energético, explica que la mirada atenta sea más inusual de lo que en un principio podría pensarse (Esquirol, 2006, p. 14).

De este modo, cabe partir de una breve ontología del mirar, del observar con atención, de su importancia, de su, acaso, posibilidad real de realización en un mundo en el que cada vez más frecuentemente miramos todo de pasada sin profundizar, por falta de tiempo o de interés, acaso por falta de método, por haber olvidado las técnicas. El saber mirar unifica, es un movimiento desde lo uno hacia lo otro que siempre vuelve. Miramos porque nos interesa lo otro pero también para a través de esa percepción intentar acceder a los “ángulos ciegos” de nuestra misma percepción. Percepción, así, que se percibe a sí misma percibiendo. Tiene cierto carácter lúdico, es cierto, pero es un juego que se juega con la mayor seriedad. “Ocurre”, dice Esquirol, “que el movimiento de la atención no es sólo para rescatar al otro, sino también a uno mismo” (2006, p. 14).

Todo esto nos lleva a ser conscientes de la importancia del saber observar porque de lo contrario veremos a través de los ojos de otros, algo que, hasta cierto punto, es inevitable y a veces, no digo tampoco lo contrario, conveniente; razón de más para estar muy pero que muy despiertos. Nadie se libra de esta presión “externa” (o externa internalizada y por ello asumida como personal y libre cuando es vicaria y modificada). Como nos recuerda Esquirol al respecto:

Y nadie se engañe pensando que sólo son las “masas” manipuladas por los eslóganes de la propaganda y por los prejuicios ideológicos; también los intelectuales, y los políticos, y los científicos... repiten los tópicos, sólo que, a veces, adornados con una retórica algo más refinada (Esquirol, 2006, p. 15).

A mí parecer, el científico e investigador debería de haber hecho de su carrera una especie de “especialización en la mirada”, con todo lo que esto conlleva, que es mucho, sobre todo a nivel ontológico (en su ser como científico), pero también, después en el plano epistemológico (en su acceso a los conocimientos científicos) y, cómo no, en el metodológico (en cómo accede a esa serie de conocimientos desde su esencialidad).

Mirar sin atención no es realmente mirar pues la mirada pierde su fuerza, se transforma en algo sin substancia y por tanto no puede llegar a aprehender ninguna otra sustancia, tampoco siquiera aprender sobre ella. La atención, el foco, siempre añade ese plus de lucidez, pero no la mera atención fría y aséptica, eso tampoco sería propiamente el mirar humano. El mirar verdaderamente humano es un mirar cálido y por tanto

prudente y respetuoso en grado sumo. Una mirada objetiva se pierde en el objeto olvidando el punto de origen subjetivo, una mirada meramente subjetiva no muestra realmente interés por el objeto que enfrenta. Es un proceso subjetivo-objetivo, un mediar entre lo uno y lo otro, es una mirada fronteriza y mestiza. Ni solipsismo ni mera alteridad envolvente, es parte de ambos, un poco como el Advaita Vedanta, la filosofía no-dual, pues este tipo de mirada parece querer reconocer lo infinito del mirar de manera abstracta en lo finito de cada mirada particular; en palabras de Pániker:

No hay que dejarse embaucar por quienes afirman que la unidad es más verdadera, más bella y más buena que la multiplicidad. En rigor, cuando hablamos de no-dualidad (Advaita) no implicamos ni la unidad ni la multiplicidad, sino ambas a la vez. Lo infinito tiene tanto que ver con la unidad como con la diversidad (Pániker, 2003, p. 73).

Recuerdo aquí que mi elección de los haikus como material primario para esta tesis doctoral viene dado primeramente por mi profundo interés por traer a las aulas contenidos de base poética y naturaleza lírica que eduquen la mirada y la atención, que nos (re)descubran lo importante de acariciar y cuidar con los ojos y también con las palabras, no sólo con las manos y los cuerpos. E igual que tenemos que aprender a mirar, también sería útil aprender a no mirar, a cesar de mirar, mejor dicho, de nuevo por prudencia, a privilegiar el respeto a lo otro, a lo mirado que desea ocultarse, para no caer en la indiscreción, para no violentar aquello que se manifiesta en la realidad (Esquirol, 2006). Pero para eso necesitamos volver a practicar el bello y necesario arte de la prudencia, que tan denostado parece estar en estos días en que vivimos de “pantallas para afuera” retransmitiendo incluso nuestros interiores más íntimos vía Twitter, Instagram o Facebook (y a la espera de sus nuevas mutaciones, todo es cuestión de tiempo). Como en el panóptico de Bentham nos encontramos en una prisión de cristal, esclavos atados por las miradas escrutadoras de los otros a la vez que inquisidores ávidos de juzgar y demasiado fácilmente condenar a los demás. Del mismo modo que se me antoja necesaria una ontología del mirar, también se me antoja urgente una ética del mirar, no una dogmática, es obvio, pero sí una reflexión humana sobre nuestra sociedad altermoderna que muta constantemente olvidando su origen y que por tanto corre el riesgo de perder su hilo de salvación para caer en un abismo del que será muy complicado salir porque aunque habrá miles de técnicos que sabrán el “cómo” nadie sabrá ya el “hacia dónde” o el “por qué” que es lo que en verdad alienta la

búsqueda y el deseo de (retro)progresar. Al fin y al cabo, esta es una cuestión de tanto peso que no puedo dejar de traer a colación estas sabias palabras: “prestar atención es garantía de buena conducta y de felicidad; dejar de prestarla, lo es de todo lo contrario” (Esquirol, 2006, p. 17).

Tras esta reflexión de carácter ontológico con cierto viraje hacia lo ético en cuanto a la esencia de la observación como proceso, quiero ahora recoger las palabras de Christian Lüders en relación a la esencia de la observación participante, pues vienen a recordarnos uno de los pilares fundamentales de toda metodología de investigación de carácter cualitativo:

Anyone who wishes to make an empirical investigation of human beings, their everyday practices and life-worlds has, in principle, two possibilities. One can hold conversations with participants about their actions and collect appropriate documents in the hope of obtaining, in this way, rich information *about* the particular practice in which one is interested. Or else one looks for ways or strategies for taking part, for as long as possible, in this everyday practice and becoming familiar with it, so as to be able to observe its everyday performance. The second strategy (...) is that which has long been described in the specialist literature, particularly in German-speaking countries, as participant observation (Lüders, 2004, p. 222).

La investigación de campo implica un grado especial de observación que de manera natural tiende a la participación, a la inclusión dentro del grupo. En mi caso, este grupo está conformado por sendas clases de 6° de primaria (LOE) que tienen a la misma maestra de inglés. En cualquier caso, el diseño de mi intervención educativa confiere a la observación un alto grado de unidad dentro del grupo. Con esto quiero decir que aunque no vaya a formar parte del grupo durante todo un curso, se delimita una unidad cerrada tanto cronológicamente (7 semanas) como temáticamente (**el uso del haiku en clase de inglés para desarrollar la interpretación, la comprensión y la creatividad literaria y lingüística**). Es por todo esto que mi inclusión en el aula y mi presencia durante todas y cada una de las sesiones, hacen que mi observación sea en todo grado participante. Esto habilitará mi interacción con los niños en todas las ocasiones que sea necesario, manteniendo a la docente, eso sí, como expositora de contenidos de manera grupal. Todo esto, por supuesto, sin menoscabo de la objetividad

“desde el sujeto” que define la buena investigación cualitativa. Nunca deberíamos olvidarnos de que:

El sello distintivo de la investigación observacional (...) es registrar detalles de la manera más objetiva y descriptiva posible, evitando interpretaciones e inferencias y dejando de lado las propias ideas preconcebidas. En último término, el etnógrafo llega a un punto en que reconoce o infiere patrones con significado en los comportamientos observados (Angrosino, 2012, p. 66).

Esta es una objetividad “subjetiva” y, por lo tanto, especialmente cálida y humana. Una observación que será complementada, como veremos más adelante, por entrevistas y documentos a la hora de alcanzar una visión más general de todo el proceso. Con esta triangulación quiero dar cuenta de lo subjetivo, lo dialógico y lo objetual para así procurar “errar menos” en mi investigación.

En cualquier caso, mi observación participa de lo que se ha reconocido más propiamente como enfoque etnográfico; veamos por qué. Para empezar, considérese el siguiente texto:

On the other hand, researchers began to see participant observation in a broader sense as a flexible, methodologically plural and context-related strategy that could incorporate widely different procedures. For this view the term ethnography has now become established, and it therefore seems sensible to use it only in this sense (Lüders, 2004, p. 224).

En este sentido, mi aproximación al campo (al aula y los procesos interpretativos, comprensivos y creativos dentro de esta) se fundamenta en la etnografía. Lüders nos dice que Honer entiende tales enfoques como descripciones de un *ethnos* o lo que es lo mismo, descripciones de “small life-worlds” (2004, p. 224). Sin duda es esto lo que hago al entrar en una clase, entrar a su vez en un microcosmos al que los límites de la investigación en curso le imponen una vida “temporal” concreta, al menos para su observación y descripción.

Hay otro aspecto en mi investigación que hace de la observación y convivencia en el aula algo esencial. El etnógrafo, como bien señala Lüders (2004) de nuevo, da extrema importancia al hecho de que el investigador vaya más allá de entrevistas y

documentos y de una manera u otra penetre en el centro del mundo a estudiar durante algún tiempo, al menos el tiempo que se considere necesario. Hay también aquí una faceta aventurera que palpita, creo, en el interior de todo investigador educativo. Uno quiere “vivir” la experiencia para así describirla y entenderla mejor. No quiere, por lo tanto, alejarse del “ruido y la furia” de la situación, quiere entrar en ella, ser parte de ella y que ella entre en él también. Todo esto, por supuesto, nos a lleva a un número muy interesante de procedimientos y protocolos que son parte significativa en todo el proceso:

At the same time the move into the research field is accompanied by a large number of pointers in respect of the researcher’s positioning in the field. The ways in which one introduces and presents oneself, and subsequently ‘joins in’ the game, are stages and processes in terms of which the ethnographer’s position in the field of available relationships is negotiated and defined. Research practices shows that there is a broad spectrum of possibilities, extending from the role of an openly observing researcher, known and visible to all, to different forms of camouflage membership (be it trainee, or interested visitor, or supposed customer or colleague) with fluid transitions between them and possibilities of a change in position during the research process (Lüders, 2004, p. 226).

Esto ha de estar claro. La fluidez que busca esta investigación cualitativa va unida a la observación participante de carácter etnográfico que la sustenta. Este alto grado de flexibilidad en la observación va de la mano con la realidad del aula, como cualquier docente atestiguaría. Una clase es un microcosmos vivo y compuesto por un buen número de personas, cada una es a su vez un microcosmos que interacciona con lo de adentro y lo de afuera. Hay, huelga decirlo, también un número de “estabilidades” en el aula que permiten que las interacciones sean controladas educativamente, pero **el margen de creatividad vivencial** es tan extremo que el investigador educativo que entra en un aula tiene que ser muy consciente de lo esencial de la realidad educativa si quiere ser capaz de describir procesos, situaciones y actitudes. Es básicamente lo que Lüders (2004) denomina como estrategias flexibles de investigación.

En este sentido, la toma de datos a partir de la observación ya se muestra especialmente flexible (prudente, cautelosa pero a la vez aventurera y decidida), como

flexible también ha de ser la participación de otros medios de adquisición de datos. Esto es particularmente relevante en la etnografía:

It follows from this principle that ethnographic procedure is open to all research methods. In addition to participant observation in many contexts, a variety of types of interview can be conducted, quantitative data may be generated and collected, conversations arranged with naturally occurring groups, historical and contemporary documents of every kind may be gathered, everyday practice may be elicited in different forms of self presentations, (...) and many kinds of enquiry set up (Lüders, 2004, p. 227).

También es importante detenernos ahora en la definición del sistema que utilizaré para registrar los datos particulares de la observación que se desarrollará a lo largo de 14 horas de convivencia en el aula (pues las 7 sesiones se llevarán a cabo con dos grupos). Siguiendo a Wittrock (1986b), me he decantado por un sistema abierto en contraposición a aquellos otros considerados como cerrados. Veamos cómo es tal sistema:

En un sistema abierto se utiliza una lente más amplia. Los sistemas de este tipo pueden tener un agama de categorías prefijadas que se utilizan para describir conductas (u otros fenómenos), o pueden contener categorías generadas a partir de los patrones observados. En un sistema abierto, a menudo se registran conductas/fenómenos individuales mediante el uso de más de una categoría. Las conductas pueden tener más de una función, por lo que es posible combinar las categorías para reflejar la pluralidad de funciones simultáneas (Wittrock, 1986b, p. 321).

Más en concreto, usaré un sistema narrativo para recoger y registrar los datos de campo. Esto lo hago por el siguiente motivo que aquí queda expuesto con claridad meridiana:

Los sistemas narrativos permiten realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar y explicar procesos en curso. Se plantean, además de los objetivos anteriores, la identificación de patrones de conducta que se den dentro de los acontecimientos específicos observados, así como la comprensión de los mismos, que más tarde podrán

ser comparados con otros casos, de forma que se puedan constatar los patrones identificados (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 162).

En cualquier caso, la razón de mayor peso para utilizar este sistema abierto y narrativo para el cifrado de la observación responde a la cohesión de la que participa mi intervención educativa. Las siete sesiones (que recordamos son dobles por tener lugar en dos grupos) que he planificado responden a una secuenciación básica expuesta de manera simple en los procesos hermenéuticos primero (interpretación y comprensión) y creativos después, todo ello adelantado en la primera sesión introductoria. Por todo esto la hilazón narrativa de la descripción nos ofrecerá, espero, una verdadera estructura semántica en la que apoyar mis argumentaciones. Conviene recordar que “gracias a la narración vamos a poder enlazar, como si de una novela se tratara, lo ocurrido en el pasado con lo que sucede en el presente” y de este modo “elegimos todo un período de observación donde se recoge de forma cronológica (a diario, semanalmente), y en su lugar natural, lo que sucede en torno a la práctica objeto de estudio” (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 162). Sin duda, esto va en consonancia con la propuesta que aquí llevo a cabo, con su intensidad y duración (7 semanas, dos horas en sendos grupos). En otras palabras, hay un contexto muy marcado que delimita el texto y entiendo por texto de la observación, como es obvio, los procesos que ocurran dentro del aula mientras se lleva a cabo la intervención educativa diseñada por mí.

Para ello, hace falta recordar que:

De esta forma el registro de un acontecimiento a través de un sistema narrativo va a implicar la obtención de información acerca del proceso que sigue la situación a estudiar, así como sobre otros datos de interés que puedan estar influyendo en la ocurrencia del acontecimiento. Por otra parte, la información que obtengamos respecto a nuestro objeto de estudio va a estar influenciada por la propia visión del observador, ya que sus percepciones, su capacidad de captación y expresión determinarán que registrará y cómo lo hará (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 162).

Con todo esto en mente, se prestará especial atención al registro de incidentes críticos y las notas de campo que fundamentan, por tanto, la observación participante.

Para concluir, me parece esencial reconocer de forma clara y sin complejo alguno que el investigador educativo que parte de un enfoque metodológico basado en las técnicas cualitativas ha de favorecer los enfoques dinámicos, híbridos y *phronésicos*.

En palabras de Lüders: “it is therefore no longer a question of the (correct or incorrect) utilization of a single method, but of the situationally relevant and appropriate realization of a general methodological pragmatism” (2004, p. 227). Además, también me parece esencial que se tenga en cuenta lo que Angrosino (2012) denomina “inventario personal”, aquellos aspectos básicos y esenciales desde los que parte el investigador. En otras palabras, uno ha de plantearse si merece la pena llevar a cabo un proceso de adaptación al medio que necesite mayor esfuerzo incluso que el que ya requiere la toma de datos mismas. Es, por otro lado, una idea de pura “economía doméstica” en cuanto a la energía que ha de necesitar el observador a la hora de entrar en el campo, por ello es tan importante diseñar cuidadosamente tanto la intervención educativa como el modo en que se utilizarán las herramientas e instrumentos que nos habrán de facilitar la toma de datos.

6.2.3. LA ENTREVISTA (HERMENÉUTICAMENTE) SEMI-ESTRUCTURADA EN PROFUNDIDAD FOCALIZADA.

Es obvio que “la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1996, p. 167). Bisquerra lo expone como sigue:

La entrevista de investigación es una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para una investigación. El entrevistador la enfoca sobre el contenido especificado en los objetivos de la investigación, ya sea descriptiva, predictiva o explicativa (Bisquerra, 1989, p. 103).

En cualquier caso, es una aproximación personal (esto es, de persona a persona/s) y esto hace de ella un instrumento hermenéutico de primer orden, pues lo que subyace a la entrevista es el deseo de comprender y por ello ha de partir de la interpretación. El contexto de la entrevista da asimismo forma hermenéutica a todo el proceso. Es por ello que entiendo el análisis y la interpretación de las entrevistas como un diálogo con los datos que surgen asimismo de un diálogo, por lo que hay una diálogo

de primer orden más inmediato y otro, más mediato, de segundo orden y por ello más complejo y sutil.

Lo cierto es que en cierta medida me gustaría contribuir con el presente trabajo a la reflexión siempre controvertida entre la entrevista semi-estructurada y las formas abiertas, tales como las entrevistas narrativas (Flick et al., 2004, p. 193). Creo que esto puede hacerse, como decía antes, desde la hermenéutica, más propiamente desde la hermenéutica analógica.

Siguiendo con la voluntad híbrida de esta tesis doctoral pero siempre desde el ámbito de la prudencia analógica, quisiera hibridar aquí la idea de la entrevista semi-estructurada (como desarrollo de un mapa de ruta relativamente vago) y la de entrevista en profundidad (pues será realizada en tres momentos puntuales). Por tanto, predominará la conversación entre iguales antes que la dirección desde un único punto de vista. Sin duda, es antes una entrevista en profundidad que otra cosa aunque haya cierta voluntad híbrida, como acabo de decir. Esto es así porque el enfoque que favorezco responde a la definición que da Bisquerra acerca de la entrevista en profundidad:

Es un tipo de entrevista que se aplica mucho en investigación cualitativa (...). Son entrevistas flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Tienen mucho en común con la observación participante. Las historias de vida son un tipo especial de entrevista en profundidad (Bisquerra, 1989, p. 106).

Sin duda, como bien se ha señalado “la entrevista en profundidad tiene mucho en común con la observación participante”, si bien difiere de esta por el escenario de actuación, por un parte, y las situaciones que presenta, por otro (Campoy Aranda & Gomes Araújo, 2009, p. 291). Esto hace de la entrevista en profundidad una compañera excepcional de la observación participante, la primera mediata y artificial en su implementación, la segunda tiende a ser inmediata y natural. Al menos esto es así de una manera más o menos esquemática y por tanto los datos extraídos de esta manera han de ayudarnos a entender de manera más integral el fenómeno de los procesos didácticos intepretativos-comprensivos-creativos que queremos analizar en el aula.

Pero la entrevista en este estudio también participa de forma muy profunda de lo que se ha denominado entrevista focalizada (Bisquerra, 1989; Hopf, 2004). Esto es obvio desde el momento en que hay un cierto grado de planificación estructural evidente en la creación de la intervención educativa y de las pautas entregadas a la docente que la llevará a cabo. Así, Bisquerra nos recuerda que la entrevista focalizada:

Es una forma especial de entrevista no directiva en la que se introduce cierto control. Se focaliza en las respuestas subjetivas del entrevistado, relativas a una situación en la que se halla envuelto y que es objeto de análisis por parte del entrevistador. Requiere un análisis previo de la situación por parte del entrevistador. Se da, por tanto: 1) una situación particular (por ejemplo un programa de televisión, la lectura de un libro, una dinámica de clase, etc.); 2) es analizada por el entrevistador; 3) el cual formula una hipótesis sobre el significado; 4) a partir de la cual construye una “guía de entrevista”; 5) la entrevista se centra en las experiencias subjetivas del entrevistado; 6) las respuestas permiten probar la validez de la hipótesis (Bisquerra, 1989, p. 106).

Así, la primera entrevista se centra, sobre todo, en saber qué espera la maestra, cómo se siente y qué le parece la intervención (que ya conoce). La segunda busca ver cómo va viendo el desarrollo de todo el proceso y la dinámica de clase. La tercera abunda en el conocimiento de una opinión final que integre todo lo visto y busca ser muy concreta, abierta y conclusiva. Como vemos, la primera es acaso la más focalizada en tanto en cuanto trata primeramente de la discusión de un documento que la maestra ha leído con antelación. Las dos siguientes abundan en la idea de “profundidad” porque se busca un enfoque holístico integrador en todas las dinámicas propuestas. En cualquier caso, independientemente de la “focalización” en sí, el investigador ha de tener en cuenta, como nos advierte Hopf, que “the spectrum of problems adressed in the interview should not be too narrow” (2004, p. 205). Cabe decir también que la tercera será realizada con cierto grado de horizonte temporal en medio porque se busca que todo el proceso vaya dejando su poso, que permee y deje su propia tonalidad en la docente por lo que se buscará que pasen algunos meses entre la segunda y la tercera. También se busca en la última un ambiente especialmente relajado y los temas a tratar serán muy abiertos, dejando incluso que parte de la iniciativa, si quiere, la tome la maestra.

De este modo, la entrevista focalizada se me antoja como un excelente medio para ser prudente y directo a la vez, es una especie de “iluminación a media luz”, si se me permite el uso del símil. Me explico: aquí se combina una búsqueda muy concreta pero sin que ello llegue a realizarse desde una aproximación agresiva que quiere “violentar el espacio del otro”, al menos esta idea me parece muy clara. Por ello, el foco está ahí, la búsqueda definida, pero es a través de la sutileza, de la prudencia y de la paciencia. En ello no hay poco de cariño y de respeto, pues la fundamentan. Estoy de acuerdo con Hopf al expresar lo siguiente: “focussed interviews as described above have a number of advantages, including the possibility of combining a reserved, non-directing management of conversation with an interest in very specific information and the opportunity for an object-related explanation of meanings” (2004, p. 206).

La imbricación entre los conceptos de entrevista en profundidad y entrevista focalizada es tal que ambas participan la una de la otra sin posibilidad de separación absoluta. Al respecto, considérese con detenimiento el siguiente texto, sin duda revelador al respecto de lo que aquí menciono, el énfasis en negrita, lo adelanto, es mío:

En la **entrevista en profundidad** el entrevistador desea *obtener información* sobre determinado problema y a partir de él establece una *lista de temas*, en relación con los que se **focaliza** la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano. En este sentido, puede decirse que quienes preparan las **entrevistas focalizadas** no desean contrastar una teoría, un modelo o unos supuestos determinados como explicación a un problema. Tienen ciertas ideas, más o menos fundadas, y desean *profundizar* en ellas hasta hallar explicaciones convincentes. Puede, incluso, que en ocasiones sólo desee conocer *cómo otros* – los participantes en la situación o contexto – *ven el problema* (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 168).

Profundización y focalización antes que profundización o focalización, y es que ambos son movimientos convergentes y que se retroalimentan y no contrarios o que se eliminen el uno al otro.

En resumen, en las entrevistas que componen este estudio encontramos:

- 1) Una base *semi-estructurada*;
- 2) Un deseo de *profundidad*, pues se centra en un solo sujeto, la maestra, y en su visión de los procesos de aula y cómo los vive.
- 3) Un impulso de *focalización* que entronca con la naturaleza *semi-estructurada* del proceso.

Por otra parte, toda esta terminología nos ayuda a entender ciertos matices más o menos sutiles, pues Rodríguez Gómez et al. (1996) realmente hablan de entrevista no estructurada, entrevista en profundidad y entrevista etnográfica como sinónimos, y en gran parte, tienen razón. Todo es cuestión, como decía, de grado, pero he querido señalar esos matices pues la investigación cualitativa es un asunto de “matices”, fuera de ellos se perdería en generalidades que no nos llevarían a ningún sitio. Llegaría a afirmar que la rigurosidad y el carácter más puramente científico de la investigación cualitativa reside en su capacidad para dar cuenta de gradaciones tan sutiles que no podrían ser recogidas más que con una metodología de carácter **hermenéutico-interpretativo**.

Ahora bien, repito, la HA planea por encima de todas estas “sutilezas” conduciendo la semi-estructuración del proceso en gran medida hacia la entrevista totalmente libre, la entrevista no directiva. El mismo Bisquerra da la clave al referirse a la entrevista focalizada como “una forma especial de entrevista no directiva con cierto control” (1989, p. 105).

Lo cierto es que en todo momento investigador y docente son entendidos como iguales jerárquicamente en el proceso, cada uno tiene su función pero incluso aquí hay cierto grado de solapamiento (como siempre ocurren en los procesos vitales). También es evidente la importancia de la figura de la maestra que ha aceptado colaborar en la presente investigación, por lo que parece obvio que sea ella el centro de las entrevistas. Estamos por tanto ante la figura de la maestra como **núcleo directivo del proceso de enseñanza-aprendizaje** para la toma de datos a partir de las entrevistas. Como bien dice Hopf (2004) es importante acceder a alguna fuente experta en el proceso de nuestra investigación. La experta en el aula, en este caso, es la docente con la que trabajaremos durante las 7 sesiones. Es ciertamente enriquecedor que ambos, docente e investigador, puedan colaborar de forma estrecha y cómplice a la vez que mantienen sus campos de

especialización con lo que ambos de forma individual pueden enriquecer todas las interacciones que hayan de manifestarse.

De este modo, las entrevistas se desarrollarán a partir de una “guía de la entrevista”, suficientemente concreta para orientar al investigador pero a la vez decididamente abierta para que las preguntas vayan surgiendo atendiendo al contexto concreto y las necesidades dialógicas de la situación (Hopf, 2004). Repito por tanto que en las entrevistas se conjugará un deseo de **profundidad** (que una al fin y al cabo las tres que se realizarán) con uno de **focalización**. En otras palabras, habrá un “tema principal” en cada una, definido con la suficiente prudencia para que no sea una “cárcel de palabras”, pero se podrán tocar todos aquellos asuntos que se consideren importantes o simplemente de interés. También se quiere favorecer aquellos contextos que faciliten la consecución del surgimiento de significados de carácter general que entronquen con todos aquellos conceptos que planteé en la fundamentación teórica-conceptual de la intervención didáctica y los más concretos en cuanto a las categorías que se desarrollarán en el próximo capítulo de este trabajo.

La entrevista no deja de ser una formalización del arte del “diálogo” y como tal ha de tratarse, con el mismo cariño, con la misma prudencia, con la misma alegre seriedad. Es un arte y también una técnica en la que el investigador cualitativo nunca deja de entrenarse. Tal es la sutileza y complejidad del proceso, que uno no puede dejar de ser consciente de aspectos como los siguientes:

One implication of this is that they must be capable of assessing when it is appropriate, in terms of content, to depart from the question guidelines, when it is essential to ask more intensive follow-up questions and when it is of particular significance, for the research interests of the Project, to ask only very unspecific questions and to arrange for interviewees to have broad opportunities for self-expression (Hopf, 2004, p.207).

Al fin y al cabo, uno siempre tiene que tener presente que está “pidiendo un favor” a otro, que le roba su tiempo, ocupa su espacio, dirige (aunque sea sutilmente y de manera ética) sus pensamientos pues le “obliga” a hablar de algo. Nos queda al menos mantener estas ideas en mente y seguir los consejos de todos esos otros investigadores que han hecho esto antes que nosotros. Por ejemplo Hermanns (2004) nos recuerda cosas tan esenciales como: 1) haber explicado el “marco” en el que nos moveremos al entrevistado; 2) crear una atmósfera cómoda; 3) dar espacio a nuestro

interlocutor para que se “abra”; 4) permitir que el “drama” se desarrolle y 5) que el investigador esté centrado en observar y entender la visión del otro y no en descubrir ideas teóricas durante el proceso. Tengo que reconocer que este punto ha sido uno de los que más me han preocupado durante todo el proceso, pues personalmente mi deseo de teorizar constantemente a través de los temas sobre los que íbamos dialogando tiraba de mí un tanto desbocadamente a ratos. De todas maneras, siendo consciente de tal hecho, he reconducido mi aproximación al campo cada vez que sentía que me iba a lugares más “teóricos” que no eran aquellos a los que tenía que prestar atención en dicho momento. En esas ocasiones siempre me venía bien recordar las siguientes palabras al respecto de la preparación de la entrevista:

Requiere cierta experiencia, habilidad y tacto para saber buscar aquello que desea ser conocido; focalizar progresivamente el interrogatorio hacia cuestiones cada vez más precisas (a veces se necesitan varias entrevistas para ello) y ayudar a que el entrevistador se exprese y aclare pero sin sugerir sus respuestas (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 168).

Para todo ello, la insistente recurrencia de lo lírico, propia como vimos en el apartado 4, también ayuda en este movimiento en espiral que se desea durante la entrevista en profundidad, pues en ella no se “busca abreviar – como ocurre a menudo en las conversaciones libres –, más bien las preguntas estimulan una y otra vez al informante a que entre en detalles, a que exprese sin prácticamente limitación alguna sus ideas o valoraciones” (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 171). O lo que es lo mismo, “volver una y otra vez a lo que una persona ha dicho, para aclarar ciertos aspectos o comprobar la estabilidad de una opinión” (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 173). Esta idea me parece especialmente relevante, porque servirá de timón para no perder el rumbo. Como bien señala Angrosino, una entrevista se debe preparar con antelación, “revisando todo lo que se sabe ya sobre el asunto en cuestión e ideando algunas preguntas sobre las que desee saber más” (2012, p. 67), sin que esto suponga una rigidez tal que la asemeje a un listado de ítems más propio de una encuesta. En otras palabras, no se deben olvidar los siguientes aspectos señalados por Angrosino:

No es simplemente una versión oral de una encuesta rápida. Se pretende, en cambio, que sondee en busca de significado, que explore matices, que detecte las áreas grises

que se podrían pasar por alto en preguntas de elección forzada que se limitan a aludir superficialmente a un problema (...) Aunque la entrevista puede ser no estructurada (en el sentido de no estar sometida a un conjunto formal de ítems de encuesta), no es en modo alguno aleatoria (...) Debe ir necesariamente más allá de los parámetros de una conversación amistosa ordinaria, ya que el investigador necesita averiguar algunas cosas y debe estar atento para que la conversación no se desvíe del curso que se pretende, todo ello sin parecer coercitivo o impaciente (Angrosino, 2012, p. 67).

6.2.4. LOS DOCUMENTOS: LAS CREACIONES DE LOS ALUMNOS.

Estimo importante para mi trabajo hablar ahora de la recogida de un número de documentos de naturaleza objetual o productos. Para empezar quiero aclarar que he decidido no referirme a ellos con este último término pues creo que en cierta manera los aleja de su verdadera esencialidad creativa porque antes que “producciones” son “creaciones” y no creo que sea necesario discutir aquí todas las connotaciones que surgen antes un término o el otro. Con esta matización previa planteada, quisiera dejar claro también que los objetos de análisis e interpretación serán los haikus creados por los niños. La belleza que conlleva la creación de algo creo que debe ser reconocida incluso de forma nominal, por ello de ahora en adelante hablaré de “las creaciones de los niños”, quede esto claro.

Pues bien, vimos durante la planificación de la Intervención Educativa que un buen número de creaciones a partir de diversas actividades serían recogidas durante las 7 sesiones; es importante aclarar que no todas serán analizadas en las páginas que siguen, de lo contrario el proceso apuntaría hacia una meta inalcanzable por lo inabarcable del material estudiado. La idea más importante en la planificación era llegar a constituir un marco lógico-narrativo para que los alumnos llegasen a ser capaces de desarrollar todos los procesos interpretativos y creativos de manera coherente. De manera concreta, en cuanto a las creaciones, se analizarán las producidas en la primera sesión y en la última, pues de alguna manera entiendo que son las más relevantes. Las creaciones intermedias son parte en sí de la observación participante y encuentran su eco en los resultados finales a través de la observación de las actividades realizadas *in situ*.

Dado el carácter subjetivo de toda observación de base cualitativa me ha parecido importante recoger un número de elementos que el lector considerará sin lugar

a dudas como “objetivos” en su “materialidad”, en este caso, las creaciones concretas de haikus de los niños involucrados en la experiencia. Todos ellos, como es obvio, están explicitados en los apéndices del presente texto y serán los que analicemos e interpretemos en la sección pertinente.

6.3. BREVE REFLEXIÓN HERMENÉUTICA Y PRUDENCIAL DE LO VISTO EN ESTE CAPÍTULO.

Pues bien, lo que parece estar claro hasta aquí es la base filosófica-experiencial que mueve al científico a la hora de explicitar su metodología de investigación cualitativa, siempre partiendo, como bien señaló Schopenhauer, de un mismo problema (el énfasis es mío):

Descartes pasa con razón por ser el padre de la filosofía moderna, ante todo y en general porque ha conducido a la razón a ser independiente, al enseñar a los hombres a utilizar su propia mente, en lugar de la cual funcionaban hasta entonces las Biblia, por un lado, y Aristóteles, por otro; pero en especial y en sentido estricto, porque fue el primero en hacer consciente el problema en torno al cual ha girado principalmente desde entonces todo filosofar: el problema de lo ideal y lo real, es decir, la pregunta **de qué hay de objetivo y qué de subjetivo en nuestro conocimiento, o qué es lo que en él se ha de atribuir a cosas diferentes de nosotros y qué a nosotros mismos** (Schopenhauer, 2014a, p. 39).

Para acabar, quisiera desarrollar aquí un esquema de interacción investigadora de base hermenéutica que dé cuenta de algunos de los procesos más importantes de mi planteamiento. Empezaré hablando de la retroalimentación evidente entre la fundamentación teórica, la investigación cualitativa de los procesos, elementos y actores del aula estudiada y del engarce entre ambos aspectos: la intervención educativa que he diseñado por ser llevada al campo. Esta intervención educativa, recordaré ahora, es un elemento unificador, un engarce entre lo propiamente **teorético-conceptual** y lo más puramente **pragmático-contextual**, por ello es a su manera elemento alquímico y por ende transmutador, al menos si ha sido diseñado correctamente, como espero haya sido el caso. Para mí era muy importante el tener este “objeto” mediador en el aula, este, por así decirlo, **microcontexto** dentro del **macrocontexto** que es siempre un aula con sus

roles, dinámicas y contenidos más propios. De esta manera, no quise observar simplemente lo que pasaba en el aula sino más bien lo que pasaba en el aula a partir de unas líneas maestras que eran indicadas para la docente (repito que eran maestras y que por tanto debían ser respetadas en la medida de lo posible, pero la “interpretación” de esos contenidos era en todo modo libre y podían ser matizados por otros que surgieran de la propia situación del aula). No veo la intervención como un documento “rígido” si no como un fundamento de estabilidad y dirección, nada más. Con ella no nos perderemos y siempre podremos tirar del hilo de Ariadna para salir del laberinto de la educación real en el aula de 6º de primaria.

La intervención educativa propuesta es una partitura a la que el intérprete ha de dar sus matices y de la que incluso puede modificar cualquier sonido si lo considera adecuado. En este sentido, la intervención educativa es una creación que necesita para su facticidad en el mundo real de tres agentes principales:

- 1) el investigador que la diseña;**
- 2) el maestro que la interpreta y**
- 3) el alumnado que le da vida al participar en ella.**

Esto es importante, muy importante, se conscientes de ese grado de coautoría que va de lo personal a lo interpersonal para llegar a lo transpersonal. Volvemos aquí a perdernos para poder encontrarnos en los límites que creamos y de ese modo ser capaces de habitar lo nuevo desde lo viejo, no negando nada y afirmando de manera rotunda la vitalidad de todo lo que es. No otra cosa hizo James Joyce al concluir su *Ulysses* con esas famosas palabras: “..and yes I said yes I will Yes”. El ser transpersonal sobre el que teorizaba R. Assagioli habitaba en una zona liminar que era la que posibilita la verdadera creación (Merlo, 2014) y de alguna manera es esa zona la que realmente da su contexto a nuestra (aquí no puedo ya decir mía) intervención. Es una intervención compartida por los elementos mencionados así como por los codirectores de este trabajo que fueron también rico sustrato teórico y vivencial que alimentó los momentos más áridos del proceso. Tan rica es la vida investigada, tan rica la vida realmente vivida, más rica aún al ser retroalimentada por una voluntad de atención que se actualiza constantemente, pues como le ocurre al Samurai que entra en batalla, cada

segundo renace al misterio de lo que es y por ello no llega a cansarse, porque su acción es a la vez acción descansada, autoconclusiva y por consiguiente autoregeneradora.

Con todas estas consideraciones en mente y corazón, habrá que ser prudente y reconocer un número de aspectos para concluir esta sección. Para empezar, se ha conjugado lo deductivo y lo inductivo, pero sin caer ni en lo uno ni en lo otro. La creación de la intervención ha sido, obviamente, de carácter deductiva y basada en la fundamentación teórica y conceptual de este trabajo, no podía ser de otra manera. Sin embargo, la investigación cualitativa en el aula ha respondido a patrones inductivos sin dejar de lado todos aquellos elementos deductivos que le fueran propios y que se podían intuir. Todo lo que estoy intentando explicar aquí, lo ha recogido de manera soberbia el experto en investigación cualitativa Graham Gibbs, como veremos a continuación (de nuevo el énfasis es mío):

Muchas investigaciones cualitativas tratan explícitamente de generar nuevas teorías y nuevas explicaciones. En ese sentido, la lógica subyacente es inductiva. Este tipo de investigación, en lugar de comenzar con algunas teorías y conceptos que se tengan que someter a prueba o examinar, favorece un enfoque en el que las teorías y los conceptos se desarrollan conjuntamente con la recogida de datos para producir y justificar nuevas generalizaciones y crear así nuevos conocimientos y formas de comprensión. Algunos escritores rechazan la imposición de un marco teórico a priori cualquiera desde el principio. **Sin embargo, es muy difícil para quienes hacen el análisis eliminar completamente todos los marcos previos. Inevitablemente, el análisis cualitativo está guiado y enmarcado por ideas y conceptos preexistentes. Lo que los investigadores hacen a menudo es comprobar corazonadas;** es decir, deducen explicaciones particulares a partir de teorías generales y ven si se corresponden con las circunstancias que observan (Gibbs, 2012, p. 24).

Son muchas las ideas esenciales que se extraen de este texto. La presencia de un marco teórico previo, por ejemplo, es evidente para mi trabajo. Los capítulos que estructuran el marco teórico son clara evidencia de tal hecho. La necesidad de un enfoque conceptual lo suficientemente claro, híbrido y fecundo no puede sino redundar en una mayor comprensión de lo que luego se va a observar, analizar e interpretar.

Otro aspecto importante que el investigador ha de tener en cuenta son sus propias pulsiones desde un paradigma científico determinado y determinante. Esto, creo, está perfectamente resumido en esta cita que invito al lector a considerar:

Más aún: es la misma ciencia (teoremas de Gödel) la que nos enseña que no hay fin para el descubrimiento de leyes científicas; que por hondo que cale la investigación hay siempre leyes no captadas por las teorías, una serie infinita de ruedas dentro de otras ruedas (Pániker, 2003, p. 69).

Y con estas palabras concluyo la presente sección, simplemente señalando eso “que todavía no vemos” pero para lo que hemos de estar atentos por si ocurre, lo no previsto, lo inesperado, lo que, acaso, haga de nuestra investigación un proceso todavía de mayor profundidad que nos descubra, incluso, algunas estancias que desconocíamos tener en nuestra propia mente y en nuestro propio corazón. En busca de eso, de lo que puede ser nombrado y clasificado pero también de lo que es a su vez inefable y por tanto rehúye cualquier categorización, continúo en las siguientes páginas para definir las categorías de análisis y ver cómo nos ayudan a analizar, entender e interpretar los datos recopilados durante la investigación a partir del diseño de la intervención educativa que ha fundamentado todo el proceso y que aunque es en su manifestación modificable ha de permanecer inmiscible en su naturaleza de guía conducente a un objetivo claro.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Hacer una cosa mecánicamente es hacerla sin amor, y sin descubrir; sin Eros, sin Vergüenza y sin Verdad: ni siquiera con amor y sabiduría.

(J. D. García Bacca, *Introducción al filosofar*)

Tan absurdo es acumular datos sin conexión alguna con nuestra experiencia como perseguir experiencias sin comprenderlas.

(D. Gonzáles Raga, “Ken Wilber: una visión personal”)

7.1. PALABRAS LIMINARES.

A estas alturas, en nuestra era altermoderna e hipercompleja, no ha de quedarnos duda alguna de que la paradoja nos sustenta, que somos producto de fuerzas ambivalentes que tiran de nosotros, que nuestro origen y destino es manifiestamente híbrido y en ello ha de haber, pues, cierta celebración y gusto por lo complejo y lo abiertamente dialéctico; por ello considero lo siguiente:

Mantener la ambivalencia es no perder contacto con el origen no-dual del cual la ambivalencia es una proyección. Afirmación y negación son simultáneas e indisociables. Todo pensamiento profundo, todo pensamiento real (lo contrario de la simplificación) es un pensamiento ambivalente. Como mínimo dialéctico. ¿Quién no siente la tentación de decir exactamente lo contrario de lo que acaba de decir, apenas lo ha dicho? ¿Quién no ha experimentado la ambivalencia del mundo sentimental? No toleramos ser encerrados en un concepto (Pániker, 2003, p. 89).

Ni en un concepto ni, añadiría yo por lo que ahora me concierne, en una categoría. Y con todo, véase de nuevo esta ambivalencia, esta dulce paradoja, no le queda otro medio al ente finito para aproximarse a lo multiforme, a lo Real manifestado a través de las capas de la realidad (biología, sociedad, lenguaje, cultura, etc), que a través de la **categorización**. Lo finito necesita de fronteras y demarcaciones para asir, para comprender, para no perderse del todo a lo largo de ese camino que es la vida en pos de lo desconocido-último, esa frontera final que todos hemos de investigar llegado el momento y que llamamos muerte, a falta acaso de mejor nombre, de mejor “categoría”.

A la hora de entender con claridad la fascinante problemática que implica el asentar categorías en un trabajo de investigación, uno no puede dejar de echar un

vistazo a las primeras consideraciones técnicas al respecto que vienen, como tantas otras veces, de Aristóteles. El filósofo griego fue sin duda el gran categorizador occidental, pero como el espacio para hablar de él es, sin duda, limitado, lo que haré será echar un rápido vistazo al diccionario de Filosofía de Ferrater Mora. El filósofo español, y esto sí me interesa sobremanera, nos recuerda que un problema acerca de las categorías aristotélicas estribaba en el “conocimiento de las categorías”, esto es, cómo se puede acceder a ellas. De manera prudente y analógica, mediando entre lo unívoco y lo plurívoco, se nos decía:

Puede preguntarse, en efecto, si su conocimiento es empírico o no empírico. La solución es intermedia: las categorías son obtenidas mediante una especie de percepción intelectual, distinta de la que descubre el principio de no contradicción, pero distinta también de la que proporciona el conocimiento sensible (Ferrater Mora, 2014, p. 104).

Esta problemática intrínseca en toda investigación sistemática, por otra parte, se soluciona al permitir espacio para lo que se ha denominado como “categoría emergente”, esto es, aquellas que surgen por necesidad durante el análisis de los datos. Aunque no soy muy partidario de este “modo” de categoría y su denominación, sí que creo en cierto grado de latencia en según qué categorías que pueden llegar, por tanto, a manifestarse a posteriori. Prefiero, como digo, el término “latente” al de emergente porque indica una especie de tensión estructural, de potencialidad suma que permite el acceso y el receso, que sustenta a la vez que trasciende la voluntad del investigador y se configura como voluntad misma de lo que ha de emerger si se hace necesario. De cualquier modo, en mi caso yo me atrevería a distinguir entre categoría latente-actualizada y categoría latente, sin más. La categoría latente-actualizada sería, por tanto, la categoría emergente, pero podría darse también una categoría potencialmente emergente que palpita sin llegar a manifestarse, como si de una intuición lírica se tratase esperando a la llegada de un impulso más narrativo-descriptivo.

Es importante, sin embargo, tener clara una idea antes de empezar. Ken Wilber nos recuerda lo siguiente en su ambicioso proyecto Atman:

Miremos hacia donde miremos – dijo el filósofo Jan Smuts – sólo veremos *totalidades*. Y no sólo simples totalidades sino totalidades jerárquicas; cada totalidad forma parte de una totalidad mayor que, a su vez, está contenida dentro de otra totalidad aún más

inclusiva. Campos dentro de campos que se hallan dentro de otros campos, campos que se extienden a lo largo de todo el cosmos, interrelacionando así todas y cada una de las cosas (Wilber, 2005, p. 14).

He aquí el misterio abierto que habitamos, un poco en la línea de lo que Tony Parsons defendió en *The Open Secret* un texto ya clásico dentro de la filosofía no-dualista moderna occidental. Es un juego de luces, de medias verdades, una sutil maniobra de la inteligencia humana para desenmascarar lo que ella misma a lo largo de siglos había enmascarado para trascenderse a sí misma y ser consciente en el proceso de la transcendencia del todo trascendiéndose a su vez a través de sus partes de manera fractal. Categorizar es señalar, pero al señalar tenemos que dar cuenta de que delimitamos un espacio en particular porque lo consideramos útil; con todo, para que algo sea útil ha de existir, como bien saben los taoístas, lo inútil; o como lo ha dejado dicho con mejores palabras el psicólogo y analista junguiano Gary Toub al hablar de la relatividad de los opuestos: “los taoístas se dieron cuenta de que no existe ningún concepto ni ningún valor que sea superior o absoluto. Es por ello que, si ser útil es beneficioso, ser inútil, por su parte, no lo es menos” (2012, p. 350).

Pero pasemos a reflexionar un poco más profundamente sobre algo tan fecundo como son las categorías dentro del discurso analítico-científico.

7.2. CATEGORIZAR COMO ACTO NECESARIO PARA ACCEDER AL MUNDO DETRÁS DEL MUNDO.

Parece que, desde una perspectiva más holística o integral, las categorizaciones no serían necesarias, pero por supuesto las cosas no son lo que parecen y nada, en el fondo, está más alejado de la realidad. Lo integral, y perdóneseme la redundancia de perogrullo, está integrado, aunque sea orgánicamente, de manera estructural, o al menos así podemos percibirlo desde nuestro campo de observación normal y humano. Una de las mejores teorías a la que podemos acercarnos para entender esto es la de los holones. Desarrollada por A. Koestler pero popularizada por el filósofo transpersonal Ken Wilber, dicha teoría viene a decir lo siguiente: los holones son unidades básicas de significado que a su vez se conforman (y se comportan) como totalidades (formadas a su vez por unidades de significado menor); en otras palabras, son parte y todo a la vez. Pues bien, ya Ken Wilber señaló la falacia existente en muchos planteamientos que

buscaban la huida de las categorizaciones y jerarquías aludiendo a planteamientos pseudolibertarios; veamos cómo lo expone:

Pero el hecho es que no hay modo de evitar la jerarquía. Hasta los principios teóricos antijerárquicos que usted menciona⁹³ *tienen su propia jerarquía*, tienen su propia *categorización*. Sin ir más lejos, según ellos, relacionar es *mejor* que ordenar, lo cual, evidentemente, presupone la existencia implícita de una escala de valores, aunque su misma negativa a admitir esa situación convierte a su jerarquía en algo inconsciente, oculto y reprimido. Se trata de una jerarquía que niega la jerarquía, de un sistema de categorización que dice que categorizar es malo (Wilber, 2010, p. 53).

Creo, con Wilber, que ordenar y jerarquizar, lejos de ser un acto violento, sigue siendo un acto de diálogo cuyo fin es clarificar y hacer que el conjunto complejo de las cosas mantenga a la vez complejidad y diafanidad. El categorizar ha de ser, por tanto, un proceso **prudente** y **respetuoso**, **sistemático** y **preciso**, o todo lo preciso que uno pueda ser, es obvio, porque a veces el margen que se cede a la imprecisión es en sí mismo una muestra de **respeto** y de **voluntad creativa**, de impulso o **voluntad de margen**. De todos modos, uno no puede dejar de mostrar su “maquinaria por dentro” pues lo contrario sería pecar de soberbia intelectual en grado sumo y caer en una situación que Wilber ya señala como contradictoria⁹⁴ y ridícula:

El hecho es que la postura antijerárquica es profundamente contradictoria y ése es también el motivo por el cual esos teóricos suelen asumir una actitud tan hipócrita. Está claro que tienen una jerarquía pero se trata de una jerarquía inconsciente y pobremente elaborada. Y con esta jerarquía disfrazada arremeten contra el resto de las jerarquías muy satisfechos consigo mismos porque se creen “libres” de toda esa sucia categorización. De este modo, se dedican a culpar a los demás por hacer precisamente lo mismo que ellos están haciendo sin querer admitirlo. Se trata, como ve, de una cuestión completamente ridícula (Wilber, 2010, p. 53).

⁹³ En el texto se refieren más en particular a movimientos feministas y ecofilosóficos.

⁹⁴ Que no “paradójica” pues el pensamiento paradójico no es contradictorio, digamos que es “transcontradictorio” pues supera la contradicción de los opuestos no enfrentando los contrarios sino asumiéndolos de forma a la vez diferenciada e integrada, como hemos visto en otros lugares de esta tesis al hablar del Advaita Vedanta. El taoísmo también participa de este modo transcontradictorio, algo que icónicamente ya señala de manera obvia su símbolo central, donde lo negro y lo blanco se unen y separan, mucha gente no repara ya en la sutilidad de los “puntos negro y blanco” que están dentro de cada mitad para recordar siempre la participación de lo uno en lo otro y su naturaleza primera no-dual.

Porque en verdad todo esto no habla de fanatismos ni posturas inmovilistas en modo alguno. Como bien ha señalado en *Asimetrías* S. Pániker: “pertenece a la era de la fluidez y el hibridismo. Los valores son cada vez más relativos, móviles, provisionales” (2008, p. 19). Los paradigmas moderno-univocista y postmoderno-plurivocista (en sus formas más simplificadas, por supuesto) ya han sido superados, por lo altermoderno o, como me gustaría llamarlo ahora, transmoderno. La era de la complejidad (Morin et al., 2002) está aquí para quedarse, al menos hasta que tenga que volverse a mover. Del mismo modo que en las teorías socioculturales y en relación con la cultura estadounidense se superó el paradigma del *melting pot* por el de *salad bowl* (Mauk & Oakland, 2009), digamos que el todo vale posmoderno se ha convertido en un, y permítaseme el tono jocoso en forma de *boutade*, “sí, todo vale, pero con fundamento”. Es un todo vale con integridad, por así decirlo, porque integra y da sustancialidad a unos elementos que a la vez son distintivos y parecidos al ser capaz de unirse a otros. De manera muy *in your face* lo explica Pániker:

Sucede que hoy todo es una mezcla felizmente poco consistente de actitudes y valores dispersos. De la gran matriz cultural, de las miles de matrices culturales, se pueden extraer combinaciones múltiples. Se puede ser a un tiempo anarquista, petimetre y budista. Homosexual y cristiano. Ateo y místico. Socialista y nacionalista. Melómano y nazi. Caben todas las combinaciones imaginables. También las inimaginables. Y no hay que pensar que los distintos factores se relacionen de manera casual: simplemente, conviven. Se interconectan. En algunos casos, claro, sí procede hablar de causalidad, pero ésta no es lineal sino cibernética, inscrita en redes complejas. Hay quien usa la palabra conectividad: interdependencia de ámbitos alejados entre sí, relaciones improbables. Fenómenos generalizados de ecología no lineal (Pániker, 2008, p. 19).

Tremenda me parece la clarividencia con la que describe lo que *está-pasando* el pensador S. Pániker. También remarca, como hacía Wilber, la profunda significación que subyace al patrón híbrido que sustenta este constructo complejo que es nuestro momento histórico-cultural, y con esa advertencia también nos llega la advertencia de algunos peligros. Lo fragmentado no unido acaba propagando el caos por todas las partes, esto es, impidiendo que devenga la formación de un nuevo holón, y rompiéndose así la holoarquía que armoniza partes y todos de manera constante, fluida y creativa. Por ello, hemos de estar especialmente atentos a “la otra cara de la moneda, la indigencia

mental, el pluralismo degradado en dispersión perezosa, la tendencia a pensar a través de bloques erráticos y frases hechas, en el espacio yermo de las palabras demasiado usadas” (Pániker, 2008, p. 21); esto es, comunicarnos a través de un mero caos, del ruido y la furia que decía Shakespeare nada significaban en esa pulsión de luminosa oscuridad que es *Macbeth*.

Con todo esto en mente, no cabrá ya duda alguna al respecto, es obvio que creo firmemente en la necesidad del pensamiento categorial para seguir desarrollando patrones científicos y creativos (los unos sin los otros perecerían de forma cancerosa cayendo en un mero utilitarismo teleológico y deshumanizador, los otros sin los unos simplemente serían impulsos caóticos sin finalidad real alguna). La integración, valga la redundancia, de lo integral y lo estructural es lo que alienta, al fin y al cabo, nuestra visión del mundo y, en gran medida, lo que hemos llegado a conocer de él. Incluso en la literatura sapiencial más antigua se nos recordaba que así como es arriba, es abajo (así se nos decía en el *Kybalión*) y esto ya apuntaba claramente a las jerarquías estructurales y las categorías epistemológicas como algunas de las herramientas humanas para la mejor comprensión de Maya, de las superficies del mundo, acaso como primer paso para acceder a un holón mayor que estaría cifrando de manera más esencial el mundo detrás del mundo. Al respecto, Wilber llegaría a afirmar lo siguiente:

Toda pauta evolutiva y de desarrollo procede a través de un proceso de holoarquización, a través de un proceso de órdenes de totalidad e inclusión creciente, una forma de *categorizar* en función de la capacidad *holística*. Este es el motivo por el cual el principio básico del holismo es la holoarquía: las dimensiones superiores o más profundas proporcionan un principio, un “aglutinante”, una pauta, que une y vincula partes que, de otro modo, estarían separadas, en conflicto y aisladas, en una unidad coherente, en un espacio en el que las partes separadas participan de una totalidad común y escapan, de ese modo, al destino de ser una mera parte, un mero fragmento (Wilber, 2010, pp. 53 y 54).

También el poeta americano Wendel Berry ha sido muy preciso al respecto en uno de sus ensayos en prosa, aunque de poético título (“Life is a Miracle”):

Reductionism, like materialism, has uses that are appropriate, and it also can be used inappropriately. It is appropriately used as a way (one way) of understanding what is empirically known or empirically knowable. When it becomes merely an intellectual

“position” confronting what is not empirically known or knowable, then it becomes very quickly absurd, and also grossly desensitizing and false. Like materialism, reductionism belongs legitimately to science; as an article of belief, it causes trouble (Berry, 2000, pp. 83 y 84).

Y a colación de estas palabras del filósofo americano de la conciencia Ken Wilber y del poeta ecologista Wendell Berry, quiero recordar que una evidente y profunda mediación analógica así como una comprensión decididamente *phronésica* de las categorías subyacen a mi determinación de las mismas, lo que haré en el apartado que sigue.

7.3. CATEGORÍAS RELEVANTES PARA EL PRESENTE TRABAJO.

7.3.1. INTRODUCCIÓN.

Decía García Bacca acerca de sus “tres instrumentos”⁹⁵ del conocer categorial del tipo de vida” que “los hombres han vagado, perdidos y desorientados, entre las ideas mucho más tiempo que pos (sic) las selvas primitivas” (2014, p. 43); pues bien, a la hora de explicitar las categorías a través de las cuales analizar y explicar el corpus de datos con el que he trabajado, no puedo dejar de reconocer que cierto grado de “desorientación” ha sido necesario. Al fin y al cabo, uno sólo puede encontrar su camino si lo ha perdido previamente. Lo bello de este pensamiento paradójico es que prioriza el proceso de “encontramiento” como esencial para el crecimiento y la comprensión, en este caso del objeto, del sujeto e incluso del sujeto en el objeto, por así decirlo. Y esto es así porque, y de nuevo me apoyo en García Bacca por la pertinencia de su pensamiento en relación con mis palabras y visión,:

La vida, precisamente y también únicamente por ser vida, tiene que notar su trato con las cosas como un desvivirse; es decir, notarlas a ellas como lo “otro”, como objeto. Toda vida es, en un grado mayor o menor, objetante. O con otros términos, al parecer más modernos: toda vida finita es abierta o está patente a las cosas. Toda vida finita, para vivirse, tiene que dar a las cosas en sí la posibilidad radical de ser objetos, algo que

⁹⁵ Que él definía como marco, encerado y pantalla.

ab-jacit, que tira contra, que se opone a la vida; ya que en ellas la vida se desvive, aunque sea, en definitiva, para vivirse (García Bacca, 2014, p. 45).

Pues bien, he aquí la cuestión de la vivencia del sujeto en el objeto y su misma aprehensión, he aquí, también, el deseo categorial (o la voluntad, en términos más schopenhauerianos) que lleva al hombre a nombrar (que no es más que otra manera de enumerar y de ordenar para entender mejor, para comprender y comprender comprendiendo lo otro y a sí mismo incluso y todavía a sí mismo comprendiendo).

Aceptando la necesidad, por tanto, de nombrar (enumerar, ordenar, etc.) para el científico que quiere analizar los datos observados y recogidos, uno no puede dejar de celebrar también el impulso creativo que subyace en el proceso. Al fijar la mirada en el objeto buscando entender y nombrar, el investigador realiza una labor sistemática a la vez que ejecuta cierto salto de fe que se origina en el carácter aventurero de su acción, esto último viene fundamentado en una voluntad de margen que responde a un afán de creación. Sistemática e impulsividad, razonamiento lógico y pensamiento intuitivo trabajando el uno al lado del otro.

7.3.2. PHRÓNESIS DIDÁCTICO-INTERPRETATIVA (COMO MELODÍA RECURRENTE EN LA RELACIÓN DOCENTE-DISCENTE).

Partiré de una meta-categoría que de alguna manera impregna todo proceso docente-discente en un aula; sin ella, definiendo, no es posible la elaboración basal de un sistema educativo coherente y humanizador que acepte de manera feliz una premisa radical: educar implica compartir conocimientos. Veamos con cierto detenimiento esta idea. Si hay algo que considero necesario ahora mismo es alejarnos un poco de un sistema educativo donde la mayor preocupación parece pasar por la fijación de valores instrumentales (Kinsella & Pitman, 2012; Flyvbjerg, Landman & Schram, 2012). Está claro que, a modo de impulso retroprogresivo, es importante que ese empuje instrumental sea compensado de alguna manera. Aquí es donde aparece la *phrónesis* **didáctico-interpretativa**, en especial a la hora de trabajar con textos literarios, por ejemplo. Dicha *phrónesis* ha de estar en ambos lados del “juego educativo”, en los docentes y en los discentes. Pero veamos cómo puede ser entendida. Atendiendo a las concepciones del término platónico, como bien señalan Kinsella & Pitman (2012, p. 14), dos aspectos han de interesarnos especialmente: 1) la definición original de la

phrónesis como “sabiduría práctica” y 2) que dicha virtud pasa por desarrollarse en una atmósfera dirigida por la ética. A esto he de añadir una tercera idea: la *phrónesis* como acto prudencial. De hecho, en cierto sentido, *phrónesis* y prudencia son casi sinónimos, por decirlo de alguna manera. En cualquier caso, me parece importante determinar aquí que, como bien ha señalado F. Ellett (2012), lo que subyace a la difícil interpretación del fenómeno *phronésico* con su carga semántica a lo largo de los siglos es la determinación de cómo ha de actuar uno. Aquí, creo, se unifican dos cargas semánticas, permítaseme el humorismo, “de profundidad”: por un lado la idea de “sabiduría práctica” y por otro el concepto de “prudencia”. En otras palabras, aunque parece que toda sabiduría práctica conllevaría ya en sí la prudencia, considero adecuado separarlas para poder apreciarlas mejor aunque ambas sean el material constitutivo básico de la ***phrónesis* didáctico-interpretativa** como se entiende para este trabajo. Así, también tengo que estar de acuerdo con Ellett al señalar su importancia a la hora de tomar decisiones (en mi caso interpretativas); en sus palabras: “and by holding that phronesis is a form of deliberation (or judgement), the most plausible account, in my view, argues that phronesis is not a mathematical calculation of any kind nor a kind of formal, logical argument” (2012, p. 16). Esto es esencial, claro. La *phrónesis* se sitúa entre lo racional y lo irracional y así se muestra, acaso, a-racional (yo diría transracional) pero entrar en mayor detalle acerca de ello me llevaría demasiado lejos de mi objetivo ahora mismo; baste decir que caería en lo cualitativo y no en lo cuantitativo, por lo que hablar, por ejemplo, de mayor o menor prudencia debería ser sustituido, aquí, por una prudencia más o menos cercana al “objetivo”, aunque es obvio que el “juego de las palabras” mina asimismo mi discurso; cada definición de la realidad acota y por tanto excluye zonas de la realidad para realizar una nueva reconfiguración de esa realidad, siendo ya distinta desde el mismo momento de su acotación. Lo Real que palpita detrás de la realidad, al fin y al cabo, continúa inmutable celebrando el baile de las formas y los modos perceptivos que desarrolla el hombre para apreciar y categorizar los pasos de dicha danza.

Pues bien, debería estar ya claro que la *phrónesis* que quiero observar es aquella fundamentada en el proceso docente (***phrónesis* didáctica**) y discente (***phrónesis* interpretativa**), siendo a la vez consciente de su interrelación esencial: del maestro se espera cierto grado de sabiduría práctica al dar clase, pero esta sólo se actualizará de manera óptima, estaremos todos de acuerdo, si ha “leído e interpretado” bien el texto que es la clase y la manifestación objetiva de la conducta de cada uno de sus alumnos.

Por lo tanto, en el docente la *phrónesis* que se espera es a la vez didáctica e interpretativa y no solamente didáctica. ¿Pero qué pasa con el alumno? En nuestro caso, por ejemplo, el niño ha de interpretar haikus para luego crearlos; pero lo cierto es que dicha interpretación empieza incluso antes, pues ha de interpretar la clase como texto y cada interacción que en ella ocurra vendrá a ser un texto dentro de un texto. Todo esto, es lógico, requiere también de una sabiduría práctica para el buen desenvolvimiento del niño en el “ecosistema” que es la clase. Como vemos la complejidad es manifiesta. Pero como todo lo complejo, la clase, a partir de su riqueza, genera un número de líneas maestras sobre las que movernos con cierta seguridad aunque siempre desde la prudencia más respetuosa. El niño, por tanto, a la vez que interpreta, genera modos de interacción y es potencialmente un “maestro de otros”, por lo que no se le puede excluir de la *phrónesis didáctica* tampoco. Al fin y al cabo, estoy separando para poder unir, esto es, la *phrónesis didáctico-interpretativa* no es del niño ni tampoco del maestro, pero los configura y los proyecta el uno hacia el otro en ese espacio de posibilidad que es la interacción en la clase en su día a día. Vemos por tanto la importancia de comprender, de comprender la clase, de comprender al otro, de comprenderse a ese otro que es uno mismo cuando se mira desde fuera (que siempre es desde dentro). El maestro Beuchot, que ya era muy consciente de todo esto, nos lo advertía como sigue:

De hecho, en la interacción en el salón de clases hay una interpretación de los alumnos efectuada por el maestro, y una interpretación del maestro hecha por los alumnos. Unos a otros se interpretan, de manera inevitable. El maestro tiene, así, una obligación o responsabilidad muy grande de interpretar a sus alumnos, para ver cuáles son sus necesidades y deseos o expectativas, las cuales muchas veces son legítimas, y él tiene que ayudarlos a cumplirlas (Beuchot, 2009c, p. 39).

También en otro texto preclaro, Beuchot nos recuerda esto:

La transmisión del sentido se hace de manera primordial por medio de la educación (...). La hermenéutica analógica o icónica puede ayudar a clarificar los procesos educativos. La interacción en el aula es como un texto, que conviene interpretar, ya que los alumnos interpretan inevitablemente al maestro, y el maestro tiene la obligación de interpretarlos (de otra manera, acabará mal). Además en la enseñanza se usan muchos procedimientos analógico-icónicos, como la parábola, el ejemplo o paradigma, etc.,

cosas que ya estudiaba la retórica antigua, pero que han caído en el olvido o no se tienen muy claros, y conviene esclarecer (Beutshot, 2012, p. 115).

Al hilo de esta sucesión de ideas, me gustaría recordar la importancia de la *phrónesis* en la hermenéutica gadameriana, sobre todo en sus disquisiciones en *Verdad y Método II* (cito “en extenso” por la importancia y singular claridad de lo aquí explicitado):

La “comprensión” aparece ahí en el mismo sentido que tuvo la palabra “hermenéutica” durante el siglo XVII, para significar el conocimiento y la comprensión de las almas, como queda dicho. La “comprensión” designa entonces una modificación de la racionalidad práctica, el enjuiciamiento intuitivo de las consideraciones prácticas de otro. Se trata de algo más que de una simple comprensión de un enunciado. Implica una especie de elemento común que da sentido a la “reunión en consejo”, al dar y recibir un consejo. Sólo los amigos y los de talante amistoso pueden aconsejar. Esto apunta al centro de las cuestiones que conectan con la idea de filosofía práctica. Son las implicaciones morales, en efecto, las que van ligadas a este contrapunto de la racionalidad práctica (*phrónesis*) (Gadamer, VM II, pp. 305 y 306).

Vemos también aquí lo que Jean Grondin ha señalado en su *Introducción a Gadamer* como “la vigilancia ética de Aristóteles”, a saber, que “la intelección moral no es un saber de objetivación, sino un saber de aplicación práctica” (2003, p. 166). Esto es así porque al fin y al cabo la mera racionalidad no es suficiente cuando entramos en los ámbitos de la ética y la moral. Al fin, Beuchot (2009a) concluye que la interpretación conlleva un hábito o virtud y que por tanto ha de partir de una necesidad de sabiduría práctica prudente, esto es, de una manera de ver el mundo fundamentada en una percepción *phronésica*.

7.3.3. IMPULSO RETROPROGRESIVO CREATIVO-INTERPRETATIVO (MODULADO POR UNA VOLUNTAD DE LÍMITE).

Recordemos, para empezar, en qué reside lo retroprogresivo y por qué lo considero un impulso radical propio de la relación educativa entre docente y discente. La base dialógica retroprogresiva nos lleva a emprender un diálogo constante entre

Occidente y Oriente. Recordemos lo que nos decía Pániker a cerca de los modos epistemológicos de Occidente:

La gran originalidad del llamado genio occidental procede de haber tomado la vía de la finitud a través de un peculiar lenguaje racionalizador y de un proceso crítico indagatorio que va generando teorías cada vez más amplias al ir retrotrayendo todo “problema” hacia sus condiciones de posibilidad. Primero se produce una fisura; después se recompone simbólicamente la no-dualidad perdida. Pero luego se genera otra fisura, y así sucesivamente. Es un proceso intrínsecamente “esforzado”, un proceso de perpetua recreación del mundo, lucha con el ángel, opción por lo finito; pero, al mismo tiempo, tensión utópica hacia la síntesis infinita: llegar hasta el cielo construyendo la *simbólica* torre de Babel. Esta tensión está en el origen mismo de nuestra civilización (Pániker, 2001, p. 129).

Así, esa tensión crítica, fecunda y dadivosa a la par que angustiosa y pedigüeña, es lo que subyace a nuestra voluntad para acceder al “mundo detrás del mundo”, pues hemos decidido ir a ello recreando innumerables mundos o capas del mundo, por así decirlo. Lo retroprogresivo, de este modo, alienta a la vez interpretación y creación, esto es así porque para entender algo hemos de ir hacia el texto y su contexto a la vez que nos mantenemos en nuestro texto psicológico y contexto vivencial-situacional. Pasado encontrándose con el presente y así proyectando una interpretación futura más “correcta”, más *phronésica*. Al crear nos ocurrirá lo mismo, por lo que conocer aquello que fue creado en un tiempo pasado ayudará a las creaciones venideras. De manera práctica, podríamos decir que la retroprogresión sería una manera óptima para aproximarnos a la creatividad en nuestras escuelas pues son lugares de aprendizaje y creación. Crear sin aprender es malgastar nuestra energía que rebotará contras los contornos del mundo sin dirección concreta, aprender sin luego crear teniendo en cuenta lo aprendido sería dejar nuestra imaginación yerma, carente de luz y de vida.

En cualquier caso, para lo que a mí más me interesa, lo retroprogresivo es, al fin y al cabo, la metáfora más clara del consabido “término medio” propio del budismo Mahayana, la vía, también clásica, de la moderación. Implica todo esto una obvia y urgente necesidad de alcanzar una colaboración total por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, sobre todo los docentes y los discentes pues son la única parte esencial aquí. De nuevo en palabras de Pániker:

Ante el riesgo creciente de los tiempos no cabe refugiarse en las cavernas. Tampoco cabe la mera fuga hacia delante, el “progreso” técnico como un fin en sí mismo. En la era retroprogresiva lo que hay que superar es, precisamente, la disociación entre los medios y los fines. En la era retroprogresiva, todo lo hacemos entre todos, y la cooperación es un aliento mucho más profundo – y eficaz – que la mera competición (Pániker, 2006, p. 43).

La clave armónica está clara, la retroprogresión implica aceptar lo bueno de lo nuevo y considerar lo bueno de lo viejo y hacer un tapiz con todo ello de manera creadora. Es una flecha que va y vuelve para en cualquier caso trascender aquellas fronteras que pueden (y acaso deben) ser trascendidas. No olvida, integra. No rechaza ciegamente, evalúa críticamente. No se siente infantilmente fascinada por pantallas grandes y colores vivos, observa si realmente son necesarias momento a momento. Es crítica. Es valiente. Es integradora. Es multifocal y analógica y también, claro, *phronésica*. Consciente de su autoconsciencia regenera la fisura a base de creatividad voluntariosa a la vez que se muestra respetuosa (cariñosa diría incluso) con todo tiempo y conocimiento pasado.

En lo que respecta a la parte adjetival moduladora, la **voluntad de límite** (también la llamaremos **voluntad fronteriza**), no puedo dejar de reconocer la influencia de Schopenhauer, por un lado, y por otra, de nuevo, de la parte más occidental de lo retroprogresivo. En cuanto al primer hecho, cabe recordar que el pensador de Danzing estimaba el mundo, la realidad, como la efectualización del acto volutivo inherente al ser humano como tal. Esto, por lo que a mí respecta, ya inicia un deseo de crear lo increado y fundamenta toda la creatividad que manifiesta el género humano. Al ser humano no se le puede enseñar a ser lo que ya es, creativo, se le puede motivar mejor o peor, se le puede acompañar en el camino que él decida transitar, pero la creatividad es un impulso vital, es la vida misma, a su manera. Y cada hombre experimenta esta voluntad como si fuera (porque de algún modo lo es) única. Dice Schopenhauer al respecto:

Como ya se ha dicho, es un rasgo distintivo de la humanidad el que en ella se disocie el carácter de la especie y el del individuo, de suerte que (...) cada hombre representa en

cierto modo una idea totalmente idiosincrásica. Por eso las artes, cuya meta es la presentación de la idea de humanidad, tienen por tarea, junto a la belleza como carácter de la especie, el carácter del individuo, al que se llama carácter por antonomasia; mas no como algo casual que sólo sea absolutamente idiosincrásico del individuo en su singularidad, sino como un aspecto de la idea de la humanidad que se destaca especialmente en este individuo y cuya representación resulta por ello útil para revelar dicha idea. Así pues, el carácter, aunque sea individual, ha de ser comprendido y representado, sin embargo, idealmente, esto es, realzando su significado con vistas a la idea de humanidad en general (...); por lo demás es la representación, el retrato, la reproducción de lo singular en cuanto tal, como todas sus contingencias. E incluso el retrato debe ser también, como dice Winckelmann, el ideal del individuo (Schopenhauer, 2013a, pp. 427 y 428).

Por eso la creatividad es común e individual, esto es, es común a la especie, en particular la creatividad teórico-intelectual, pero es individual en tanto en cuanto cada ser humano la experimenta con tal grado de intimidad que le resulta única e intransferible. Por ello cada artista ha de encontrar su camino hacia su obra. Por ello cada vida es preciosa y precisa, precisamente la vida de cada uno, no la de ningún otro. Aunque la vida de uno sea la vida de todos, pero vivida desde la diamantina diafanidad del ser esencial que presentimos todos cada mañana al abrir los ojos a la luz retornando desde esa pequeña y frágil muerte en la oscuridad que es el sueño. Todos sentimos lo mismo y para todos es diferente, por eso nos sentimos tan especiales, pero claro, al sentirnos todos tan especiales no podemos evitar sentirnos como lo más corriente del mundo, incluso en nuestra “especialidad”.

En cuanto a la **voluntad** en relación con la parte occidental del **impulso retroprogresivo** que mencionaba más arriba, esta hace referencia a la lucha por el significado propia, por cierto, de las sociedades patriarcales y logocéntricas. Así lo veía Pániker:

Como corolario de estos supuestos, en Occidente se genera una mística de la acción. A través de la acción se recupera la no-dualidad entre pensamiento y mundo. Conocimiento y acción se vinculan dialécticamente (...). La acción redime, y cuanto más intensa, más redime. Con la acción se penetra en el esfuerzo creativo de lo real, en la aventura única de la evolución. Esta ecuación, Esfuerzo = Creatividad = Salvación, contiene todo el simbolismo metafísico de la Cruz. En efecto: hay una voluntad, un

esfuerzo creativo que es el que simboliza la idea de realizarse “en contra” de todo. (...) El proceso crítico se define entonces en la medida en que se va regenerando la no-dualidad originaria precisamente a través del “esfuerzo” crítico (Pániker, 2001, pp. 132 y 133).

Me interesa destacar aquí esa singular y acertada idea definida como “el esfuerzo creativo de lo real” que nace a partir de la acción. Si fecundo puede ser el silencio, como paso a explicar con la siguiente categoría de análisis, fecunda asimismo es la acción. De hecho, la dualidad acción-quietud o palabra-silencio es otra manera de entender el **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo**, que es lo que estoy haciendo en estas líneas que ahora cierro.

7.3.4. CENTRAMIENTO-VACIAMIENTO CREATIVO (UNA APROXIMACIÓN AL/DESDE EL SILENCIO).

Llegamos a una de las categorías que más me interesa observar, el **centramiento-vaciamiento creativo**. Recordemos para empezar que este centramiento o focalización era un proceso necesario para poder crear (aunque yo añadiría que para cualquier acción emprendida con cierto fundamento e interés). Bohm alertaba de los peligros de no estar “presentes” en las cosas que hacíamos y, de acuerdo con su amigo Krishnamurti, era claro al respecto:

Por supuesto, despertar el estado mental creativo no es fácil. Por el contrario, es una de las cosas más difíciles que podamos emprender. No obstante, por razones que he dado, creo que para cada uno de nosotros y para la sociedad en general esto es lo más importante que podemos hacer en las circunstancias en las que ahora se encuentra la humanidad. La clave para conseguirlo, como ya he dicho, es ser siempre conscientes y estar alerta de las reacciones mecánicas que son las que nos causan el “adormecimiento” una y otra vez (Bohm, 2001, p. 60).

Puede verse cierto tono apocalíptico en sus palabras, pero su radiografía de la problemática me parece excepcional y profundamente perturbadora. También merece la pena señalar la idea de “despertar”, no habla Bohm de producir o enseñar, más bien de despertar, pues la creatividad es una potencia latente y propia del ser humano. Está en su esencia y raíz. Cabe recordar también que este fue uno de los motivos por los cuales

al planificar la intervención didáctica puse especial atención en proponer actividades “despertador”, por así decirlo, intentando evitar el peligro mecanicista tan propio de un género muy proclive al estereotipo como es el Haiku. Este centramiento, por tanto, este proceso de focalización, es una manera de estar muy centrado y dar una luz más adecuada a los procesos meditativos y reflexivos de los que participa. Dejamos por fin atrás las visiones caricaturescas e infantilizadoras de la meditación como eso de “sentarse muy quieto sin pensar en nada”. Krishnamurti ya lo aconsejaba encarecidamente para cualquier sistema educativo y por supuesto la meditación era parte esencial en el día a día de sus propias escuelas:

No sé si alguno de ustedes medita, ni qué significado le dan a la meditación, o qué lugar le asignan a la meditación mientras educan, ni lo que entienden por meditar. Concedemos enorme importancia a conseguir un título, un empleo, a la seguridad económica; ese es todo el esquema de nuestro pensar, y la meditación, el verdadero investigar si existe Dios, el observar, el experimentar ese estado inmensurable, no forma parte en absoluto de nuestra educación. Debemos averiguar lo que entendemos por meditación, no cómo meditar, porque el cómo meditar es una manera muy infantil de abordar la meditación. Si uno puede aclarar qué es la meditación, entonces, el proceso mismo de descubrirlo es meditación (Krishnamurti, 2009a, pp. 181 y 182).

Es importante señalar aquí la importancia de un estado “más allá del pensamiento” y a esto me refiero con la idea de vaciamiento. Si no hay espacio para lo nuevo, nada se podrá crear, por decirlo de una manera especialmente gráfica. Krishnamurti, de nuevo, ha sido muy tajante al respecto. Para el filósofo indio “una mente que no tiene espacio desde el cual observar no puede tener la cualidad de percepción; no puede haber observación desde el pensar” (2009a, p. 183). También Schopenhauer era de una opinión similar, aunque aparentemente dijera lo contrario. En su ensayo “Sobre lectura y libros”, lo que criticaba era que la excesiva lectura no dejaba espacio al pensar reflexivo individual, así señalaba lo siguiente: “de ahí resulta que quien lee mucho y casi todo el día, pero en el medio descansa con entretenimientos irreflexivos, pierde poco a poco la capacidad de pensar” y “ese es el caso de muchos eruditos: han leído hasta volverse tontos. Pues una lectura continuada que se retoma enseguida a cada momento libre paraliza más el espíritu que el trabajo manual constante” (2014b, p. 565). A su manera, en mi opinión, tanto Schopenhauer como

Krishnamurti hacen referencia a lo mismo: el primero desde una perspectiva más racional y occidental, el segundo desde un punto de vista más intuitivo y oriental. Con todo, Schopenhauer era un buen conocedor de las filosofías orientales y Krishnamurti conocía bien vivencialmente el mundo Occidental; pero es que además, el pensar en la filosofía de Schopenhauer entroncaría más bien con la paradójica realidad del pensamiento de la que tan bien dio cuenta G. Steiner, según el cual: “pensar es algo supremamente nuestro; se halla oculto en la más íntima privacidad de nuestro ser. Es también el más común, manido y repetitivo de los actos” (2007, pp. 34 y 35). Lo importante aquí, al fin y al cabo, es buscar un espacio para **centrarnos, vaciarnos** y llenarnos de nuevo en un constante flujo y reflujo, como el mismo ritmo del discurrir de la vida, sístole y diástole, palabra y silencio. Al hilo de todo esto, no está de más que recordemos lo que tenía Peirce que decir al respecto:

Todos saben que la prolongada continuidad de la rutina de un hábito nos hace letárgicos, mientras que una sucesión de sorpresas ilumina maravillosamente las ideas. Donde hay movimiento, donde la historia es algo que hacer, ahí está el foco de la actividad despertándose cuando se abre y durmiéndose cuando está cerrado (2012a, p. 405).

En otro orden de cosas, este centramiento, como es obvio, está relacionado con la quietud y el silencio. En cierto modo recupera la esencia de esa “stillness” sobre la que tanto ha hablado Peter Kingsley (2010a, 2010b, 2011) para acceder a una fuente de creatividad y curación que bien conocían, como demuestra en sus libros a través de un volumen ingente de datos históricos y arqueológicos, los antiguos griegos y los primeros pueblos que habitaron Mongolia. Mi intención aquí no es tanto enfocar mi discurso hacia el valor e importancia del silencio (aunque la tiene y mucha, es obvio) puesto que en ocasiones uno puede centrarse a través de técnicas más, digamos, activas y sonoras. Osho (2005a, 2005b, 2005c) ha hablado largo y tendido de la dificultad para el hombre occidental en lo que se refiere a la práctica las meditaciones silenciosas y carentes de movimiento de la tradición Zen, por ejemplo, por lo que ha venido a defender la utilidad de las meditaciones activas para aquellos que habitamos las sociedades occidentales y sus modos lógico-discursivos de expresión.

Este **centramiento-vaciamiento creativo** sería un modo de “conocimiento silencioso”, por decirlo de alguna manera. De esta manera casi adopta una forma

paradójica porque el conocimiento parece necesitar de una “voz” que lo transmita. En cualquier caso, lo contrario de la transmisión de conocimientos no sería, creo, el silencio, sino el ruido. El conocimiento no se frustra o corrompe por el silencio, más bien al contrario, sino que sufre del exceso de ruido. También es verdad que aquí, en este **centramiento-vaciamiento creativo**, veo cierta necesidad de alejarnos de la sociedad chata a la que se refería Esquirol (2006), algo de lo que se hace eco Jodorowsky con unas palabras especialmente cargadas de significación en nuestra sociedad consumista en el año 2015 y que aquí reproduzco de manera literal casi a modo de acto psicomágico personal⁹⁶:

Sí, porque nuestra cultura denigra todo lo que es profundo. Por ejemplo la ceremonia del té. El té era un elemento esencial en las culturas orientales, en especial en China y Japón, como el café en el sufismo. En cambio ahora lo tomamos a todas horas, cuando en realidad se trata de productos sagrados, como lo es la marihuana. Cuando fui a Holanda y pregunté cómo tomaban los hongos, me contestaron que los ponían en una pizza. La gente se los come sin ningún sentido. Todo lo sagrado se ha perdido (Jodorowsky, 2004, p. 231).

Hago referencia, también, a la realidad sacra del silencio como fecundo posibilitador del impulso creativo. Por eso, repito, la categoría quedó definida como **centramiento-vaciamiento**, pues son dos caras de una misma moneda.

Pues bien, como bien ha señalado E. Humet al respecto, el centramiento posibilitará un grado de silencio (que puede ser simplemente interior), algo que dará aún más valor al proceso artístico compositivo o adquisitivo:

La música – así como cualquier otra expresión artística: pintura, poesía, danza, teatro, cine, etc. – nos hace participar del nivel de la conciencia de la persona que la compuso, de tal manera que si la música surgió de la conciencia profunda del autor, con verdadera inspiración, escucharla con actitud abierta y receptiva nos introduce en la misma atmósfera profunda de donde nació y nos es una ayuda valiosa para conectar con nuestra propia profundidad (Humet, 2013, p. 76).

⁹⁶ Esto es así porque justo ahora que acabo de escribir estas líneas soy consciente de hasta qué punto mi uso del café para la redacción de esta tesis ha llegado a ser tan “automático” que ciertamente ha matado su aspecto ceremonial e iniciático en mi propia vida.

Y claro, también aquí subyace la “mirada interior” de la que tanto ha hablado Ramiro Calle, algo que en nuestras sociedades se hace muy necesario porque, como ha señalado:

Occidente, desde hace siglos, mira muy poco hacia dentro y está más empeñado en buscar en lo exterior que en lo más íntimo de la persona. Persiste en todo ser humano, aunque en algunos tan debilitado que nunca podrán experimentarlo, un eco o sabor de infinitud que a muchas personas las impulsa a buscarse. (...) Disponer de mirada interior no quiere decir que dejemos de mirar hacia fuera. Se puede ser contemplativo y activo, místico y muy realista, filósofo y pragmático, espiritual y sensorial. La mirada interior es el método por excelencia para reconciliarse con las fuerzas internas y saber instrumentalizarlas hacia lo Incondicionado; es la manera de poder participar del proceso cósmico que todo lo configura; es el modo de acallar los pensamientos para hacerse sabedor y sentidor de lo que los produce. Se va conociendo así al conocedor y vamos logrando liberarnos de los grilletes de lo ilusorio y de las apariencias, incluso del discurso mental condicionado y del lenguaje limitador (Calle, 2004, pp. 19 y 20).

Por fin, centrados, focalizando, habiéndonos vaciado de lo innecesario, estaremos en mejor situación para crear, para aceptar lo que haya de venirnos como regalo. Es un saber estar en el presente pues esto es “lo único que realmente se posee, somos conciencia del presente, o conciencia presente de las cosas” (Sevilla Godínez, 2012, p. 171). Lo cierto es que, como dice acerca de Meister Eckhart el estudioso de la mística y la historia de las religiones Amador Vega, “la pobreza es la sabiduría que conduce a la ignorancia, a nacer de nuevo, desconociendo lo aprendido hasta ahora, deformando y descreando aquello en que hemos sido formados y creados” (2011, p. 52). Y así, en este grado de silencio, **centrados** en el momento presente, conscientes de respiración y pensamiento, avanzamos (**progresamos**) un poco más, paso a paso, de manera prudente (**phronésica**) pero segura (aceptando la tradición, lo **retro**), hasta la siguiente categoría relevante para nuestro análisis, la **felicidad creativa**, que, como veremos, evolucionará hacia un **amor creativo** de una manera natural.

7.3.5. FELICIDAD CREATIVA (HACIA UN AMOR CREATIVO).

Uno de los mitos con más peso en nuestra cultura es el del artista atormentado. De alguna manera, este mito de base romántica sigue pesando en nuestro inconsciente. Por eso, soy de la opinión de promulgar un paso hacia una **felicidad creativa** que acabe desembocando en un **amor creativo**. En otras palabras: promulgo aquí que un impulso positivo (felicidad, disfrutar de lo que se hace) nos llevará indefectiblemente hacia un **amor creativo**, entendiendo por eso un amor por lo creado que incluye un amor hacia el proceso mismo de la creación. La retroalimentación **felicidad-amor** deviene así constante. Esto es lo que subyace a la presente categoría. Pero veámoslo un poco más detenidamente.

Krishnamurti nos alertaba de que:

Tiene que haber una revolución radical, fundamental, porque en torno nuestro todo se ha derrumbado. Aunque en apariencia haya orden, en realidad lo que hay es lenta descomposición y destrucción: la oleada de destrucción supera constantemente a la oleada de la vida (Krishnamurti, 2002b, p. 301).

Ante este panorama, varias cosas me parecen claras: necesitamos cambios y venimos de una cultura del esfuerzo sufriente, por eso es importante que ese esfuerzo pase a ser “disfrutante” y sin engaños psicológicos ni apaños místicos. Uno tiene que disfrutar de lo que hace y esto es claro, de lo contrario seguiremos dando vueltas en la misma rueda como hámsteres ciegos y adictos a su propio esfuerzo, esfuerzo que es, repito, sufriente y egoico (en tanto que manejado por el ego). Por eso es importante que la creatividad parta de un estado de felicidad. Por cierto, que el artista que gusta de “sufrir” está en un estado de felicidad elegida personalmente, por supuesto, por lo que tal casuística no invalida mi propuesta al respecto.

Estimular los estados de felicidad, estimulará por tanto los estados creativos. Unido a otros aspectos como el centramiento y la atención racional hacia los objetos, si el alumno parte de un estado de felicidad o experimenta uno durante las actividades, su predisposición hacia la creación será mayor. Hay aquí un aliento positivo de energía volitiva, de expansión de fronteras como primer impulso hacia el acceso a nuevas realidades. En gran medida, estoy también acercándome al cambio de paradigma que propugnaba, por ejemplo, E. Fromm (1997, 2011), esto es, dejar una cultura del tener

para desarrollar una cultura del ser. Con ello se fomentan en el sujeto estados de felicidad esencial y básica anclados en la mera experiencia del vivir, de la *seidad* (en inglés *beingness*), que dirían algunos de los maestros advaitas modernos como por ejemplo Morilla (2011), Liquorman (2005), Kersschot (2005, 2006a y 2006b), Long (2007), Balsekar (2006) y Parsons (2009, 2013).

La felicidad, por tanto, implica un estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1999, 2003), un desarrollo dentro del elemento (Robinson 2009, 2011), un estado de alineamiento esencial (Blay, 2005). En todo ello hay gran parte de juego, pero de esto me ocuparé al definir la siguiente categoría.

Volviendo, pues, al tema que me ocupa ahora, es esta una felicidad intrínseca que desemboca indefectiblemente en un sentimiento de expansión amorosa última. Sobre este amor de fundamento creativo, han hablado con detenimiento, por ejemplo, J. Krishnamurti en varios escritos (véase especialmente 2002a, 2002b y 2012b) y el psicólogo E. Fromm en su seminal tratado *The Art of Loving*. En este último, por ejemplo, nos encontramos con lo siguiente:

Eventually, a condition of learning any art is a supreme concern with the mastery of the art. If the art is not something of supreme importance, the apprentice will never learn it. He will remain, at best, a good dilettante, but will never become a master. This condition is as necessary for the art of loving as for any other art. It seems, though, as if the proportion between masters and dilettantes is more heavily weighted in favour of the dilettantes in the art of loving than is the case with other arts (Fromm, 1995, p. 86).

Esta intensidad, esta pasión, este querer aprender, querer crear, implica un amor muy profundo, muy centrado. El amor, además, es lo que unifica al hombre tras la escisión (fisura, diría Pániker) que supone el pensamiento y la auto-reflexividad que exige tal potencialidad. Otras palabras de Fromm clarifican aún más todo este asunto:

The deepest need of man, then, is the need to overcome his separateness, to leave the prison of his aloneness. The absolute failure to achieve this aim means insanity, because the panic of complete isolation can be overcome only by such a radical withdrawal from the world outside that the feeling of separation disappears – because the world outside, from which is separated, has disappeared (Fromm, 1995, p. 8).

A lo que los Beatles añadirían más parcamente: “*all you need is love*”.

Peirce fue todavía más concreto en sus reflexiones sobre el amor. Considérese el siguiente extracto:

El amor no se dirige a abstracciones sino a personas; no a personas que no conocemos, ni a cantidades de personas, sino a nuestras personas queridas, nuestra familia y vecinos. “Nuestro vecino”, recordamos, es aquel del que vivimos cerca, quizá no localmente, pero sí en la vida y el sentimiento (Peirce, OFR I, p. 397).

Esta idea, es obvio, acoge también la “personalización” de los “objetos”. Creo que estaremos todos de acuerdo en el salto educativo que implicar que nuestros alumnos fueran capaces de amar un poema como si de una persona se tratara. Esto desde un punto de vista lógico-argumentativo también es perfectamente razonable, con razón Peirce (OFR I) nos recordaba que toda materia es realmente mente y que la mente se fundamenta en los procesos de continuidad perceptiva lo que nos puede llevar a personalizar desde nuestra subjetividad perceptiva el objeto percibido.

Pues bien y volviendo a terrenos más mundanos, a través del haiku busco con lo que acabo de explicar una apertura hacia lo otro más amorosa, más consciente, más adecuada. Entiendo que si un niño puede tratar con amor absoluto un frágil poema de tres versos, aprenderá de manera natural a amar las cosas mínimas, y toda cosa “máxima” no es sino un universo hecho a base de miríadas de cosas mínimas, pues la realidad física es fractal y también, creo, la social y la psicológica. Como Fromm (2011) quisiera con ello alejar las estructuras narcisistas, para empezar, y reinterpretar el sentido de lo que conocemos por “poseer”. Sobre todo, vaya esto por delante, quisiera enfatizar lo negativo del carácter narcisista por su peligro socio-educativo pues puede acercarnos a modos más abiertamente destructivos en la vida adulta como son el egoísmo y el egotismo. En resumen, la **felicidad creativa** es felicidad en el crear, pero se origina un paso antes y por ello tiene el dulce sabor de la expectación, continúa durante el acto de creación, por supuesto, y conduce, así, hacia el **amor creativo** final que a la vez retroalimentará nuevos procesos creativos futuros.

7.3.6. INTELECCIÓN CREATIVA (DE BASE LÚCDICA).

Ahora bien, el proceso intelectual (que llamaré aquí intelectual para evitar ciertas connotaciones no deseadas), esto es, el proceso que busca entender (el

conocimiento) de manera lógico-racional, es asimismo esencial en cualquier proceso creativo (huelga decir que es básico para cualquier acción interpretativa). Así, la intelección es necesaria. Pero creo que esta intelección ha de favorecerse de manera “feliz”, porque un estado natural de felicidad retroalimentará el deseo de crear. Así, hay una base profundamente racional en el proceso creativo. Veamos cómo se plantea este arranque en Peirce:

Todo razonamiento necesario es, sin excepción, diagramático. Es decir, construimos un ícono de nuestro estado hipotético de cosas y procedemos a observarlo. Esta observación nos hace sospechar que algo es verdadero, ya podamos o no formularlo con precisión, y procedemos a indagar si es verdadero o no. Para este fin es necesario formar un plan de investigación, y ésta es la parte más difícil de toda operación (Peirce, OFR II, pp. 278 y 279).

Pues bien, este arranque lógico-racional viene dado por ese deseo de saber con cierta voluntad de poder (como acto positivo efectualizador), saber para poder hacer, para que haya transformaciones en el mundo, en uno mismo. Aquí tenemos las estructuras pero falta el chispazo intuitivo que ha de pillarnos preparados para experimentar el *insight* o de otra manera se perderá pues no habremos preparado el terreno. Por eso esta **intelección es creativa**, porque no se queda en su mero saber sino que es un saber para algo y por ello se nota huérfana hasta la llegada del fogonazo que la hace trascenderse a sí misma en una efectividad absoluta anclada en la necesidad primera del acto. Esto puede ser entendido incluso de una manera muy práctica porque, al fin y al cabo, en mi opinión, la reflexión lógico-racional sobre según qué procesos llegaría incluso a solucionar problemas como el consumismo como proceso auto y socio-destructivo; como bien señalaba E. Fromm:

If I eat because my hunger indicates my body's need for food, or because I enjoy food, my eating is functional and rational, in the sense that it serves the healthful operation of my entire organism, including my educated taste. But if I overeat out of greed, depression, or anxiety, my eating is irrational; it harms, and does not further me physiologically or mentally. This holds true for all consumption, which is rooted in greed and has an obsessional character: In avarice, drug addiction, in the consumerism of today and for sexual consumption (Fromm, 2011, p. 114).

Está claro hasta qué punto la falta de un pensamiento racional y de un pensamiento amoroso aquí hacen del hombre un autómatas, un autómatas muy peligroso para los otros y para sí mismo. Y, de manera más bio-ecológica, al fin y al cabo para el planeta, su ecología y su sostenibilidad (Riechmann, 2004, 2005, 2009).

Así, recordemos, la racionalidad, el placer de pensar, la búsqueda de soluciones lógicas e instrumentales, también es una parte esencial en los procesos creativos. Lo contrario sería simple furia, mera potencia, una ciega inercia hacia ningún sitio determinado. Por eso planificar es tan importante. Planificar, a su vez, está claro, creativamente. Prudentemente. Amorosamente. Centradamente. Retrogresivamente. Todo a la vez integrado y todo a su vez diferenciado.

Ahora, por fin, quiero explicar con detenimiento a qué me refiero con lo *lúdico*. Pues bien, dicho término apareció de manera espontánea en una de mis clases de Didáctica de la Lengua Oral y Escrita en el Grado de Educación Infantil. Al hablar de la aproximación del niño en sus primeras etapas al mundo de la literatura reflexionábamos en clase hasta qué punto era importante el compaginar lo lúcido y lo lúdico. Acabamos señalando la deseable existencia de un estado *lúdico* en toda interacción educativa. Con este concepto, al fin, quiero designar aquello que es a la vez “lúcido” y “lúdico”, que implica cierto grado de juego unido a un profundo deseo de “esclarecer con la mirada” a través de las capacidades lógico-rationales que fundamentan el acto de pensar. Así, nos encontramos ante un esfuerzo sin esfuerzo, un fluir dulcemente hacia nuevos estados de entendimiento, comprensión y, al fin y al cabo, consciencia.

Gadamer dejó clara la importancia del juego en el proceso de comprensión. De este modo, el afamado hermeneuta llegaría a afirmar por ejemplo que:

La fascinación del juego para la consciencia ludente reside justamente en ese salir fuera de sí para entrar en un contexto de movimiento que desarrolla su propia dinámica. Hay juego cuando el jugador toma el juego en serio, es decir, no se reserva como quien se limita a jugar (Gadamer, VM II, p.150)

Así, en el proceso de comprender, jugamos, y en ese juego se une lo uno y lo otro y la comprensión aparece en un estado de ligereza, libertad y felicidad lo cual facilita todo el proceso interpretativo a la vez que incita a recrearnos continuamente en él por agradable.

Pero lo lúdico, cuando va acompañado de lo lúcido, se puede llegar a convertir en *lúcdico*. Entiendo por esto aquel proceso comprensivo que es fundamentado en una actitud lúdica y lúcida por igual, que ilumina y divierte, que divierte iluminando e ilumina divirtiendo. Al fin y al cabo, en mi opinión, toda comprensión verdadera ha de ser por ende *lúcdica* y por ello propongo este concepto pues desde su misma concepción palpita con la identidad de su significado de manera metalingüística, está claro, ya que a través de un juego de palabras se busca superar una frontera para que así dos realidades estancas pueden unirse creando una nueva unidad integrada más propia de la era de la complejidad desde la que escribo.

7.4. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS.

7.4.1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS GRUPOS OBSERVADOS.

Llegamos ya a una de las partes esenciales de nuestro trabajo, la que más precisa de nuestro propio raciocinio y creatividad y, a poder ser, de un proceder altamente *phronésico*, esto es, ir por fin avanzando con la prudencia necesaria para no perder de vista el origen y poder movernos hacia otros lugares desde él (a modo de impulso retroprogresivo). El cometido de esta sección es claro: “el análisis separa sólo provisionalmente y en orden a esclarecer lo que luego recibirá todavía más luz al volverse a unir” (Esquirol, 2006, p. 57). Así, en cierto modo separaré, traeré a la luz una serie de datos que proceden del magma de lo Real que se manifiesta en la realidad y que han sido extraídos a partir de los instrumentos de investigación (observación participante, entrevista y análisis de creaciones), para llegar a un mayor grado de comprensión del fenómeno observado y los procesos existentes que observar. Como la base epistemológica es hermenéutica, y hermenéutica de fundamentación ontológica, será necesario también cierto grado de interpretación, al fin y al cabo la interpretación permea todo proceso humano y por supuesto cualquier tipo de estudio analítico de un proceso humano, como es la Educación. Dicho esto, huelga decir que parto de la base de que el científico modifica el hecho que analiza sólo por estar allí dirigiendo hacia él su mirada y esto es fácilmente verificable en la investigación de base etnográfica, como es esta desde el momento en que me introduzco (elemento extraño) en un microuniverso aparentemente cerrado (como es una clase).

Al hilo de todo esto, me parece importante señalar que, como esclarecedoramente nos ha advertido Gibbs,:

Clasificar todos estos datos y buscar en ellos al mismo tiempo que se crea un análisis coherente y perceptivo que se fundamenta en dichos datos – es decir, un análisis en el que éstos proporcionan una buena base de apoyo – es una preocupación importante (Gibbs, 2012, p. 20).

Importante y necesaria, diría yo, para poder aprender de (y aprehender) la realidad como proceso infinito abierto ante un organismo perceptual finito como es el cerebro humano. Como bien ha señalado Pániker acerca de un comentario de A. Huxley:

Aldous Huxley llega a sugerir que una de las funciones del sistema nervioso del animal humano es la de protegernos de lo infinito. En *Las puertas de la percepción* escribe: “Cada persona, en cada momento, es capaz de percibir cuanto está sucediendo en cualquier parte del universo. La función del cerebro y del sistema nervioso es la de protegernos”. Protegernos de esa masa inagotable de información. Por así decirlo, filtrar la infinitud de lo real para hacerla digerible (Pániker, 2008, p. 60).

Con ello queda claro que no puede ser de otra manera y esta es una conclusión feliz a la par que fecunda para el investigador. Es este un proceder propio de la investigación cualitativa, en la misma preparación de los instrumentos de los que el investigador ha de servirse para la adquisición de datos ya hay cierta cantidad de análisis implícito. El proceso puede llegar a complejizarse aún más, pues a la preparación de los datos y a su análisis se puede ir añadiendo cierto grado de interpretación (en este caso, como he dicho, esto es connatural a la base epistémica onto-hermenéutica de mi estudio), este aspecto más imaginativo y especulativo ha sido favorecido por autores como Mishler, Riessman, Denzin y Giorgi y Giorgi (Gibbs, 2012). Digamos que, en este último enfoque, vendría a ocurrir como en la retroalimentación de los procesos interpretativos y los comprensivos, que se pueden dividir por razones de claridad estructural y deseo analítico, pero que en el fondo están en constante flujo los unos en los otros, los otros en los unos. Del mismo modo el análisis y la interpretación de los datos cualitativos muestran una cercanía tal que

generalmente los separamos en nuestra exposición final únicamente para con ello alcanzar un grado mayor de claridad aunque el sentido organicista último pueda sufrir alguna pérdida.

De esta manera, vuelvo a incidir en el hecho de que el trabajo que ahora sigue pertenece a la rama epistémica fundamentada en la hermenéutica de base ontológica (más propia de Heidegger y Gadamer) y no a la metodológica-procedimental (favorecido por autores como Weber o Agar). Esto es importante dejarlo claro pues de otra manera se correría el riesgo de malinterpretar el análisis de los datos. La esencia del ser ha de estar en el ser y sólo se puede llegar a él de forma intuitiva y voluntariosa, o esa es la creencia desde la que parto, mi faro guía. Una guía que no marca caminos, tan sólo los sugiere. Pero una vez captada la voz del ser, esta ha de ser seguida hasta sus últimas consecuencias, sin límite, hasta el agotamiento que anticipa la llegada del no ser que prefigure, a su vez, un nuevo giro de tuerca en nuestros conceptos de existencia y en la delimitación de esa realidad última que llamamos *seidad*: la esencia primera que configura el ser que *es* en lo que está *siendo*.

Por otra parte, es mi intención dar sólo aquellos datos que sean relevantes para entender de manera clara lo que sigue. Esto también responde a una voluntad hermenéutica universalizadora que se entiende como un mapa aplicable en diversos contextos aunque tenga que partir de una situación concreta y específica para desarrollarse. Pues bien, téngase, por tanto, los siguientes datos de contextualización en mente:

El centro educativo en el que se llevó a cabo la intervención didáctica fue el colegio concertado Sta. Teresa de Jesús de la ciudad de Soria. Los alumnos pertenece a dos grupos de 6º de Primaria (Tercer Ciclo de Primaria según la LOE) (en otras palabras, su edad fluctúa entre los 11 y 12 años). Son un total 43 niños divididos en dos grupos, uno de 23 y otro 20. La maestra (Raquel) daba clases en ambos grupos y era tutora de uno de ellos. Las sesiones tuvieron lugar los martes de 12:25 a 13:20 y de 13:20 a 14:15. La intervención se inició el 7 de octubre de 2014 y concluyó del 18 de noviembre del mismo año.

No considero necesario añadir más datos al respecto y esto es así, repito, por el valor hermenéutico ontológico-universalizador que estructura mi investigación.

7.4.2. CONSIDERANDO LOS DATOS EXTRAÍDOS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

Wallace Stevens nos dejó dicho, como bien ha señalado Sánchez Robayna (2003), que toda concepción es al final algo artificial pero que las percepciones son esenciales y por ello fundamentan todo nuestro desarrollo humano. Creyendo que esto es así, inicio mis consideraciones de los datos obtenidos durante la observación participante con un análisis enmarcativo-situacional de carácter contextualizador. Este nace a partir de la enmarcación situacional del contexto y me llevará a señalar como unidades básicas de análisis las situaciones intra e interpersonales que fueron ocurriendo durante las 7 sesiones en el aula. En ellas veremos cómo, cuándo y por qué salían a la luz las categorías propias de estudio que fundamentan este análisis.

Huelga decir que la **phrónesis didáctico-interpretativa** se ha hecho presente en varios lugares a lo largo de la observación. De hecho, sólo con esta base (al definir la categoría me refería a que debía ser como una melodía recurrente en la relación docente-discente) puede llevarse a cabo una transmisión adecuada de afectos y conocimientos. De este modo, todas las partes que participaban de una manera u otra dentro del contexto definido socioeducativamente serían capaces de alcanzar cierto grado de éxito desde un horizonte de voluntad, por así decirlo, impregnado de esencia *phronésica*, basado en el respeto y la prudencia. Los alumnos también podrían aprender y disfrutar aprendiendo (de otro modo el aprendizaje no tiene sentido), mientras que la maestra de esta manera podría transitar por su elemento de manera ágil y cómoda a la vez que el investigador podría llegar a tomar datos valiosos y pertinentes aceptando la subjetividad manifiesta de todo proceso humano. El terreno del que parte el investigador/observador es, además, rocoso porque se estima intradiegético, por tomar un término propio de la teoría narratológica. Como ya explicité al hablar de la investigación cualitativa etnográfica, nunca podemos, ya en el campo, separarnos del todo, ni del objeto observado ni del contexto en el que se desarrolla la observación, no es posible por tanto alcanzar la asepsia metodológica y mucho menos ontológica (pues una ontología aséptica se me antoja, además, una contradicción en términos). Este grado de imbricación es especialmente evidente en dos direcciones para el investigador: 1) ni se puede separar de sus procesos de cognición y por ello de cierto grado de pre-interpretación (como vimos con Gadamer), 2) ni se puede abstraer por completo de lo que está pasando en el aula y de las interacciones que ve o en las que participa. Esto,

repito, enriquece la observación, no la anula, hace que los datos cobren mayor vida al no buscar el efecto de estar observando un “insecto en ámbar”. Si además mi fundamentación epistemológica es, como ya he dicho, hermenéutica, esto facilita el proceso aceptando sus limitaciones y su particularidad única. Aquí, la analogía viene, con todo, un poco al rescate ante la perspectiva de la indeterminación final (que cual abismo atrae a la realidad una vez que ha sido filtrada por los procesos aprehensivos-cognitivos originados en nuestra estructura cerebral), por ello hay cierto amparo de mediación a partir de una estructuración eminentemente lógica, de otra manera ninguna consideración acerca de categorías o regularidades en un patrón tendría sentido. Pero repito que estas consideraciones vienen a ser como la imagen con la que concluye Wittgenstein su *Tractatus*, una de superar el artificio constructual que se ha conformado como dispositivo de acceso y del que se sirve el intelecto en un proceso analítico que busca la comprensión última de un fenómeno que nunca puede aprehender de forma absoluta. En sus palabras:

Mis proposiciones esclarecen porque quien me entiende las reconoce al final como absurdas, cuando a través de ellas – sobre ellas – ha salido fuera. (Tiene, por así decirlo, que arrojar la escalera de haber subido por ella.) Tiene que superar estas proposiciones; entonces ve correctamente el mundo. De lo que no se puede hablar hay que callar (Wittgenstein, 2012, p. 145).

Con todo esto en mente, cabe señalar que ya en la S.1-H.1 vemos la presencia de la mediación de base *phronésica* en la introducción de la intervención. La maestra, como podemos ver en la transcripción de la observación, inicia el nuevo período (esto es, la introducción del elemento extraño y por ello incluso agresor que viene personificada en el investigador y los contenidos de la intervención propuestos para su desarrollo en el aula; ninguno de estos elementos, recordemos, eran “cotidianos” en la dinámica de la vida diaria de la clase) con una **prudencia didáctica** extrema. Esta prudencia a su vez requiere de sus mejores dotes como hermeneuta (de ahí que aparece también la **prudencia interpretativa**). Recordemos que el maestro está en todo momento leyendo el texto que es la clase, si deja de hacer esto cae en un solipsismo peligroso o en un puro psicologismo egoico que puede desembocar en aspecto tiránicos, narcisistas o en otros de índole contraria tales como aquellos tentendes hacia lo abúlico o de minusvalía. Esto se refleja en esa primera sesión (en las dos horas) a través de la situación que presenta

los “nuevos signos a descifrar” (la intervención sobre el haiku y el observador que llega al aula por primera vez), signos insertos a su vez dentro del “texto conocido” que es la clase. Esto, sirva de adelanto, entronca también con la búsqueda de un **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo** pues manifiesta la tensión que polariza el verdadero avance humano que, recordemos decía Pániker, era siempre retroprogreso. Por ello, la maestra siembra el terreno con cautela, cariño y precisión, no por otros motivos les pide a los niños que escriban en un papel que dejarán a la vista su nombre para que el investigador pueda “entender” quiénes son en su primer signo manifiesto nominal, el nombre como muestra deíctica segunda (pues la primera siempre responde al dedo que señala hacia uno mismo diciendo después el binomio yo-aquí al que la percepción, más tardía siempre, del tiempo añade un tercer elemento para quedar así completada en su forma básica de relación con el mundo-otro: yo-aquí-ahora). Esta muestra de **prudencia** ya crea un alto grado de complicidad, la **prudencia** siempre logra eso pues se basa en la mirada atenta (y como veremos más adelante el haiku enseña o recuerda siempre eso, el mirar atentamente, la focalización extrema y la comunión final entre el que observa y lo observado) que nos lleva de forma connatural hacia el respeto hacia lo diferente, la alteridad rodea nuestra atalayas levantadas en torno a ese centro significativo de base psicológica que es el yo.

En esta primera sesión, además, esta **phrónesis didáctico-interpretativa** posibilita la aceptación con la que el grupo “observado” ha de obsequiar al recién llegado. Esto es, el científico educativo que entra en el aula recibe, no lo olvidemos, un regalo en forma de *salvoconducto*, en otras palabras, el “otro”, el extranjero-extraño adquiere todas las ventajas de la pertenencia al grupo. Sólo de esa manera la flor se abrirá sin excesivo pudor y ofrecerá su fragancia, fragancia que sólo apreciará en parte pues, en el proceso, se habrá convertido asimismo en parte de la flor que observa cuidadosamente. Por ello, para sellar este pacto de manera tácita, el observador se ofrece de manera simbólica para ser a su vez observado, diseccionado, categorizado incluso. Esto se hace a través de una estructura antropológica altamente simbólica: el juicio popular. Así, de pie, ante la clase, el recién llegado se ofrece para responder “any questions”, eso sí, en inglés, ese es el único pre-requisito que se ha de respetar (el uso de un pre-requisito responde de nuevo a la parte **didáctica de la phrónesis** en acción dentro de un aula, también entronca con la **voluntad de límite** de lo **retroprogresivo**). El resultado es el esperado porque la mediación **phrónesis didáctico-interpretativa** ha fundamentado el proceso. La **prudencia** nunca exige, al contrario, siempre es de

carácter oferente. La **prudencia** nos hace alargar la mano para que haya contacto pero nunca obliga a tocar, lo que pasa es que los seres humanos somos seres relacionales y eso nos hace desear la conexión⁹⁷. Seres que se debaten entre el aislamiento autoprotector y la apertura relacional extrema, entre el monólogo del yo y el diálogo del nosotros (como paso previo al acceso de la polifonía que salva la última fisura nosotros-ellos para manifestarse en un simple aquí-ahora que es a la vez una voz única creada a partir de múltiples voces que permanecen distinguibles). Esta actividad inicial muestra a la vez la **phrónesis** en acción y el **impulso retroprogresivo** modulado por la **voluntad de límite**. Esto es así porque se hace crecer el mundo relacional entre los actores de la clase (recordemos la introducción de un nuevo actor y las nuevas posibilidades dinámicas que esto ofrece a los procesos didácticos subsiguientes) a la vez que se respetan las estructuras que han hecho posible la cohesión grupal desde el inicio del curso. En la medida de lo posible se han mantenido los grupos de trabajo, las dinámicas de clase y las formas de interacción, esto ha hecho que se aceptara de forma natural lo nuevo: el tema, algunas actividades, la presencia del observador (una especie de acto que duplica a la maestra en el entorno docente). Se constata en la observación desde esta primera sesión un alto grado de “comodidad afectiva”, por así decirlo, que se explicará como confianza en la maestra. Es como si los alumnos realizaran esta operación de lógica discursiva: “si la maestra permite que este *ser* cruce la frontera, si, queriéndonos como nos quiere, permite que nos observe, que se adentre en nuestro mundo, nosotros nos fiamos de él porque nunca permitiría el paso de alguien con voluntad de hacernos daño”. El pacto está sellado.

La primera sesión ha de ser toda ella una muestra de prudencia o las demás no podrán discurrir de forma adecuada. Así, la presentación del tema se hace de manera gradual (**prudente**) y utilizando todo aquello ya sabido para enriquecerlo con lo nuevo (**retroprogresiva**). Durante este segmento se observa un alto grado de excitación ante

⁹⁷ Hay una película que narra esto de una forma prodigiosa, me refiero a *Crash* (2004), dirigida por Paul Haggis. En ella se nos muestra la bipolaridad de la sociedad de Los Ángeles que ha venido a desarrollar una segunda piel de acero no permeable al tacto por el sobreuso del automóvil. Así, esto se convierte en patología y, como toda patología, lleva en su seno el deseo de lo otro como elemento curativo y salvífico, en este caso a través del tacto (y contacto) humano. La genialidad dramática de la película está planteada en la falta de phrónesis mediadora lo que implica que la caricia humanizadora es sustituida por el golpe violento como única vía de que lo otro pueda entrar en el campo de uno. La violencia muchas veces se manifiesta por la necesidad de ternura y la falta de capacidad interpretativa de las situaciones y de uno mismo, pero esto me aleja del tema en cuestión así que, prudentemente, me redirijo hacia mi objetivo. La phrónesis se convierte en brújula para todas nuestras acciones y hablar de la phrónesis sin ser prudente sería acaso el mayor error que puedo cometer (aunque también es necesario reconocer que el error nos acerca porque nos iguala y humaniza de forma extrema).

los elementos nuevos, lo que redundará en una profusa aparición de la **felicidad creativa** así como de las primeras manifestaciones de **intelección creativa** (de base **lúdica**). Es cierto que la intelección, que requiere de cierto grado de silencio e introspección previa, se pierde por el deseo de participar y la excitación de lo novedoso. De este modo, abundan las respuestas rápidas, no reflexionadas; esto es así porque a los alumnos les puede el deseo de participar y hacerse oír, de integración en y con la actividad. Esto da cuenta de la complejidad del proceso educativo en su totalidad, esa necesaria comunión entre quietud y movimiento, entre pensamiento reflexivo y acción intuitiva. Así, la hiperactividad que justifica este arranque pone en evidencia la carencia de muestras de **centramiento-vaciamiento creativo** y lo difícil que resulta llevar estas situaciones a nuestras aulas en el momento actual. Al fin, se busca que a través de la interacción el niño ejercite sus labores interpretativas del nuevo contexto. Como demuestra la observación, las respuestas son en inglés y buscan el acierto aunque haya alguna que tenga carácter humorístico (en S.1-H.1, por ejemplo, al decir “soriano”) que la maestra, prudentemente (de nuevo la **phrónesis didáctica-interpretativa** “at work”), ignora.

La primera sesión busca establecer una primera aproximación al haiku pero como se planificó en la propuesta de intervención didáctica esto quiere hacerse de manera indagatoria y creativa. Tras dar los datos suficientes para que los niños puedan realizar un proceso de abducción a la manera peirceana (habiendo oído hablar durante la clase primero de poesía y luego de Japón) se les pregunta si son capaces de intuir qué es un haiku. Las respuestas son variopintas y sin guardar un patrón determinado: ciudad de Japón, chino, deporte (muy utilizada), lenguaje japonés, pescado, *person*, *yoghurt*, *a place in China*, *sport*, etc. Aquí los niños han sido capaces de irse hacia el campo semántico de lo oriental pero sus propias proyecciones volitivas han bloqueado todo lo hablado sobre poesía que sería lo que les hubiese ayudado hacia el *insight*, la abducción o el salto intelectual, lo que los hubiera acabado llevando hacia la **intelección creativa de base lúdica** al fin y al cabo. Es significativo que no hayan llegado a la intuición lógica de pensar que la palabra haiku tenía relación con poesía y con Japón, esto deja claro que entre su horizonte de intereses no se encuentra la poesía, algo previsible, y sí, por ejemplo, los deportes (de ahí muchas de las respuestas). Esto deja claro cómo tendemos a dar más significación de la necesaria a nuestras lecturas del “mundo” y sus “situaciones”. Todos añadimos lo necesario para entender algo, pero claro, pocas veces reparamos en lo parcial de nuestros “añadidos”. Cada vez se nos hace

más difícil ver lo que tenemos delante dejando que la significación de lo otro se vaya abriendo de manera progresiva y al ritmo necesario para permitir una comunicación basada en el respeto y el cariño, nuestra “velocidad” nos lleva a querer saber ya y, si hace falta, nuestros procesos hermenéuticos cognitivos pondrán significación donde no la hay, o la cambiarán a voluntad para que concuerde con nuestra visión del mundo y así justificar nuestras acciones. Esto es evidente, tan evidente que solemos pasarlo por alto constantemente. Es una de las grandezas y debilidades del ser humano como ser interpretativo sediento siempre de significado. Al hilo de esto, durante la sesión 5ª nos encontramos con una situación parecida, pero aquí los niños sí se valen del contexto anterior y por ello su **intelección creativa** se pone en juego de una manera más adecuada. La interpretación del ejercicio también activa lo conocido y eso hace que todos los niños desarrollen una respuesta acorde con lo que estamos viendo. En este caso se les dice que qué creen que puede ser un *haijin* (que es un maestro del haiku). Casi sin excepción todos dicen que será algo que tiene que ver con el haiku e incluso dos de ellos aciertan su significado original. Vemos aquí la importancia de lo *retroprogresivo* para la interpretación del mundo a nuestro alrededor, por ello es importante no perder el hilo del origen: ¿cómo si no podríamos volver exitosos tras enfrentarnos al Minotauro de la realidad multiforme? Al fin y al cabo, el laberinto no es menos peligroso que el monstruo que encierra, el héroe cruza la realidad con la espada de la razón pero necesita a su vez cierto mapa otorgado desde lo numinoso, un reino simbólico y sombrío que está detrás del intelecto, de manera que la interpretación no se pierda una y otra y otra y otra vez en un vacío tenebroso de espejos que se reflejan a sí mismos de manera torrencial en pos de una interpretación única e inamovible. Cada héroe tiene su propio Minotauro que vencer, cada héroe tiene que descubrir la manera y el camino para entender que lo que ha venido a conquistar es su mismo corazón y que para ello ha de ofrecer como sacrificio las partes de las que él mismo había renegado al sentirse fascinado exclusivamente por la luz de la razón. Al fin y al cabo, sólo se puede vencer al monstruo a través del amor y del entendimiento a la vez, lo numinoso y lo luminoso entrelazados formando el uroboros perfecto que ha de recordarnos las formas de la Forma original. Nadie, creo, ha recogido esta idea mejor que el escritor vallisoletano Gustavo Martín Garzo:

Ya lo ves, ése era mi gran secreto. Nómada habló luego en su historia de un ovillo mágico, de un hilo de oro que se iba desplegando a mi paso, marcando el camino que

debía seguir. Pero sólo los latidos de su corazón eran ese hilo, unos latidos que yo había aprendido a escuchar en el vientre de nuestra madre. Pero ¿sabes una cosa? Ahora que ya no los oigo, que, por mucho que cierro los ojos y los busco en la oscuridad, no logro volver a escucharlos, me doy cuenta de que Nómada hizo bien al hablar de un hilo de oro. Es me parecía a mí un camino de luz que me guiaba en la más profunda oscuridad, de esa luz que sólo brilla en el corazón de la noche. Ése era el arte de Nómada, ir a la noche a por luz y ofrecérsela a los que estaban despiertos. Es lo que no entienden de mi hermano. Que más allá del horror que les infundía, estaba ese camino de oro, y que si hubieran hecho el esfuerzo de recorrerlo, habrían actuado de otra forma (Martín Garzo, 2008, p. 91).

En otro orden de cosas y como se puede observar a lo largo de las 7 sesiones, los alumnos siempre están deseosos de usar la *tablet* en clase y este objeto tecnológico ya se ha convertido en casi orgánico para ellos por habitual. Esto, como todo, tiene aspectos positivos y negativos, que veremos más adelante. Por ello, y para que sean los mismo alumnos los que descubran qué es un haiku, se les pide que usen la *tablet* y lo investiguen individualmente. En el primer grupo uno de los niños es reconducido con firmeza, pues es incapaz de mantener la atención una vez que se requiere un mayor grado de concentración y reflexividad.

Uno de los aspectos que más ha destacado durante la observación ha sido el constatar lo difícil que se ha hecho lograr períodos de silencio reflexivo, esto hace que el **centramiento-vaciamiento creativo** se vislumbre utópico. La sesión 2 da muestra de ello. Tras solicitar un período de silencio de tres minutos de lectura interiorizada y reflexiva, los alumnos de una de las clases se manifiestan impotentes para alcanzar tal cosa de forma generalizada. La **phrónesis didáctico-interpretativa** media así como el **impulso retroprogresivo**, hasta que se alcanza un grado de susurros aceptable para la maestra. El segundo grupo de alumnos resulta ser más receptivo ante el silencio y el grupo reconduce de forma natural a quienes no lo respetan. El silencio, parece, puede llegar a incomodar lo que hará que se busque salir de él de cualquier modo e incluso que se tenga que “redefinir” silencio como “no hablar en alto”.

La **phrónesis didáctico-interpretativa** también se muestra en cómo los niños van “interpretando” el nuevo texto y poco a poco van participando de manera más clara. Si uno presta atención a la 2ª sesión verá que son muchos los niños que no han hecho los deberes mientras que en las subsiguientes la gran mayoría los tiene hechos. Esto es

un claro ejemplo del impulso bidireccional al que me he mencionado anteriormente, la *phrónesis* es así parte de la clase como proceso holístico, bien es cierto que el docente ha de tener esto claro de manera sistemática, pero el niño tiene en su base humana la cognición interpretativa, la lectura de la realidad como texto del que extraer significado y a través del cual significarse para y por los otros.

Pues bien, no me cabe duda tras observar y dar cuenta de los datos que componen el significativo tapiz poliédrico de las observaciones que el **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo** junto con la *phrónesis* **didáctico-interpretativo** se han ido manifestando como estructurales. Su radicalidad es tal que a mi parecer, sin ellas, no hay proceso educativo posible o no de la manera en que el ser humano necesita, al menos en este momento tan esencial del desarrollo de las sociedades humanas en nuestro planeta. Bien es cierto que aunque a su manera todos los procesos que nos acerquen a la prudencia y a la contención lo son, la singularidad propuesta por Kurzweil (2006) nos hace ser muy conscientes del crítico paso evolutivo ante el que nos encontramos, también Riechmann (2004, 2005, 2009) nos lo ha dejado claro en varias de sus mejores y más lúcidas obras de desarrollo sostenible y ecología sapiencial.

También es importante señalar que en las observaciones se ha podido comprobar la importancia de la adjetivación de la categoría que definimos como **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo**; si lo retroprogresivo panikkeriano se ancla en la máxima de que no se puede progresar de verdad si no hay cierto grado de recuperación del origen, la aproximación de los niños a un fenómeno nuevo como el haiku ha de estar a su vez dirigido hacia todo lo que ya saben acerca de aspectos poéticos, por un lado, y culturales, por otro. Subyace también aquí una **voluntad de trascendencia**, de ir más allá, de cruzar el límite sin perder de vista el origen, porque este da sentido y estructura, dando cierto sentido de seguridad en una realidad absolutamente inestable como es el proceso de la vida: la biológica y la mental. Esto fundamenta asimismo la actividad creativa humana porque nunca creamos *ex nihilo*, siempre hay un sustrato primero aunque a veces el ego quiera jugar a ser “especial” e ir de “creador” sin necesidad de un barro primordial que facilite y al fin y al cabo posibilite cualquier tipo de creación posterior. Acaso la poderosa fuerza de la analogía quiera entroncarnos con lo divino en su capacidad simbólica para crear de cero. Pero claro, esto es una trampa dialéctica, pues en cierto sentido siempre creamos de cero. Sólo que para llegar a ese cero, a ese espacio vacío, hemos caminado mucho, ya sea

como individuos o como especie, porque al final no importa. Así, como todo lo que no importa, el acto volitivo de la creación puede adquirir una verdadera importancia, un impulso en verdad autotélico de transcendencia sin ir más allá de lo que uno es, de lo que uno siempre ha sido, y en esto me declaro heredero de Schopenhauer al reconocernos como voluntad ciega que en ocasiones puede devenir en voluntad mediada por la intelección debido al influjo del conocimiento, porque al ser voluntad, somos voluntad de forma pura. La filosofía popular deja dicho esto en la frase “querer es poder”, la cual, como toda filosofía verdadera, es paradójica porque no siempre querer es poder pero siempre el querer ha de preceder al poder, esto sí se me antoja como una premisa lógica apriorística de cualquier posterior descripción fenomenológica de lo que es manifestado.

Volviendo al bosque de los datos (siendo de naturaleza hermenéutica estas páginas de vez en cuando se hace necesario detenernos un poco para contemplar un riachuelo aquí, escuchar el canto de algún pájaro allá, o acaso tomar un sombrío y apartado sendero que permanece casi oculto al caminante que recorre nuestras limpias, asépticas y ordenadas veredas principales), estos dejan claro en varios momentos que la **felicidad creativa** nos lleva, como definíamos anteriormente, hacia un **amor creativo**. Esto es, los niños al ir creando experimentan una mayor cercanía hacia lo creado y eso hace que vayan cogiendo cariño a sus haikus. En la sesión 2, por ejemplo, con la iniciativa “Adopt a Haiku”, tienen una buena oportunidad para ir desarrollando un proceso afectivo con el haiku, de hecho prácticamente todos los alumnos cuidaron de forma clara de su haiku (sólo uno lo perdió y aun este se mostró afectado por ello). Luego, según iban creando en las siguientes sesiones, las relaciones con las creaciones, basadas en la **felicidad del hacer**, en la **voluntad de crear** y todo ello tamizado por el **impulso retroprogresivo de raigambre creativa** (conocer el pasado, crear en el presente) iban reforzándose y haciéndose más evidentes. Esto se puede observar de una forma más clara en la 4ª sesión, una vez bien establecidos los parámetros en los que se moverán. En ella, gracias a los ejercicios de traducción creativa (en especial les gustó la traducción que definí como contraria), poco a poco se van unificando matices de todas las categorías que se pretendía observar. Por ejemplo, al tener que reflexionar sobre qué es lo contrario de una rana, los niños desarrollan diversas estrategias. Por de pronto, su **phrónesis interpretativa** les lleva a cierto grado de cautela para ver si han entendido bien el ejercicio (se les antoja raro por atípico), después intentan profundizar en su proceso acudiendo a las estrategias ya conocidas. A veces predomina el miedo (por no

encontrar la respuesta exacta, entendiendo la educación de forma univocista, sólo hay una respuesta correcta y no importa el proceso cognitivo por el que se llegue: o está bien o está mal), a veces la comodidad de las nuevas tecnologías. Como muestra más impactante, por ello la recojo de forma singular, se dio del caso de un alumno que para saber qué era lo contrario de una rana escribió en *google* eso mismo: “qué es lo contrario de una rana”. Aquí *Yahoo Answers* ha hecho mucho daño, el tener herramientas tan poderosas a un simple click de dispositivo se desactualizan otras todavía más poderosas, necesarias e inmediatas: nuestra propia creatividad, nuestra lógica y nuestra capacidad de pensar. Lo cierto es que este hecho, creo, ha sido central en mi toma de datos, una especie de bomba de relojería que me ha hecho estar desasosegado durante semanas, acaso meses, incluso siga preocupado por lo que esta anécdota sugiere puesto que, creo, sugiere mucho. Lo que pasa es que estas cosas suelen quedarse como marginales, como humorismos sin importancia, pero el problema que late en el fondo es de gran importancia y pecamos de arrogantes al subestimar cómo los avances pueden ser profundamente perniciosos, especialmente en educación, si no somos capaces de hacer un esfuerzo proyectivo para ver hacia dónde vamos. Al fin y al cabo, la educación sustenta la transmisión del conocimiento y, lo que es más importante, lo que una cultura estima como valioso y fundamental, aspectos tan consustanciales al desarrollo humano como la ética y la moral, sin las cuales todo atisbo de ciencia se torna aberrante y deshumanizadora. Las metáforas del cyborg o del zombi en sus vertientes críticas más oscuras hablan de todo ello a nuestros subconscientes y por eso las encontramos tan fascinantes como inquietantes.

En otro orden de cosas, es interesante señalar (como recoge la observación, especialmente durante la 3ª sesión) en qué manera el conocimiento de la palabra estacional o *kigo* se convierte en “ancla significativa e interpretativa” a la hora de leer y crear haikus. Es cierto que el *kigo* se ha convertido para cualquier estudiante del haiku en algo así como la palabra fetiche (con todo el peligro que esto implica) y como era de esperar los alumnos lo van a tener siempre en mente. De este modo se crea lo que yo definiría como “centro primero de significación” y que luego estructurará tanto 1) sus interpretaciones como 2) sus creaciones. Esto se verá mejor en el análisis realizado en 7.4.4. de las creaciones realizadas, en especial del último haiku creado que vino a ser el “acto de graduación” en su iniciación como *haijins*, esto es, como maestros del haiku. Este horizonte de significación, que aparece de manera casi intuitiva tras haber interiorizado qué es un haiku, hace que el niño esté muy alerta en la interpretación y

también participa de la **phrónesis interpretativa** (prudencia al moverse por los vericuetos de la interpretación), el **impulso retroprogresivo** (conocer el pasado, moverse hacia el futuro), la **felicidad creativa** (hacia unas preferencias estacionales) y la **intelección creativa de base lúdica** (cómo crear variaciones significativas desde patrones lógicos pero con necesidad de cierta variación creativa propia de todo juego). En la sesión S.3-H.1, por ejemplo, observo que “cuando las palabras estacionales son claras, las señalan sin dificultad, pero todavía no son capaces de abstraer dichos matices en palabras aparentemente menos claras”. Me refería, por ejemplo, a la palabra “fan”, que todos conocían, pero que no asociaron al verano y debido a su polisemia se fueron por otros derroteros más bien, digamos, deportivos o musicales. Algo que tiene su lógica, pero muestra la importancia del detalle, de la atención y del silencio reflexivo, que como diré en breve, fue lo que más se echa en falta durante las observaciones.

En relación todavía con la palabra estacional, es importante señalar que si lo cotidiano puede viciar la interpretación (la simplificación de “fan” que acabo de mencionar), lo muy extraño también crea situaciones que han de ser analizadas. Así, uno de los haikus propuestos para interpretación hace referencia a los luchadores de sumo y esto activa una reflexión de cuál es el kigo (sumo) y por qué (la temporada se inicia en otoño). Es importante también ver aquí cómo la **phrónesis didáctica** de la maestra (el ir muy poco a poco, dando datos significativos que los niños van interiorizando, etc.) entronca con el **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo** (utilizando distintos ejemplos, aportando cosas muy novedosas pero siempre volviendo al origen que se reactualizaba una y otra vez en cada sesión). El mejor ejemplo de esto está en una de las sesiones centrales, después de repetir una y otra vez qué es kigo y su importancia, se les dice que existen los haikus sin kigo (los llamados mu kigo haikus), algo que aceptan con total naturalidad, de hecho no se hizo ningún comentario al respecto como se puede ver en las transcripciones de S.4-H.1 y S.4-H.2 más detalladamente.

La felicidad creativa y la felicidad intelectual, que definí como categorías distintas, es obvio que tiene cierto grado de interacción y para su ulterior interpretación y entendimiento no pueden ser entendidas de forma totalmente separada. Una vez definidas, por tanto, al ser observadas se imbrican y fecundan constantemente. La interacción ha de ser total y esto enriquece todavía más los procesos en el aula. Describir siempre es un hecho subjetivo y esto es así, repito, porque al tomar un punto de vista privilegiamos una mirada y desechamos otras. Olvidar esto, creo, no sólo es

uno de los mayores peligros a los que todo investigador socioeducativo ha de hacer frente sino que en ocasiones podemos estar tentados a parapetarnos tras una aparente sensación de objetividad científica por miedo o inseguridad. Repito esto a modo de mantra, pues no quiero ni engañarme ni mucho menos engañar al lector con mistificación alguna. Lo que se ve es lo que hay, es cierto, pero lo que se ve y se describe y se cree saber, porque es manifestación de lo humano, es sólo una porción del “abundante festín” de la realidad que nos acoge, esto es, hay que mantener en la consciencia que hay otras cosas que otros ojos verían desde otra perspectiva, y desde otra, y desde otra, etc..., así *ad nauseam*. Por ello enmarcamos, por ello necesitamos límites pues sólo con ellos nos abrimos de manera adecuada a la transcendencia de la que participamos y acaso pertenecemos. Las intuiciones no son menos válidas que los razonamientos, son de otra índole y también nos aportan conocimiento y el ser humano lo sabe sin saber cómo y ha de ser así porque si supiera cómo ya no serían intuiciones y nos sesgaríamos de una de las raíces que nos alimenta: la raíz de lo oscuro, de los sueños, de los presentimientos, de las sensaciones de *déjà vu*, de lo *uncanny*, que no es más que otro término que acoge a todo aquello que nos “perturba” porque nos recuerda el mundo-otro. El espectro no por irreal deja de inquietarnos, la mano de debajo de la cama que tirará de nuestros pies es un cuento de niños, pero en la edad adulta ese cuento toma otras formas, como todos bien sabemos, y todavía nos perturba.

El discurso lógico sin el discurso intuitivo muere en una asepsia con sabor a arena de desierto y piedra olvidada; el discurso intuitivo sin atisbo de racionalidad es una hidra aberrante que acaba devorándose a sí misma olvidando incluso lo que hace o quién es. El sueño y la vigilia se complementan, no haber entendido esto es no haber entendido nada, o muy poco, de lo que en verdad nutre al ser humano. La progresión sin digresión es violencia volitiva ciega, la digresión sin progresión es exuberancia estética y banal. El término medio nos reconcilia, como la hermenéutica analógica en su pasión prudente (luego *phronésica*) entre lo unívoco y lo equívoco aunque sea tendente, pues todo lo humano lo es, a lo último. Dicho esto, retorno, con los ojos silenciosos y el verbo envuelto en cierta luz oscura al camino principal. Recordemos que el camino principal necesita de los secundarios y viceversa, aunque estos días parezca que tomar la ruta menos frecuente, como nos decía Robert Frost en un poema, no es lo más lógico porque no es “productivo” e implica dar rodeos innecesarios y por tanto perder el tiempo; ya nos recordaba al respecto David Le Breton que:

El vagabundeo, tan poco tolerado, en nuestras sociedades como el silencio, se opone así a las exigencias del rendimiento, de la urgencia y de la disponibilidad absoluta en el trabajo o para los demás (convertida, con la aparición del teléfono móvil, en una caricatura) (Le Breton, 2014, 22).

Pues bien, decía, los ejercicios comunales y cooperativos que fundamentaban la 5ª sesión dan cuenta, como puede apreciarse en la observación, de esa felicidad compartida que está en el crear y de cómo el intelecto se regocija al tratar el conocimiento y el estudio de manera lúdica y por tanto creativa. Aquí las interacciones del alumnado brillan por su vitalidad, como muestra la observación al recoger cuánto se mueven, sus risas, su felicidad, sus gestos de gozo, de hecho sienten que el inglés les limita y recurren a menudo al español para compartir cosas con sus compañeros. Tanto la actividad denominada “haiku salad” como los haikus colaborativos demuestran que los niños entran rápidamente en estados de flujo. Es llamativo también cómo a estas alturas el observador es uno más de la clase, en su doble esencia de investigador-profesor (los niños siempre tienden a verme como un maestro más); por ello, los niños son ellos mismos a estas alturas sin ningún problema, algo que, repito, no se hubiese conseguido sin la excepcional muestra de ***phrónesis* didáctico-interpretativa** de la maestra que además de manera natural participaba de un claro **impulso retroprogresivo de manera pedagógica y vivencial**.

Por tanto, aquí se vislumbra de manera clara hasta qué punto el niño se abre al objeto a interpretar o crear en ambientes colaborativos y altamente sociales. Salen de sus capullos hermenéuticos (y herméticos), importantes y necesarios también pero que pueden degenerar en visiones del mundo egoístas y extremadamente solipsistas, para aprender a interpretar y crear con los otros. Ayudar a sus alumnos a leer el mundo en común sin perder las visiones individuales de cada uno es, creo, una de las tareas más importantes encomendadas al educador. Como ya he dicho antes, esto es extremadamente complejo. El niño tiene ante sí una panoplia de relaciones, en otras palabras, se encuentra ante un número de cosas externas que vienen jerarquizadas de forma social: ha de entender el contexto general demarcativo de la clase a la que pertenece, también de manera más concreta la actividad didáctica en la que se ve envuelto, asimismo ha de estar abierto a los horizontes de significado cambiantes que

son los otros niños en el aula y esa figura fronteriza y por tanto hermética⁹⁸ que es el maestro. En este flujo y reflujo del misterio abierto de lo que es, maestro y alumno se encuentran hermanados, van, así, *hand in hand*, y no puede ser de otro modo. El uno sin el otro desaparece, deviene desierto significativo, soledad oscura del alma. Estamos ante un *big bang* creativo y juguetón (por tanto **lúdico**), también profundamente riguroso y lógico (por tanto **lúcido**), así que aquí es donde no puedo dejar de ver lo **lúdico** manifestándose sin tapujo alguno, en las risas y el profundo respeto por el conocimiento que se pueden llegar a generar en una clase. Rigor creativo que reverencia de manera sutil y juguetona lo imperfecto, porque sólo desde lo imperfecto se puede crear. Lo perfecto mata incluso antes de llegar a producir vida. Las fronteras son necesarias, pero han de ser dúctiles, permeables y hasta movibles, de otra manera serán asfixiantes camisas de fuerza que a veces el sistema educativo tiende a perpetuar olvidando, como nos decían los sabios taoístas, que incluso matando al hombre no se puede segar su voluntad. Durante mis años como estudiante de poesía norteamericana pude rellenar muchas redomas con antídotos de esencia lírica contra el desaliento, acaso la que más he atesorado siempre, pues no me ha fallado nunca, fue la adquirida tras destilar por primera vez estos versos capaces de cauterizar incluso las heridas del alma, que son las que en verdad importan:

Saxifrage is my flower that splits
 The rock
 (William Carlos Williams, "A Sort of a Song")

Al fin y al cabo la saxífraga, como bien saben los botanistas, es un claro ejemplo de cómo lo frágil puede romper lo férreo que amenaza con ahogarla gracias a su aliento manifiesto de pura voluntad de vida y luminosidad en el vivir.

Es significativo señalar cuál ha sido el momento estelar de la intervención para los niños y no dejo de ver cierta analogía aquí que debe ser señalada. Entiéndase como la saxífraga el impulso poético (el haiku) y la piedra el objeto tecnológico (la *tablet*), si cada vez era más evidente que los niños estaban a gusto creando haikus, cuando esto se

⁹⁸ Hermética no como cerrada al otro sino más bien como lo contrario, hermética porque hacen referencia a Hermes en su calidad de mensajero, de ser fronterizo, de posibilitador de la hibridación, pues es el que viaja a través de los mundos, el que porta el mensaje y por tanto es sobre todo un guía para poder entender los mundos que conforman el mundo, las realidades multiformes que se abren desde la única realidad primaria, prístina y original que ha de esconderse tras maya para así mantener su esencia última e inaprensible.

realizó a través de un software *ad hoc*, el momento de creación fue todavía más deseado. Así concluyó de hecho la intervención, bien es cierto que el diseño de las actividades favoreció que de forma secuenciada se llegara al final a través de la tecnología más moderna, pero no me imaginaba hasta qué punto los alumnos iban a alcanzar su momento máximo de **felicidad e intelección creativa** de esta manera. Esto también está enmarcado en el puro **impulso retroprogresivo**, en cierta unión de tradición y modernidad que actualizaba un género sapiencial milenario a través de las frías pantallas del siglo XXI⁹⁹. La verdad es que la observación de esta última sesión da debida cuenta de la belleza de lo observado, de la fusión y los estados de fluidez, de cómo niño, poema y objeto tecnológico se abrazaban ante los ojos atónitos de maestra e investigador. Instantes como estos dan sentido a los entornos educativos y no sólo por lo positivo que se ve en ellos sino también por su carácter de *cautionary tales* o cuentos aleccionadores, esto es, para ver el peligro de los extremismos ya sean de índole tradicionalista o su contrario. Y es que no me resulta venturoso afirmar que ha llegado uno de los momentos bisagra en nuestra historia donde o encontramos un camino medio que integre adecuadamente los procesos propiamente humanos con los tecnológicos o cierto patinazo educativo se nos viene encima. Durante un tiempo hablar de los peligros de la tecnología era rechazado desde varios sectores (científico positivista, industrial productivo, económico neoliberal, etc.), pero a estas alturas está claro que algo tan potente y que evoluciona tan rápido como las nuevas tecnologías presenta un horizonte que, cuando menos, se me antoja altamente inquietante, si no apocalíptico. Así lo han señalado, por ejemplo, N. Postman (1993) o Glendinning (2012). Pero hay maneras muy directas de expresarlo, como en el ejemplo que sigue:

En estos días la humanidad encara importantes dificultades. La crisis económica no sólo se ve agudizada por la crisis energética y alimenticia, sino que arrastra una crisis ecológica de ingentes proporciones que está teniendo como resultado final el

⁹⁹ Soy consciente de que emito un juicio muy claro y prejuicioso, pero mi intención es más bien descriptiva, cuando digo frías me refiero al tacto que una *tablet* produce a su usuario. Reconozco que hay algo aséptico e impersonal que me hace recelar de estas tecnologías que uso y agradezco a diario. El tacto cálido de la caricia, de los ojos que se posan en otros ojos favoreciendo la comunión de las almas hermanas, todo ello es algo que considero esencial en nuestras aulas y en modo alguno oculto esta preferencia personal en cuanto a las herramientas que puede usar el educador. Acaso por ello abogo por una educación más en “acústico”, con menos pantallas a nuestro alrededor, incluso, si es posible, sin luz eléctrica. Voces, gestos, tacto, sonrisas, palabras..., todo eso que puede no ser muy espectacular, todo eso que nos hace recordar qué es lo que en verdad nos ha ido convirtiendo en seres humanos verdaderamente humanos.

calentamiento del planeta. En todos estos problemas la tecnología está jugando un papel decisivo, principalmente como factor de destrucción (Revolware, 2009, p. 337).

Yo, tomando partido, me reconozco cercano a esta visión y acaso por ello no puedo dejar de entender, con el crítico y poeta francés Yves Bonnefoy, que la poesía puede salvar al mundo, dejando atrás la premisa del poeta y crítico inglés H. W. Auden para quien la poesía no hacía que ocurriera nada en especial. Puede que sólo a través de entender y por ello amar y respetar lo mínimo¹⁰⁰ seamos capaces de ocuparnos de lo máximo, siguiendo uno de los principios herméticos del libro sapiencial *El Kybalión*, el que nos recuerda que así como es arriba es abajo y viceversa.

Para concluir este análisis enmarcativo-situacional de carácter hermenéutico de las observaciones participantes, creo necesario hacer un comentario detallado de hasta qué punto he echado en falta a lo largo de todas las sesiones la presencia de procesos de **centramiento-vaciamiento**, y es que en general me parece que en las aulas podemos llegar a favorecer cierta tendencia a evitar los momentos de reflexión íntima, algo muy en consonancia con nuestras sociedades llenas de ruidos. Vivimos una era que parece idolatrar las interferencias y el ruido de fondo, una época que se enorgullece de lo productivos que pueden ser los objetivos que se desarrollan a partir de los micro-tareas, fascinada por el mito del ejecutivo adicto al “multitasking”; por ello uno empieza a barruntar que proponer parar un poco la máquina productiva que nos impele en todo momento empieza a ser anatema en según qué contextos. Pasa lo mismo con nuestros cerebros, pero pensar más no quiere decir pensar mejor, del mismo modo que hacer más no es sinónimo de hacer mejor. Aparentemente esta categoría ha sido un fracaso, pues no se ha manifestado y cuando lo ha hecho no ha sido sin problemas, muchos problemas, demasiados problemas, al menos en mi opinión. Lo paradójico del asunto es que acaso por eso puede haber sido todo un éxito. Valga como inicio que sigo creyendo en que es esencial volver a cierto grado de silencio y paz mental en todos nuestros contextos situacionales, mi formación en disciplinas sapienciales como el Tao, el Zen o el Advaita Vedanta ha sido tan esencial como toda mi formación intelectual y académica de base filológica, filosófica o pedagógica. Lo que me regaló el sistema educativo formal no ha sido menor que lo que me ofrecieron mis estudios a través de contextos no formales y disciplinas de índole no intelectual o, acaso, transracional más

¹⁰⁰ Por eso, repito una vez más, lo de trabajar con el haiku, por esa aparente fragilidad y sensación de simplicidad que radica en lo minúsculo.

tendientes a la búsqueda del silencio y el vacío interior. Por fin, es importante regresar a cierto estado de paz mental para pensar (o no pensar) con claridad pues la vida es un “algo” del que participamos y que a la vez nos supera, no sin razón comentaría Ortega lo siguiente:

La vida nos es dada – mejor dicho, nos es arrojada o somos arrojados a ella, pero eso que nos es dado, la vida, es un problema que necesitamos resolver nosotros. Y lo es no sólo en esos casos de especial dificultad que calificamos peculiarmente de conflictos y apuros sino que lo es siempre (Ortega, 2015a, p.227).

Hay ciertos ecos heideggerianos en estas palabras, pero apuntan claramente a la importancia de lo que aquí está en juego, la consciencia, el pensamiento, el conocimiento..., la vida que merece la pena ser vivida y por ello compartida con los otros.

Pues bien, todas las observaciones de una manera u otra (y a las transcripciones concretas remito al lector) relatan una historia en la que casi no hay sitio para el silencio, para el vacío. Es obvio que definiendo que la participación de un silencio inactivo como período reflexivo que conceda espacio para que la mente intuitiva se manifieste, es una de las claves que mejor podrían ayudar a nuestro sistema educativo en estos tiempos turbulentos (o, haciendo una boutade, “turburápidos”). Ello, no me cabe lugar a dudas, habría de influir en los procesos de **centramiento** que luego a su vez redundarían en una mayor creatividad. Es como si a base de bombardear al ser humano con actividad vacía y superficial estuviésemos buscando un constante rebotar contra las esquinas del mundo, por usar una frase poética que me gusta especialmente. Así, el niño quiere hacer, lo que es obvio, pero hacer sin períodos de verdadero silencio y reflexión puede acabar degenerando en actividades yermas y, lo que es peor, en acciones verdaderamente irreflexivas y perniciosas. Recuerdo que en la ya mencionada segunda sesión se les pedía a los niños estar en silencio tres minutos, algo que consideré factible. La realidad fue muy distinta. Al final uno observa cómo un ruido de fondo va conquistando todas las zonas de nuestro mundo, un ruido de fondo no natural, claro. Uno está en el campo y al oír los sonidos de la naturaleza se da cuenta de lo que en verdad es (¿era?) el silencio. El silencio como valor interior. Ese silencio que nace justo en medio de los más ruidosos lugares: estaciones de metro, mercados, plazas públicas,

estadios de fútbol incluso. Ese silencio al que simplemente se ha de dejar ir uno para disfrutar al instante de una fuente sostenible de energía, una energía que siempre estuvo ahí, que seguirá ahí incluso si el hombre, como uno de los órganos por los que el universo se percibe a sí mismo siendo lo que es, finalmente llegara a desaparecer.

El silencio como marco para crear: un silencio físico, mental, emocional, una apertura al todo desde la nada. Sístole y diástole. Respiración que une y nos hace conscientes de la fisura del mundo de la que “sangran” los 10.000 seres de los que habla el Tao, ese Tao que nunca puede ser el verdadero Tao pues el Tao que es definido con palabras es seguro que no es el verdadero. Aquello a lo que en verdad apunta la sección decimosexta del milenario tratado taoísta conocido como *Tao Te Ching* y supuestamente creado por Lao Tse:

Alcanzar la extrema vacuidad,
preservar la máxima quietud.

Las diez mil cosas se hacen juntamente
y yo puedo ver su reiteración.

Las cosas florecen
y todas retornan a su Raíz.

El retorno a la Raíz se llama quietud:
a esto se llama volver al mandato.
volver al mandato se llama constante,
saber lo constante se llama luz;
no saber lo constante y hacer locamente trae desventuras.

Sabiendo lo constante, será inclusivo;
siendo inclusivo, será ducal;
siendo ducal, será regal;
siendo regal, será celeste;
siendo celeste, será Camino;
siendo Camino, será perpetuo;
y durante toda su existencia corporal no tendrá peligro.

Ahí está la herida. Uno de los problemas educativos más importantes de nuestro tiempo y que pocos políticos quieren mirar. Eso se entiende. Lo preocupante acaso es que los educadores no demos pasos más en firme para volver a valorar el silencio como lo que en verdad es. Pero para eso tenemos que mirar de frente ese otro término tan en boga estos días: “producir”. Esta idea de lo “productivo” como ruido o actividad sin freno palpita día tras día en las superficies de nuestro mundo, como bien ha señalado José Luis Sampedro: “ahora no se procura alcanzar la iluminación, sino sentir el latigazo del deslumbramiento. Se busca el estrépito, lo aparatoso, los focos publicitarios; no el silencio, lo auténtico, ni el resplandor tranquilo de la lámpara” (2015, p. 155). La producción no entiende de silencios pues el silencio, aunque posibilita el hacer, no está interesado en producir. Al fin y al cabo, el silencio nunca “producirá” un haiku. De lo cual me alegro. Crear un haiku antes que producir cientos sería aquí la premisa que defiendo. Todo esto viene a colación de la ya mencionada en otras partes era de la infoxicación que inhabilita el verdadero pensamiento crítico o como mejor ha explicado Amador Martos García:

La actual sociedad tiene como rasgo diferencial de otras del pasado que genera, desarrolla y difunde el conocimiento a una velocidad de vértigo, una cuestión cognitiva que tiene directas repercusiones sociales y geopolíticas, en una especie de retroalimentación entre sociedad y conocimiento. Pero es conveniente diferenciar el conocimiento de la información. El conocimiento consiste en la información adquirida por un ser vivo a través de la experiencia o de la educación, y que, si se ejercita desde la plenitud de facultades y en libertad, posibilita el pensamiento crítico (Martos García, 2015, p. 149).

Volviendo a la observación, durante la última sesión, en una clase que se intuía muy movida pues era la despedida y el último ejercicio, recojo lo siguiente: “Hoy les cuesta mucho estar en silencio”. Hay momentos en que, entiendo, es casi imposible, permanecer en cierto grado de **centramiento-vaciamiento**, silencio interior (que muchas veces se manifiesta en el exterior), pero a lo largo de las siete sesiones, mi sensación ha sido la misma: estamos en constante espera de que pase algo, nuestras mentes saltan y saltan, cada vez con mayor velocidad, y alcanzamos una situación pensando ya en la siguiente. El paradigma, creo, al que aquí señalo es demasiado evidente como para obviarlo pero también creo que al ser tan evidente lo hemos obviado

de manera tácita. ¿Por qué esto es así? Porque es lo normal, dirán muchos, sin ir más lejos o, mejor dicho, sin profundizar más. Creo que ahí está la clave, la cuestión no es ir más lejos, es ir más profundo. Un niño puede escribir un libro de 100 haikus del que socialmente podrá estar orgulloso por mera productividad. O también puede escribir un haiku, uno sólo, al que quiera y cuide, al que observe desde varios puntos de vista, que toque y retoque, un solo haiku, nada más, un haiku tan simple, frágil e imperfecto que no podría ser más bello. Tampoco menos. Será **su** haiku. Un poco como la rosa del Principito a la que todos volvemos de vez en cuando. Un haiku al que dedicarle una vida entera de cariño, respeto y atención, pues al hacer esto lo observado (un haiku, un extraño, un familiar, lo que sea) será renovado una y otra vez sin dejar atrás lo que de él ya se ha conocido o intuido (aquí está **el impulso retroprogresivo** de nuevo palpitando como una constante en el universo interpretativo).

Lo cierto es que incluso los intentos de vaciar visualmente los pupitres, como se describe en la 6ª sesión, fueron sobre todo “maniobras desesperadas” del investigador para posibilitar el **centramiento** y el **vaciamiento** que preceden a algunos procesos de interiorización reflexiva para mejorar la atención y la capacidad creativa. Tuvieron su función pero no tengo tan claro que resultaran verdaderamente efectivos porque al fin y al cabo son placebos, el primer espacio que hemos de simplificar es el mental y desde allí podremos ejercitarnos en la mirada clara, que dicen algunos. Nuestras mentes, ya desde jovencitos, se convierten en cuevas oscuras y atestadas por eso es tan importante la “ecología de los conocimientos” o la “higiene mental de contenidos”, por ejemplo, como aspectos que se han de tener en cuenta en nuestros colegios. Esto no puede ser meramente regulado por leyes educativas porque las cosas, lo sabemos, no funcionan así, al menos hasta que los que dictan leyes educativas no hayan pasado por el mismo proceso: “ecología”, “higienización”, “reflexión libre” y “autonomía educativa” no podrán legislar desde estos nuevos parámetros.

7.4.3. DIALOGANDO CON LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS.

La **phrónesis didáctico-interpretativa** es esencial, ya lo he dicho antes, en el proceso interactivo-situacional que enmarca la relación docente-discente. Siendo esto así, tengo que estar de acuerdo con Ellet (2012) en la importancia de esa prudencia y sabiduría práctica al tener en cuenta que la enseñanza es una práctica social que puede

enfaticar modelos de aprendizaje de libertad (como modo de empoderamiento) y autocontrol. Tanto es así que:

I hold that teaching can and should be a profession because it can and should be a social practice in which teachers (and principals) have the relevant virtues. Teachers (and principals) should have *practical wisdom* (the ability to exercise sound educational judgment and discernment), a sense of *justice* (the capacity and disposition to give others their due), and the attitudes of *temperance* and *courage*. And teachers and principals should also have *hope* (the mean between despair and presumption), *faith* (trust in genuine educational and moral authorities), and *love* of the good (properly ordered desire for goods internal to the practice, sought for their own sake) (Ellet, 2012, p. 25).

Este fragmento se convierte casi en una declaración de intenciones que muestra cierta urgencia para nuestro mundo educativo, cierta necesidad de llegar a ser, cierta esperanza volitiva de alcanzar un estado de entendimiento prudente de los procesos que estructuran el mundo de la Educación en su totalidad.

Así, mi intención en este apartado es dialogar con los datos que yo mismo tomé en las grabaciones de las entrevistas con la maestra para acercarme a esa totalidad, pues sólo a través del diálogo podremos entender al otro y su mundo. Este enfoque dialógico es asimismo hermenéutico e interpretativo, quede esto claro desde este momento.

Habiendo dicho esto, lo primero que llama la atención al acercarnos a los datos extraídos de las entrevistas es que la maestra muestra en todo momento una aproximación **prudente**, de manera connatural a su manifestación vital, algo con lo que, creo, ella estaría de acuerdo. Sopesa y mide sus respuestas como lo hacen los docentes reflexivos, aquellos que saben que las palabras tienen un peso específico, que pueden modificar y cincelar nuevas realidades. Como también se extrae de la observación participante en el aula, Raquel adopta una actitud absolutamente **phronésica**, tanto en lo puramente **didáctico** como en lo más propiamente **interpretativo**. Así, en la primera entrevista, por ejemplo, encontramos estas palabras “me gusta mucho que los chicos (...) sean creativos y hagan lo que (...) se les ocurra dentro de unas pautas y unos márgenes que se les da pero que sean ellos también los que desarrollen su aprendizaje y que aprendan de ello” (E.1-p.i). Esto da muestra de la importancia a la vez de la libertad y de los límites pues, al fin y al cabo, la educación no es otra cosa que un proceso

tensional entre la **libertad relativa** y la **limitación** asimismo **relativa** para alcanzar un estado último de **libertad absoluta no mediatizada**. Veamos por qué esto es así. La libertad absoluta, puesto que está inserta en la realidad finita que nuestros sentidos perciben, acepta la existencia de límites a la vez que se permite la valentía de explorarlos para ver cómo son y a qué responden, sintiéndose capaz de redefinirlos si es lo que ha de hacerse. La **creatividad** trabaja desde la contención o no es creatividad, es simplemente movimiento sin forma ni función, sin meta ni destino, es más bien violencia abúlica. La creatividad deviene así potencialidad afectiva de índole sutil y por ello ha de dar espacio a lo otro, nunca invadirá territorios pero puede llegar a crearlos e incluso a ofrecerlos libremente porque sabe de su eterno caudal de energía liberadora. Tal energía liberadora aparece de forma explícita en la segunda entrevista, allí la maestra reconoce que su lectura de la clase a través de los materiales que le había preparado le llevó a crear una actividad no programada. En otras palabras, partiendo de una **phrónesis didáctico-interpretativa** (la maestra adapta su docencia a su interpretación de los hechos que suceden en clase) se dirige hacia un claro **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo** pues parte del origen de las actividad e improvisa (crea) algo nuevo para ir más allá, para profundizar en ello. En este caso, Raquel pidió a los alumnos que para acabar la primera sesión hicieran su primer haiku en inglés sin apenas saber nada de ellos todavía (esto ocuparía gran parte de la segunda sesión). La actividad, por cierto, fue un éxito. Como dice Raquel en la entrevista, la cuestión “es aprovechar la oportunidad en ese sentido”. Una frase muy coloquial que tiene toda una profunda epistemología educativa debajo. Esto aparece más claramente en las palabras de la maestra cuando dice que:

Me he notado con mucha confianza, con mucha libertad para modificar. Más que para modificar, para reinterpretarlo, como si dijéramos. Porque no es modificar de hacer algo totalmente diferente, sino que una actividad pues vamos a hacer mejor de esta otra manera ligeramente cambiada porque creo que va a ser mejor (...) (E.2-p.iii).

Raquel explica su decisión con mayor profundidad un poco más adelante, el fragmento es largo pero no tiene desperdicio por su sintetización de todo el proceso que ahora comento:

Sí, yo el primer día además, que habíamos introducido la teoría de Japón, haiku, cultura japonesa y demás, me pareció casi un paso atrás el que después de haber llegado a toda la interiorización de cultura japonesa, haiku, Japón, poesía, no hiciesen eso, un haiku, obviamente a su parecer, sin kigo ni nada, sabiendo que era un poema corto, de tres versos, a poder ser de 5-7-5 sílabas y demás... Entonces, como también a ellos les gusta mucho el lanzarse a investigar, el no dejarles en ese momento el hacer un haiku como salga, creo que podía perder frescura y dar un paso atrás, porque claro, ya nos habían dicho en la clase que la poesía como que no les gustaba, entonces claro, si en vez de proponerles algo nuevo en poesía, como el haiku, les hubiésemos dicho, “vale, ahora hazme lo que has dicho que no te gusta” pues toda esa novedad de haiku, Japón, cultura, pues se habría visto empañada por, “¡jo, ahora poesía, qué bien”. En cambio es: “No, no. Ahora me haces un haiku”, “es que no sé”, “da igual, con lo que hemos explicado, venga, lánzate, a ver cómo sale”, además ya les habíamos puesto uno como ejemplo, hubo varios que se fijaron en él, entonces es decir, “¡jo qué bien, he hecho un haiku (...)”, encima pues salen como con otro ánimo (E.2-p.vi).

Así, desde esta perspectiva que acepta los límites y se recrea en ellos, la maestra deja espacio para la libertad exploratoria más propia del patio de recreo¹⁰¹ que del aula, aunque esto sólo sea en teoría, claro. En sus palabras: “sí que es verdad que si desde un principio les das la libertad de que ellos se expresen y que puedan incluso bromear en el aula, pues se pueden sentir más libres para crear y para hacerlo es verdad que juegas con el peligro de que alguno juegue más de la cuenta pero bueno, ahí estás tú también para marcar los límites (...) (E.1-p.ii).”. Aquí aparecen claramente dos aspectos, de nuevo la **prudencia interpretativa** que ha de dirigir las acciones del docente para ver cuándo cortar o no un patrón de juego y la importancia de desarrollar un cierto deseo de **voluntad de límite**, esto es, de explorar los límites. De nuevo es una zona complicada, pero todo espacio educativo lo es y por ello la *phrónesis* (como **prudencia didáctico-interpretativa**) ha de fundamentar todo lo que allí se desarrolle. Asimismo esto ayuda, como se ve en las entrevistas, en la creación de un ambiente cordial incluso en las situaciones más complicadas como aquellas en que los alumnos tienen que vencer su vergüenza y salir a la pizarra. También se enfatiza esto en la tercera entrevista ya en sus

¹⁰¹ El recreo, esa realidad esencial para la formación del niño, ese momento ominosamente llamado “segmento de ocio” durante algún tiempo como para dejar claro, como señalaba con fina ironía Rus Rufino (2005), que la vida de los alumnos tendría que ser regulada y dividida en segmentos concretos bien de aprendizaje, bien de asueto, para no provocarles trauma psicológico alguno.

conclusiones finales, al responder Raquel a la pregunta de qué le ha llamado más la atención nos encontramos con lo siguiente:

Pues sobre todo el hecho de que se les obliga, bien entendido el obligar, a ser creativos con unos límites. Muchas veces la creatividad mal entendida es “haz lo que quieras” y claro hay gente que sí, que hace lo que quiere y realmente tiene muy buenas ideas pero otros se pierden porque les das demasiada libertad (...), entonces en el momento en que tú dices, “pues hay que hacer esto” y vas acotando, (...) les ayuda a desarrollar más esa creatividad que ellos a lo mejor en un principio, por tener demasiada amplitud de posibilidades, no la están encauzando bien y pueden hacerlo muy bien (...) (E.3-p.ii).

Este fragmento deja claro un buen número de ideas que tendemos a olvidar en didáctica de la creatividad. No hay nada menos didáctico para trabajar la creatividad que quitar todo límite, de hecho la creatividad no responde al patrón simple de “hacer lo que nos dé la gana” sino a la capacidad de dar lo mejor de uno mismo en una situación dada que se entiende como problemática y desde que estamos inmersos en una realidad concreta (como constructo manifestado a partir de lo Real).

Esto es una premisa ontológica: siempre estamos en un contexto dado. No somos tanto creadores de contextos como creadores de situaciones contextuales en marcos previos que nuestra percepción entiende como finitos para poder manejarse en ellos.

Al fin y al cabo somos lanzados al ser y de él participamos, pero esa *seidad* ontológico-esencial nos acoge y en cierta medida posibilita nuestra *seidad* de segundo grado, aunque por inmersión se mezcle con la primera y acabe participando también de algunos de sus fundamentos que devienen epifenómenos de lo que *es* en lo que *está siendo* de forma puntual y es ser para la muerte, pues sólo el ser *es* eterno, lo que *está siendo* ha de dejar de ser aunque esa singularidad intensiva del *ser siendo* sirva de horizonte metafórico al Ser esencial del que viene, participa y habrá de dejar para volver a empezar esta singular danza de lo Real en la realidad y sus bellos pero efímeros sucedáneos y simulacros. Por todo esto, los términos “problema” o “situación problemática” y “limitación”, se me antojan esenciales para entender adecuadamente la

creatividad. El mismo Pániker tenía bastante que decir al respecto, basándose además en varias premisas científicas:

“Toda solución de problemas constituye un proceso creativo”, enseñaba J. P. Guilford medio siglo atrás. En efecto, y se trata de encontrar el placer en el esfuerzo, la satisfacción en el proceso creativo, no sólo en sus resultados. El gran Freud, que podía ser muy pueril, demostraba no entender gran cosa de la creatividad humana cuando escribía que el artista pretende con su obra ser famoso, ser amado y ser rico. Más atinados anduvieron Moustakas, Maslow, Rogers, Fromm y otros al identificar la creatividad con la salud. El hombre sano es espontáneamente creativo: vive cada momento desde la novedad de cada momento (Pániker, 2013, p. 143).

No es baladí, por tanto, que mantengamos como docentes en perspectiva clara la finitud del ser humano (como manifestación del *ser* que *está siendo* en el mundo) porque esto posibilita al fin y al cabo la creatividad. Con mucha razón, Penalva nos recordaba que “la condición humana es finita. La libertad del hombre no es absoluta. El hombre vive como un caminante, y no puede poseer nada, todo es pasajero” (2006, p. 88). Pero es esa radicalidad del no poseer finalmente nada la que potencia al extremo la capacidad de ser, algo que E. Fromm (1997, 2011) nos ha venido repitiendo en varios lugares. El ser como esencia ligera que nos recorre y busca la afirmación del sentido interno no necesita de lo externo aunque tampoco lo rehúya, incluso cuando es negación, es negación positiva, negación volitiva de afirmación última. También se incide por tanto en la positividad del emplazamiento de límites para desarrollar la creatividad, algo en lo que ha insistido desde las ciencias puras el filósofo de la ciencia y teorista de sistemas Ervin Laszlo, jugando entre lo acotado y lo aperturista en pos de una aproximación entre la rigurosidad de lo estrictamente metodológico y otras de mayor carácter explorativo e intuitivo, algo que nos lleva una vez más a la hermenéutica analógica como disciplina interpretativa entre el univocismo positivista y el equivocismo pluralista; la cita que sigue es tan extensa como pertinente:

Como Einstein puso a menudo de relieve, las nociones básicas que intervienen en nuestras teorías sobre el mundo son productos de la imaginación. Pero tratándose de imaginación científica estamos, naturalmente, ante una imaginación disciplinada. Primero, por la proposición de hipótesis susceptibles de ser verificadas, que planteen una explicación verosímil de cada caso sometido a consideración. Y luego, a través de

la exploración de la capacidad explicativa de dichas hipótesis con respecto a aquello en lo que consiste – o en lo que parece consistir – el caso en cuestión. Ahora bien, ninguna verificación puede considerarse completa o definitiva. Como ha hecho ver Popper, no hay “experimentos decisivos” que permitan decidir de una vez por todas si una teoría es verdadera o falsa. El progreso de la ciencia viene asegurado por la formulación disciplinada de hipótesis de trabajo, así como por la exploración sistemática de su poder para conseguir explicar, y, en la medida de lo posible, predecir fenómenos significativos (Laszlo, 2008, p. 217).

En cualquier caso, las entrevistas muestran la voluntad de la maestra para que sus alumnos se muevan en un medio rico en **felicidad creativa** (que produzca un **amor creativo**) y una **intelección creativa** (basada en el juego y por tanto de carácter **lúdico**). Abundan las referencias que enfatizan esta idea con expresiones como “como un juego” (E.1-p.iv y p.viii), “estar a gusto” (E.1-p.viii), “contenta” (E.1-p.viii), “que me vean contenta” (E.1-p.viii), “les da la risa” (E.1-p.viii). Considérese, por ejemplo el siguiente extracto de la entrevista:

Hombre, yo siempre intento que me vean contenta, por así decirlo, que aunque no lo estén haciendo bien, no les voy a poner cara de “mira que eres cazarro, lo estás haciendo mal”, es más les hecho la bronca en ese sentido y les da la risa, entonces muchas veces cuando quiero que me hablen en inglés pues me vienen a hablar en español y siempre les digo lo mismo, “sorry, what do you mean?” o cualquier cosa de “no te entiendo”, y claro, en vez de enfadarse, en vez de tomárselo a mal, siempre les da la risa, y dicen “jo es que no sé decirlo”, van a la mesa y pregunta que cómo digo esto y entonces vienen a decírmelo. También es la manera de tener un ambiente a gusto, todos contentos porque tampoco quiero que nadie se sienta mal. Porque si no, no van a hablar en inglés ni nada (E.1-p.viii).

Raquel está aquí señalando el por qué es esencial la prudencia y el cariño en el entorno docente-discente. En el aula, que es un microuniverso plagado de complejas relaciones inter e intrapersonales, el niño ha de desarrollarse siendo capaz de aceptar la inestabilidad de todo lo humano a través de la estabilidad que ofrece el cariño y el respeto. Esta es la piedra de clave que hace que el edificio educativo no se desmorone

del todo. A través de esa lectura atenta del texto que es la clase, repito, el maestro desarrolla una **phrónesis didáctico-interpretativa** que sistematiza procesos afectivos para su posterior utilización a la vez que es consciente de que cada interacción es nueva y se abre a posibilidades cada vez distintas activando un claro **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo**. En estas condiciones de aula, ante esa riqueza manifiesta del entorno, los niños pueden dar rienda suelta a situaciones en las que se favorecerá la **felicidad creativa** que los llevará hacia un **amor creativo** y la **intelección creativa** fundamentada en lo **lúdico**. Digamos que en estos fragmentos e ideas que he recogido aquí está todo lo que ha de haber de forma seminal, entiendo, en una clase. Tan sólo echo en falta, como por otra parte ha sido una constante a lo largo de la intervención, el encontrar la manera de integrar procesos de **centramiento-vaciamiento creativo** en pos de una aproximación a los aspectos más relativos al silencio dentro de los ecosistemas humanos. Pero incluso en esto, considero que la lectura prudencial de la clase por parte de la maestra es un tremendo acierto, pues mi visión del aula nace de unas consideraciones apriorísticas meramente teóricas que luego, en el campo, se enfrentan tensionalmente con la realidad absoluta de lo que es, y lo que es en un aula, me temo, está mediatizado obligatoriamente por la sociedad y el sistema educativo en que se desarrolla y está inserta. Pero continué dialogando con el diálogo entre mí mismo y la maestra.

En cualquier caso, es importante crear un ambiente que propicie el preservar la capacidad de atención de los discentes. En palabras de Raquel, tiene gran importancia también la necesidad de que los alumnos “no pierdan el interés” (E.2-p.i) y aquí la misma maestra se hace eco del **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo** al señalar que “cada día es un paso más” (E.2-p.i). Siendo así un proceso progresivo de adquisición, el alumno no siente el vértigo de la frontera de una manera desagradable, al ir poco a poco desenvolviéndose cada vez más adecuadamente en la comprensión y creación de haikus. Esta falta de interés, de hecho, aparece como uno de los aspectos clave sobre los que ha de incidir el docente, ante mi pregunta sobre si los niños muestran falta de concentración, Raquel da con la clave de nuevo yendo a la raíz del problema en cuestión:

Más que de atención yo casi matizaría de interés, porque si algo te interesa, estás atento, si no te interesa, a veces lo pasas por alto. Pero más que de interés, de interés en hacerlo bien, porque sí que es verdad que a veces sí que noto que les da igual, pues igual que la

presentación de los cuadernos, de “bueno, pero si el ejercicio está hecho”, ya, pero está mal presentado: la letra la podías hacer mejor”. Cuando les mandas hacer un título pues hacen un título de cualquier manera y es que es decir “pero si es que es la presentación del tema, parece que es tu”, yo siempre lo digo, “es tu carta de presentación del tema. Entonces si el título ya está mal, qué me puedo esperar de lo siguiente” (E.1-p.v).

Esta apatía por parte de los chicos, esta abulia incapacitadora puede llegar a ser contagiosa, penetra todos los aspectos de nuestra vida social y sólo parece romperse cuando hay un premio externo por lo que tiende hacia manifestaciones centrífugas de energía y no aquellas centrípetas de autosatisfacción que serían las más convenientes en personas libres y responsables para con su entorno. Así, en el fragmento anterior vemos hasta qué punto el maestro ha de ser un hermenauta experto y cuidadoso que base todas sus acciones en una ***phrónesis* didáctico-interpretativa**. Leer el texto global de la clase con sumo cuidado, leer también el texto que es cada alumno atendiendo a los signos en su sintaxis que puede ser relacional interpersonal cuando trata con los otros o interpersonal en su diálogo interno. Sólo así se podrá tener cierta claridad de miras en cuanto a lo que está experimentando un niño en una clase. Sólo, también, desde estas premisas de prudencia y afecto puede el maestro actuar como un sanador social, yendo más allá de sus funciones de transmisor de conocimientos académicos. Más allá incluso de sus tareas como guía del joven ser que poco a poco va viendo que el mundo es un constructo demasiado rico y demasiado lleno de significados para que responda a patrones simplistas de bueno/malo, sí/no o blanco/negro; al fin y al cabo, hemos de aprender poco a poco que la verdadera humanidad está en los matices, en los gestos mínimos que se alejan de lo heroico pero que lo posibilitan, en la gama de grises, en las lágrimas derramadas trágicamente pero también en las esbozadas íntimamente, etc. Así, el proceso educativo sería una manera idónea para que el niño fuera consciente de los patrones detrás de las formas, del mundo detrás del mundo, del rostro detrás del rostro, en palabras del Zen, y esto sólo puede ser llevado al aula desde la extrema prudencia didáctica e interpretativa del maestro que se reconoce como guía y que recuerda constantemente lo poco que el mismo sabe, lo parcial de sus interpretaciones mediadas por sus también parciales observaciones del mundo. La importancia de esta mirada y su pertinencia me parecen supinas pues se busca dar cuenta de un cambio de paradigma relacional con el mundo, con los otros, con nosotros mismos. También facilitaría esta mirada la capacidad para ir más allá de las formas y de las apariencias, algo que se me

antoja extremadamente necesario en nuestras sociedades humanas durante este primer cuarto del siglo XXI que ahora transitamos. Por ello y desde la teorización física hemos de recordar lo siguiente:

Queda por tanto claro que el orden de sucesión explicado, que parece existir por sí mismo, surge en realidad de una organización que descansa en los órdenes implicado y generativo, y, con la aparición de nuevos datos, no está a salvo de un posible colapso. El mundo implicado y generativo es el fundamento de toda experiencia, y el mundo explicado de sucesión está construido sobre esta base. Debido a los hábitos del pensamiento y el lenguaje, ha llegado a considerarse el orden explicado como el fundamento auténtico, y los órdenes implicado y generativo como algo secundario. Por tanto, es especialmente importante darle la vuelta a esta visión, para poder entender la realidad de manera más profunda (Bohm & Peat, 2007, p. 212)

Un primer paso para esta profundización radica por tanto en ser conscientes de las totalidades como conjuntos complejos que se han de interpretar no sólo en la singularidad de cada elemento sino a su vez de forma integral, eso sí, manteniendo la realidad significativa de cada pequeño elemento pues eso también hace que se manifieste el sentido final más general y cohesivo. Esto, por ejemplo, es algo que Raquel enfatiza en sus clases de inglés, algo que deja claro en el siguiente extracto de nuestras conversaciones:

Cuando les presento un texto en inglés y tienen que traducirlo, yo, desde pequeños, cuando estaba con ellos, siempre les decía: “no tenéis que mirar palabra por palabra, sino que tenéis que ver qué quiere decir el texto en general”. Esto es, que si hay una palabra que no comprendo pero el resto sí, bueno pues intenta deducir junto con la viñeta que tienes ahí al lado qué quiere decir la frase. Además, algunas veces, también escuchamos la historia, ofrecen sonidos que les ayudan a pensar y a deducir qué es lo que está diciendo el personaje (E.1-pp.vi y vii).

En este párrafo está también el **impulso retroprogresivo** en esa idea de dar significación a algo nuevo teniendo en cuenta lo ya conocido (las palabras que ya saben como puntales para entender las no conocidas dentro de un texto). Algo aparentemente tan baladí, al fin y al cabo, apunta hacia uno de los aspectos esenciales en nuestro presente más inmediato. La capacidad de vivir en un mundo cambiante, entre el vértigo

de lo que viene y la estabilidad de la tradición, ser capaces, pues, de mediar entre los significados que nos anclan o que nos encarcelan y aquellos que nos dispersan o nos liberan. Esto implica estar abiertos al abismo de lo Real a través de las manifestaciones que se nos presentan en la realidad, una realidad que en estos días se presiente especialmente fluida e inestable. Pániker hace ya unos cuantos años se refería a esto con las siguientes palabras (el énfasis es mío):

La idea general es que estamos entrando en una era nueva (y que irá siendo perpetuamente nueva: era de la crisis permanente) que requiere un tipo de animal humano nuevo, a la vez creativo y originario. Como el desaparecido Abraham Maslow solía decir, el animal creativo “loses his past and his future and lives only in the moment”, pierde su pasado, pierde su futuro y sólo vive el momento presente. Esta fenomenología de la creatividad es afín a la experiencia mística tal como ha sido descrita desde hace miles de años. Lo característico del nuevo animal humano (“a new kind of human being”, decía Maslow) ha de ser **la conciliación entre la capacidad creadora de vivir en la incertidumbre y la capacidad mística de reconciliarse con el origen**. Ello será posible en la medida en que seamos capaces de descubrir un “nuevo continente”: el presente, y vivir desde él. Aquellas sociedades que no consigan diseñar este nuevo tipo de animal humano tenderán a desaparecer (Pániker, 2001, p. 163).

Aquí uno se queda pensativo y ciertamente preocupado y esto es así porque siente de manera intelectual e intuitiva las palabras de Pániker como ciertas pero a la vez no deja de ver que las cosas no acaban de ir por esos derroteros. Acaso será por el miedo al futuro o porque nos cuesta sobremanera abandonar lo ya conocido (en el fondo ambas manifestaciones son la misma cosa). Por eso creo que el **impulso retroprogresivo** ha de permear las acciones que se lleven a cabo en el aula, porque en el fondo siempre ha sido así, aunque fuera de forma radical y subterránea. La Educación no ha sido otra cosa que la perpetuación del pasado en un entorno nuevo y todo entorno presente lo es, no hay nada escrito en este momento, nada, pero sí que existe, a modo de palimpsesto, un cierto grado de permeabilidad significativa en todo proceso humano, de intertextualidad, por así decirlo. No olvidar es necesario, no dogmatizar lo escrito anteriormente, también. Así, la **phrónesis didáctico-interpretativa** viene a ser la compañera perfecta de este **impulso retroprogresivo** y puede actuar como brújula antes que como ancla o raíl, permite el movimiento libre pero no evita su responsabilidad de dotar al ser humano de unos horizontes interpretativos más o menos definidos. Acepta,

de nuevo, lo plurívoco, pues las manifestaciones del ser en lo que está siendo son legión, pero también privilegia unas direcciones sobre otras porque las considera “más correctas” o, mejor dicho, “menos equivocadas”.

Este modelo docente, que como hemos ido viendo, palpita en las tres conversaciones mantenidas con la maestra, es el propio de la hermenéutica analógica beuchotiana:

Por eso, en lugar de un modelo unívoco y uno equívoco de la hermenéutica, proponemos uno analógico. Intermedio entre lo unívoco y lo equívoco, pero tendiendo más a este último, ya que es primariamente diverso y secundariamente idéntico. Es diverso de manera propia y principal, y semejante de manera sólo impropia y menos principal (Beuchot, 2009a, p.39).

También en otro conocido texto del autor mexicano se nos recuerda la naturaleza híbrida del enfoque, hibridación que debe, creo, asimismo fundamentar los entornos educativos pues de lo contrario desembocaremos en realidades empobrecidas y sociedades yermas que no habrán sabido integrar la pluralidad manifiesta de la realidad que es el paso del *ser* en lo que *está siendo*:

Una hermenéutica diagramática y del umbral tiene la ventaja de obligarnos a vivir en el paso de ambas cosas, lo fenoménico y lo nouménico, lo empírico y lo trascendental. Es la condición del símbolo, que hace pasar; que conecta y vincula. El símbolo, al conectar (en sí mismo) dos reinos distintos, es una especie de híbrido (Beuchot, 2003, p. 84).

Este sentido positivo de “obligación” al que señala Beuchot, encuentra su manifestación didáctica en las palabras de Raquel en cuanto a su *modus operandi* en clase; recordemos un momento de la primera entrevista:

Sí bueno, es que yo algunas veces, bueno, muchas veces, siempre juego con pedir voluntarios, entonces, hemos hecho un trabajo, “venga, quién lo quiere exponer” y, claro muchos levantan la mano y suelen ser siempre los mismos, entonces, claro, hay algún momento en que digo: “ah, sí, sal tú”. “No, no, si yo no he levantado la mano”, “no ya, por eso, sal tú”, entonces, claro les sacas a la fuerza, sabes que han hecho el trabajo, sabes que lo van a haber hecho bien pero claro, ellos por sí solos no se han atrevido a dar el paso y ahí estás tú para decir: ahora sales tú (E.1-p.ii).

Aquí obviamente también entra la búsqueda activa por parte de la maestra de estimular la **felicidad creativa** a la vez que potencia la **intelección creativa de base lúdica** pues el ambiente es de juego cariñoso. Todo juego impone reglas, reglas que se pueden reconsiderar en ciertos momentos pero reglas que se entienden como claras y que, para que el juego mantenga un sentido cohesivo, no han de romperse impunemente. La lectura de esta forma de “forzamiento” se matiza por el cariño del docente que sabe que aunque algo le cueste a su alumno, es conveniente que lo haga, que se exponga a la mirada de los demás, que de esta manera acepte la vergüenza y sea capaz de darle un toque lúdico que lo haga más lúcido en su cognición del proceso que vive y de los contenidos ante los que se encuentra. Entonces, las palabras de Raquel “ahí estás tú para sacarles aunque no quieran” (E.1- p.ii) lejos de ser emitidas desde el autoritarismo de una visión dogmática y jerárquicamente verticalizada de la realidad educativa, provienen de un prudente entendimiento de lo que ha de conseguir como experta docente: hacerlos más capaces ante la vida y ante el mundo. Véase que digo más capaces, no más productivos, pues considero que lo productivo nos puede llevar a una industrialización del proceso educativo y todo lo que tiene que ver con lo verdaderamente educativo ha de acercarse más al método artesanal que al de producción en masa. Por ello predomina una ligereza del hacer, una alegría vital que impulsa aquello que ocurre en el aula. Bien llevada, esta situación, es un motivo de alegría y diversión, como bien reconoce Raquel al cerrar este hilo temático con las siguientes palabras:

Yo les veo a gusto, vamos. Les da la típica risa de: “¡pero que yo no había levantado la mano!”. Alguno se pone hasta rojo pero como tiene que salir..., o sea de momento ninguno se ha puesto de mal humor, de que “yo no voy a...”, no, pues saben que te toca salir y te toca salir. Y ya está. No hay que darle más vueltas (E.1-p.iii).

Y con esto dejo de darle yo también más vueltas, siguiendo el prudente consejo de la maestra.

El **impulso retroprogresivo** también se manifiesta más propiamente en otra de las entrevistas, sobre todo en la que cierra el ciclo. Así, al ser preguntada la maestra sobre el último haiku, el que fuera creado en la *tablet* con un programa informático *ad hoc*, la respuesta es la siguiente:

Es buena idea en el momento en que además unen la tradición, que sería la creación de los haikus, con lo moderno para que vean que por el hecho de que sea tradicional o poesía..., y que se pueden unificar las nuevas tecnologías, todo lo nuevo que están haciendo ellos, con literatura, con poesía, que parece que siempre lo dejan como apartado porque es que “eso de escribir...”. Y de hecho, bueno, les ofrece pues una inmediatez que no tienen cuando escriben. Porque ellos escriben y si quieren decorarlo pues tienen que estar “gastando” más tiempo para dibujarlo y en cambio aquí, pues claro, en cinco minutos con un haiku que han creado ellos pues pueden tener algo de lo que están orgullosos y que es que encima lo enseñan y “mira, aquí puse este fondo y aquí puse este otro fondo...”, claro, mi chica de prácticas casi alucinando, “jo, pues con qué interés lo están contando”. Así que muy bien (E.3-pp.i y ii).

Por ello, lo **retroprogresivo** se alimenta aquí de la unión de la tecnología (*tablet*) y lo tradicional/original (haiku). No se pierde el pasado, simplemente adquiere una nueva dimensión y hasta una temporalidad diferente radicalizada a través la perceptividad manifestada por el alumnado. La maestra, de nuevo, lo deja claro:

(...) además el iPad es una herramienta de trabajo y seguimos haciendo trabajos también en cuaderno. E incluso a mí me gusta seguir haciendo trabajos en cartulina porque les da una visión espacial y una organización que a veces con el iPad pues, que te has confundido, lo mueves. Y en cambio, en cartulina, en algo más físico, pues tienes que tener muy claro dónde pones cada cosa, es otra manera de trabajar. Y con el iPad, pues cuando toca hacer las actividades en el iPad pues también lo reciben bien, claro, como tampoco es algo rutinario al utilizar otros sistemas, pues todo es bueno, positivo (E.3-p.ii).

Así que, resumiendo, todo es positivo. Positivo porque da cabida a lo nuevo y a lo viejo, y por tanto se activa el retroprogreso y cierto grado de analogicidad y *phrónesis*, conocimiento sapiencial en su base aplicado a un contexto educativo y claramente vivencial.

Por otro lado y en cuanto al silencio, una frase de la maestra aporta, creo, una nueva luz al problema. Durante la segunda entrevista encontramos lo siguiente:

Sí y a lo mejor en otro contexto, no es lo mismo estar relajado en tu casa y de repente lees el haiku y te viene la iluminación, a estar en clase que a lo mejor piensan que qué estás esperando de ellos y están casi nerviosos por encontrar la respuesta correcta que ellos creen a pesar de que les decimos que no, que lo que interpreten ellos ya es lo correcto, que es la interpretación dentro de su experiencia, entonces les cuesta un poco a algunos el dejarse llevar (E.2-p.iv).

Para acceder al silencio nutritivo que fecunda los momentos de creación o de claro entendimiento es necesario partir de cierto grado de paz previa, de otra manera es difícil alcanzar tal estado. Si el alumno está nervioso y preocupado por el resultado, poco se puede hacer. Hay que trabajar en el estado previo y eso, en nuestro sistema educativo, tan rigurosamente saeteado por procedimientos, metodologías, horarios y otras estructuras reguladoras, no es tarea fácil, pero sí necesaria.

Ahora bien, como ya he indicado al analizar los datos de la observación participante, considero que el silencio ha de estar presente en ciertos momentos en las aulas. Por lo tanto ha de ser entendido como algo positivo y liberador pues se convierte en un estado pre-creativo. También la maestra tiene cosas que decir al respecto, como es obvio. Así, deja claro por ejemplo que en una sociedad ruidosa es difícil mantener clases silenciosas: “estamos en una sociedad en que es difícil que estén callados” (E.2-p.v). De nuevo se incide en la problemática de lograr estados de **centramiento-vaciamiento creativo** y me reitero en que esto va en consonancia con la “inquietud” que caracteriza a nuestros modos de interacción social basados en la ausencia de silencio. El silencio incomoda porque ofrece un espacio vacío y por tanto extremadamente creativo, pues marca unos límites difusos que uno ha de ir conformando mientras se acerca, tentativa y prudencialmente, a ellos. Digamos que ese silencio incomoda por lo que puede llegar a ofrecernos y porque, de repente, nos hace conscientes de nuestra insignificancia y nuestra trascendencia. Ya nos decía J. Krishnamurti que “lamentablemente, somos esclavos de las palabras, y tratamos de alcanzar algo que está más allá de ellas. Erradicar, hacer pedazos las palabras y liberarse de ellas genera una percepción, una vitalidad y un vigor extraordinarios (2013e, p. 202). Este salto intuitivo se antoja cada vez más difícil pues algo que era natural ha pasado a ser visto como aberrante por improductivo, como falto de interés por aburrido. Así, saltamos de un significante a otro pero al correr en pos del siguiente olvidamos que somos nosotros principalmente los que rellenos el mundo con significados y que

estos se enriquecen gracias a la mirada atenta y silenciosa, pues sólo este tipo de mirada es capaz de percibir aquello que es único incluso en lo cotidiano y habitual. En este sentido la mirada atenta es mirada creativa y el silencio potencia este hecho de forma clara.

Favorecer lo intenso antes que lo extenso debería fundamentar la labor educativa, porque lo intenso, al final, también acaba incluyendo lo extenso que a su vez acaba enriqueciendo aquello en lo que se había profundizado antes para lograr un mayor entendimiento esencial del mundo, del otro y de uno mismo.

7.4.4. ANÁLISIS DE LAS CREACIONES.

7.4.4.1. LA CREACIÓN LÍRICA Y EL MODO DE PENSAMIENTO POÉTICO.

El poeta y crítico literario británico James Fenton era de la siguiente opinión: “the way to learn to write poetry is: to write poetry. So we pass directly from the aspiration to the activity itself” (2001, p. 14). Este es el motivo por el que la intervención didáctica diseñada tiene como objetivo último la creación de haikus por parte los alumnos. También, por razones de índole purgativo-psicológica o de higiene mental, A. Jodorowsky opinaba que “todo ser humano debe dedicarse a escribir poesía media hora al día, sin preocuparse de si lo que escribe es bueno o malo” (2004, p. 2012). Así, veo también en el acto poético, un acto terapéutico. Una manera, incluso, de acceder a nuevos estados de consciencia, como bien nos ha señalado, por ejemplo, la psicología transpersonal. Un problema (un rico problema, diría yo) radica en la potencialidad extrema de la significación artística y/o literaria. S. Pániker lo explica de esta manera:

Se ha dicho que si la ciencia explica las sensaciones, el arte las transmite. El problema reside en que cada vez las transmite de un modo diferente. Personalmente, pues, sigo creyendo que las llamadas experiencias espirituales poseen un valor cognitivo nulo. Pero este valor no es nulo por falta de significado, sino por exceso del mismo. La música de Bach no remite a ninguna concepción del mundo; ella llega hasta nosotros

precisamente con un plus de significado, con una casi infinita ambigüedad epistemológica: cada cual ha de inventar lo que dice (Pániker, 2008, pp. 86 y 87).

Bien es cierto que un haiku aspira a cierta “contención de significado”, por decirlo de alguna manera, a una objetividad y concreción muy propia de su esencialidad Zen en pos de una ontología exacta del “ser-que-es-lo-que-es-en-lo-que-está-siendo-en-el-aquí-y-ahora-de-su-manifiesta-segunda-seidad” no dado a la interpretación propia de la hermenéutica. También es importante aquí señalar, al tener en cuenta el tapiz policultural de la intervención (poemas japoneses en inglés en un colegio español), lo siguiente: “aquí se hace imprescindible interpretar, para reducir la inconmensurabilidad de la comprensión de las culturas diferentes” (Beuchot, 2009c, p. 39). La poesía, además, es otra manera de pensar y de transmitir lo que vendría a denominarse pensamiento poético. Por ello, algunas muestras de la mejor literatura sapiencial de todos los tiempos han necesitado del verso y del fundamento lírico para ser creadas; pienso por ejemplo en el *Tao Te Ching* de Lao Tse o *El mensaje reencontrado* de Louis Cattiaux. De esto dio cuenta uno de los mayores estudiosos de la particularidad del fenómeno poético, Robert Graves, al que cito in extenso por la pertinencia de sus palabras (el énfasis es mío):

Lo que más me interesa en el desarrollo de este estudio es la diferencia que aparece constantemente entre el método de pensamiento poético y el prosaico. El método prosaico fue inventado por los griegos en la época clásica como una garantía contra el entorpecimiento de la razón por la fantasía mitográfica. Ahora se ha convertido en el único medio legítimo de transmitir el conocimiento útil. Y en Inglaterra, como en la mayoría de los otros países mercantiles, la opinión popular corriente es que la “música” y la dicción anticuada son las únicas características de la poesía que la distinguen de la prosa: que cada poema tiene, o debería tener, un significado preciso equivalente a la prosa. **Como consecuencia, la facultad poética se atrofia en todas las personas cultas que no se esfuerzan privadamente por cultivarla (...).** Y de la incapacidad para pensar poéticamente – para resolver el lenguaje en sus imágenes y ritmos originales y volver a combinarlos en varios planos de pensamiento simultáneos de un sentido múltiple – se deriva la imposibilidad de pensar claramente en prosa. En prosa se piensa en un solo plano al mismo tiempo, y ninguna combinación de palabras necesita contener más de un solo sentido; sin embargo, las imágenes residentes en las palabras deben relacionarse firmemente si el pasaje ha de producir algún efecto. Se olvida esta

sencilla necesidad y lo que pasa hoy día por simple prosa consiste en ensartar mecánicamente grupos de palabras estereotipadas sin tener en cuenta las imágenes contenidas en ellas. El estilo mecánico, que comenzó en las oficinas, se ha ido infiltrando en la universidad y algunos de sus ejemplos más zombiescos se dan en las obras de eruditos y teólogos inminentes (Graves, 1998, pp. 293 y 294).

Así, creo que es el momento de poner remedio a esa “atrofia de la facultad poética” que mencionaba Graves porque si el mundo ha venido tendiendo desde hace siglos a lo prosaico, entiendo que ahora esa forma de discurso es, de hecho, la única patrocinada y defendida por los organismos oficiales en nuestras sociedades. El modo de pensamiento poético y la expresión lírica han desaparecido casi en su totalidad y cuando aparecen suelen ser “inteligentemente controlados”: a través de un infantilismo dulzón y pacato, las más de las veces (“ay, qué bonita es la poesía”), o por medio de una sensación de inutilidad extrema, unido a una dificultad arcana (“nada más aburrido y estéril que leer o escribir poesía pero es que además la mayoría de los poemas son imposibles de entender”). Incluso se consideraría anatema traer de nuevo la poesía a nuestras sociedades como medio y método de indagación científica a pesar de que muchos de sus recursos formales y retóricos conforman en verdad, por ejemplo, cualquier discurso académico o artículo científico (auto-referencialidad, patrones de estructuración de significado, repetición de frases e ideas como anclas semánticas estabilizadoras). Aquí, es obvio, prima el miedo a una especie de *rapture divine*, a una pérdida del yo en el discurso lírico, en un cierto estado de trance místico, olvidando que esos estados de naturaleza transpersonal han sido necesarios en muchos de los descubrimientos más propiamente científicos de nuestro tiempo pues en numerosas ocasiones estos aparecen en momentos de “pérdida del yo”, de ensoñaciones, de estados en los que la estructura egoica suelta su férreo control sobre nuestros procesos cognitivos para abrirse de manera diáfana al mundo-otro del que se suele regresar, también, siendo otro, aunque cierto grado de permanencia personal sea necesaria para no caer en un pozo de locura o disolución total de la identidad. El pensamiento y el modo de discurso poético-lírico es por ello esencial para dialogar con lo otro, con la alteridad, y sólo a través de esa comunión de polaridades parece que podemos avanzar. Es una manera altamente *phronésica* y **retroprogresiva**, la verdad, pues se basa en la prudencia y en un impulso que mantiene el origen (la identidad personal) para a su vez ir más allá y trascenderlo (soltando un poco lo conocido, no aferrándose por tanto a la

identidad conocida). Así, el pensamiento poético puede ayudar al niño en su adquisición de modelos y patrones de conducta, en sus capacidades introspectivas y sobre todo le ofrece un método de comprensión de la realidad y de expresión de su mundo interior.

Lo lógico racional va de la mano de lo intuitivo arracional, no estamos ante contrarios sino ante dos modos de percepción y de discurso complementarios. Repito que privilegiar el primero y obviar el segundo nos lleva a un suicido gris y amargo, a una prisión yerma y aséptica de aristas punzantes para el alma. El segundo, por el contrario, nos lleva a la desmesura, a la locura, al caos reptante, que diría H. P. Lovecraft, a la ira y la pasión ciega, al salvaje despedazamiento de la misma humanidad. Solo la mediación entre ambas nos acerca los unos a los otros, nos recuerda que siendo los 10.000 seres del Tao y siendo por ello tan distintos somos, en verdad, análogos pues nuestra esencialidad última, nuestra base creativa e interpretativa nos lleva en pos de un mismo fin: el entendimiento a través de los signos del mundo de lo que *Es*, de lo verdaderamente Real que hace que se manifieste de forma concreta la realidad.

Al fin y al cabo es una cuestión de reconocer la necesidad de integrar y no excluir, un poco en la línea de lo que Leonardo da Jandra nos comentaba al respecto con una claridad pasmosa:

El mundo dual y confrontativo es consecuencia de una visión maniquea que se niega a aceptar que para gozar a plenitud la luz es necesaria la cercanía de la oscuridad. Y ni el literato, ni el científico, ni el filósofo, ni el teólogo pueden dejar de lado la complementariedad so pena de ser presas de algún tipo de dogma o fundamentalismo. Aceptemos, pues, la proximidad e incluso el posible contagio, pero no la confrontación violenta que afirma negando. La teoría de la contradicción lleva inherente su acabamiento en su propia condición abstracta: al combatir a su contrario, la razón se autoanula, es decir, lo que la razón combate es su propia imposibilidad; y este proceso negativo y aislador de la mente negativiza y aísla al propio individuo (da Jandra, 2014, p.37).

Por último y de manera más concreta y *to the point*, Laia Monserrat nos recuerda que: “la poesía es una forma de expresar las vivencias que sobrepasan la dimensión

racional” y esto es así porque “las experiencias espirituales, la vivencia de plenitud, de presencia, de fuerza, de transcendencia son difícilmente abarcables con palabras comunes” (2013, p. 69). Por esto planteo la utilidad de retomar seriamente la utilización de material poético en nuestras aulas y en especial géneros tan quintaesenciados como el haiku. Veamos cuáles han sido los resultados en este sentido de la intervención didáctica llevada a cabo.

7.4.4.2. ASPECTOS PREVIOS EN RELACIÓN A LAS CREACIONES REALIZADAS A PARTIR DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

Antes de entrar en materia interpretativa, algunos aspectos cuantitativos y de método deben ser explicitados antes de continuar. Toda la intervención didáctica estaba fundamentada en la idea de “aprender haciendo” (*learning by doing*), por ello uno de los objetivos más claros radicaba en que los niños se vieran animados a crear varios haikus. De este modo y gracias al mismo **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo** de la maestra desde la primera sesión los niños tuvieron la oportunidad de crear haikus. De todas las creaciones recogidas durante las siete sesiones, he decidido centrarme en dos, por motivos de coherencia interna con mi propio discurso. Si vengo defendiendo la intensión antes que la extensión, la focalización extrema como medio de acceder a las capas más profundas de significado, me parece obvio que lo mejor será centrarme en el primer haiku realizado y en el último. No quiero hacer un estudio comparativo entre ambos y esto responde a un principio por el que rijo mi vida académica y personal. La comparación, que puede servir en según qué contextos para acceder a patrones abstractos que nos ayuden en la solución de problemas, tiende a desgarrar la esencia y a justificar unos resultados sobre otros en pos de una supuesta objetividad que en el fondo es una “manera de quedarnos tranquilos”, como todo docente ha experimentado probablemente al evaluar a sus alumnos. Cada texto fue creado, es cierto, dentro de un contexto intrapersonal que a su vez pertenecía a otro interpersonal que a su vez se enmarcaba en otros más grandes y holísticos de naturaleza transpersonal en último grado. Creo que uno de los textos más interesantes sobre el problema comparativo y qué o qué no comparar está en esa joya de la literatura japonesa que tanto le gustaba a J. L. Borges y que lleva por título *El libro de la almohada*; reproduzco seguidamente la sección a la que me refiero:

33. Cosas que no pueden compararse

El estío y el invierno. La noche y el día. La lluvia y el sol. La juventud y la vejez. La risa de alguien y su ira. El negro y el blanco. El amor y el odio. La plantita de índigo y el gran filodendro. La lluvia y la neblina. Cuando uno deja de querer a alguien, uno siente que es otro, aunque sigue siendo el mismo. En un jardín de plantas perennes, los grajos están todos dormidos. Hacia la medianoche, se despiertan en uno de los árboles con mucha agitación y se echan a volar de un lado para otro. Su inquietud se contagia a los otros árboles y en breve, todos los pájaros se despiertan y graznan alarmados. ¡Qué diferencia con los mismos grajos durante el día! (Shonagon, 2004, p.63)n

La esencia del texto es tan sutil (por lo poético) como preclara (por lo lógico de la argumentación expuesta); además, la paradoja de este manifiesto individualizador y, por tanto, anticategorizador incluido en un libro que busca categorizar y dar profusas listas de cosas semejantes, actúa de un modo propiamente taoísta, por así decirlo. Digamos que refleja la pulsión originaria que lleva al Tao a intentar servir de puente (o camino) entre lo Uno y los 10.000 seres que de ello proceden y de lo que, por tanto, participan de algún modo.

Por otra parte, reitero que tampoco quiero huir de una comparación absoluta, pues sin ella también lo humano se difumina hasta desaparecer. Por ello consideraré principalmente los siguientes aspectos: el uso del idioma y el grado de adaptación al género a partir de un esquema estructural simplificado consistente en 1) número de versos, 2) aparición de kigo y 3) sustancialidad genérica del haiku, algo que se abriría a matrices de significado genérico¹⁰².

También quiero descontextualizar para recontextualizar, mejor dicho, quiero debilitar el contexto original para que así las creaciones busquen un nuevo contexto desde el que manifestarse, por lo que consideraré todas las creaciones, como he hecho en la discusión sobre las observaciones participantes, en común y no separando las de ambas clases pues para todos los efectos, repito, estamos trabajando con un único grupo.

¹⁰² Esta podrá ser de modulación lírica, narrativa o dramática y presentar mayor o menor grado de hibridación. La base es lírica en todos los casos porque el haiku es por definición y voluntad un género anclado en el modo lírico de manifestación genérica.

Dicho esto, sólo quiero dar un dato numérico para con él dejar claro cuántos haikus han sido analizados: el primer haiku lo realizaron un total de 36 alumnos, por su parte el último y creación final, 41.

7.4.4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

La primera creación que se realizó buscaba profundizar desde el inicio en la figura del alumno como intérprete y creador. Por ello, lo que se hizo fue lo siguiente: sin apenas información sobre el haiku y aprovechando la novedad del primer día se les facilitó una versión simplificada al máximo del poema más conocido de Basho. Tanto Raquel como yo nos decantamos por reescribirlo a partir de las traducciones del español y el inglés que conocíamos como sigue:

A frog.

A pond.

Splash!!!

También se les dijo, lo cual fue una muestra de la *phrónesis* didáctico-interpretativa, que podían hacerlo en inglés o en español, y que sería una pena que no lo intentaran para ver qué pasaba. De hecho fueron muy pocos los alumnos (siete en total) que optaron por no realizarlo dando razones muy escuetas como que “era muy difícil” o que “no sabían hacer un poema”. En cualquier caso, se quería, como vemos, forzarlos hasta cierto grado y de este modo animarlos en la exploración de ciertos límites que se mostraban de forma lingüística e icónica¹⁰³. Para esto tuve en mente las claras palabras de Aristóteles en su Poética:

¹⁰³ El grado de iconicidad de un haiku es evidente, todo poema en verso muestra también cierto grado de estetización formal, esto es una obviedad, pero en los poemas breves el espacio en blanco potencia todavía más el sabor del poema. De manera personal, creo que esto se me manifestó especialmente de manera tan dulce como cegadora a través de la poesía de G. Ungaretti, sobre todo en esa perla de luz que lleva por título “Mattina”:

M'illumino
D'immenso.

Hay veces en que forma y contenido no se manifiestan ni como forma ni como contenido, sino más bien como un todo absoluto y cegador que por eso mismo, por su cualidad cegadora, cierra los ojos del cuerpo para abrir los ojos del alma. Entonces la realidad, por un solo segundo, se manifiesta tal cual es y nos encontramos ante la percepción de lo sublime, como decía Edmund Burke en su obra seminal *A Philosophical Enquiry* publicada primeramente en 1757 y que desde entonces ha sido uno de los tratados de estética fundacionales del pensamiento artístico Occidental.

En general, dos causas parecen ser las que han producido la poética, y ambas naturales. Pues el imitar es algo connatural a los seres humanos desde su niñez (y en esto el hombre se distingue de los otros animales: en que es muy hábil en la imitación y su aprendizaje inicial se realiza por medio de la mimesis) y además todos disfrutan con la mimesis. Indicio de esto es lo que ocurre en la realidad; pues vemos seres que ofrecen al natural un aspecto lamentable, mas nos gozamos ante la contemplación de sus imágenes exactamente representadas, como es el caso de figuras de las bestias más despreciables y de cadáveres (Poética, 1448b, 1.4 y ss.)

Es evidente la pertinencia de estas palabras en cualquier contexto educativo, pero lo más significativo, me parece, es que una figura tan central en Occidente como Aristóteles ya reflejara de forma tan clara en uno de sus textos seminales la importancia del carácter imitativo del ser humano. Estamos ante una característica que tenemos tan interiorizada que solemos darla por sentado, para lo bueno y lo no tan bueno. Por un lado nos hace aprender muy rápido, por otro nos convierte en meros imitadores, en seres tendentes al gregarismo y a las acciones no reflexivas. Por ello se necesita la chispa de la creatividad y de la intelección volitiva, eso nos eleva, acaso tanto que también se convierte en peligro. Así, aquí la *phrónesis* **didáctico-educativa** y el **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo** vuelven a entrar en interacción. La prudencia del que interpreta hace que los niños no se alejen mucho del modelo (el poema de Basho), pero es prudencia, no miedo, pues a la vez son interpelados por el **impulso retroprogresivo creativo** que los llama al estar modulado por **una voluntad de límite** clara. El resultado es obvio, como paso a comentar.

Los dos aspectos más obvios según se reflejan en el haiku propuesto como ejemplo son la forma versal y el número de versos, por una parte, y los campos semánticos a los que pertenecen las palabras que lo conforman, por otro. Así, es interesante ver cómo de los 36 poemas la mayoría de los alumnos prefiere permanecer dentro de un área conocida en el primer intento. De este modo 23 de los 36 alumnos realizan su haiku en español y sólo 13 lo hacen en inglés. Como vemos, una lógica sensación de inseguridad llevará a un buen número de los niños a quedarse lo más cerca posible de sus fronteras. No olvidemos que visitar un poema (crear o leer poesía) nos hace introducirnos en una tierra extranjera, más inclusive en estos días tan dados al dato prosaico y las secuencias narrativas de progresión discursiva. Más obvio es que todos los alumnos menos dos decidan respetar los tres versos sin plantearse una ligera

transgresión, aunque quizás lo más llamativo sea que al menos algunos alumnos se van a los cuatros versos, entiendo que por motivos meramente comunicativos (se ve que tenían muy pero que muy claro lo que querían decir y no les iban a detener unas meras consideraciones estróficas, por así decirlo).

Lo siguiente que quiero exponer es un análisis de contenidos semánticos, este dejará muy claro que la mayoría de los alumnos “copia” ofreciendo una versión que es capaz de sintonizar perfectamente con el poema de Basho.

En el poema del autor japonés hay tres campos semánticos claros: 1) el mundo animal (frog); el mundo natural (pond); y el mundo de las acciones (splash). Esto es lo que abundará en las creaciones de los niños: animales, elementos naturales y muestras de acción en forma de verbos u onomatopeyas. En cuanto a los animales nos encontramos con ciervos, gatos, jirafas, pájaros, cisnes, perros, peces, leones y vacas, por ejemplo. El gato aparece un total de cuatro veces, como dato curioso. También aparecen seres humanos: cazador, amigos, chicos, niñas. En cuanto al mundo natural nos encontramos con palabras como hojas, árboles, otoño, primavera, olas, mar, agua, hierba, campo, manzana, etc. Lo cierto es que sólo unos pocos se quedan en el ambiente “acuático” por lo que este dato no me parece especialmente relevante. Por último, en cuanto a los indicativos lingüísticos de acción hay tanto verbos (volar, correr, saltar, subir, bailar, etc) como onomatopeyas (ZzZzZz, miau!!!, ¡Splash!, ¡Pum!, guao!!).

De todo esto se puede inferir lo siguiente: los alumnos han sido capaces de interpretar correctamente el género y esto lo han hecho través de la “versión prudente” del mismo; en otras palabras, la **phrónesis interpretativa** ha sido evidente y por ello la aparición de animales, elementos del mundo natural y verbos de acción u onomatopeyas.

Más interés, si cabe, podrían tener los resultados no esperados, los haikus, por así decirlo, anómalos, los que se salen un poco de los parámetros que he mencionado. En este caso han dado lugar a haikus menos “directos” y más “reflexivos”, además es interesante ver que han adoptado unas cualidades narrativas en su exposición. Lo cierto es que sólo ha sido un caso, en esta primera hornada de creaciones, pero el caso ha sido especialmente interesante. Este el haiku al que me refiero:

C.1-H.2

Un pasillo con un
sin fin de oscuridad,
con esa niña que me mira
y no para de gritar.

Lo cierto es que sin duda es el haiku menos haiku de todos. Para empezar es uno de los dos que utilizan cuatro versos. Pero lo que en verdad llama la atención es el “contenido” del poema. Casi una micro-ficción gótica antes que un fogonazo natural de la realidad manifestándose, más bien un esbozo de relato de terror psicológico que un destello lírico. Ciertamente es un alarde creativo, con personajes, un emplazamiento claro (un pasillo oscuro) y una inquietante acción (una niña que mira a la voz poética y que no para de gritar). Aquí vemos una mayor toma de riesgo, digamos que el **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo** puede haber sido matizado por la **felicidad creativa** y esto ha llevado a la creadora a traspasar alguna frontera, algo que no hicieron sus compañeros. Pero lo interesante de esto es ser conscientes de que cada decisión pesa, si decidimos alejarnos de la zona del haiku, tendremos que aceptar también las consecuencias. En una educación no analógica de carácter univocista, este ejemplo sería tan anómalo que acabaría perteneciendo a dos posibles evaluaciones: 1) ejercicio fallido (por no cumplir las reglas) o 2) ejercicio genial (por alejarse demasiado de las reglas y no permitir un evaluación normal). Las cosas son más complejas que todo esto (o más simples, la verdad). Como haiku, la verdad, no cumple con las expectativas genéricas y ya dije que una muestra de creatividad es trabajar dentro de unas fronteras claras para que así produzca una “superación de una meta concreta”. Con ello quiero decir que, por ejemplo, el haber respetado los tres versos hubiese llevado al alumno a una mayor reflexión y esfuerzo y por tanto, en mi opinión, a un mejor ejercitamiento del **pensamiento imaginativo-creativo**. Acaso esto hubiese sido alcanzado a través de un proceso de **centramiento-vaciamiento creativo** porque a través de ese momento de silencio el alumno podría depurar su pensamiento poético para hacerlo más esenciado.

En cualquier caso, es evidente que en general las creaciones nos dejan claro que:

1) Ante la escritura creativa, el estudiante actúa muy prudentemente y, como es lógico, esto le lleva a la copia con variaciones dentro del género propuesto. Las variaciones pueden ser mínimas como en los siguientes haikus:

C.1-H.4 **C.1-H.6**

I jump, jump	A cat
Jump, jump and	a Fall
¡splash!	Pash¡¡

Menos evidentes son dichas variaciones en los siguientes ejemplos:

C.1-H.9	C.1.-H.30	C.1-H.35
A cat,	A owl	a fly
In the roof,	jumping	a cake
Miaou!!!	Push!!	And ¡Pum!

O haberse alejado ya tanto de su origen que muestren procesos creativos retroprogresivos modulados por una clara voluntad de (cruzar los) límites, estos casos también dan cuenta de un mayor grado de **felicidad creativa** e **intelección creativa** durante los procesos de escritura; ejemplos claros de esto son los siguientes:

C.1-H.8	C.1-H.11
El mundo gira y	Los pájaros cantan
nos movemos a si (sic) que	cuando las hojas caen
llega la primavera	mientras se las lleva
	el viento.

Vemos en estos últimos casos como, de manera natural, al ser más “exploratorios” o “aventureros”, los alumnos utilizan su lengua materna en la creación. Esto responde a una mediación psicológica clara, aceptan el **impulso retroprogresivo** que les lleva a ir más allá de ciertas fronteras (se alejan del ejemplo de Basho, utilizando incluso cuatro versos) pero optan por llevarse un mapa o un elemento simbólico de la tierra de la que vienen: la lengua en la que se encuentran más cómodos. Es un bello ejemplo de **mediación phronésica**, también esto está claro. Así, con esta modulación, pueden continuar experimentando un grado de **felicidad creativa** y cierta ligereza en cuanto a la **intelección creativa** que se torna **lúdica**.

2) Las anomalías “extremas” responderán generalmente a procesos de adaptación al medio en los que la contención prudente necesaria para la creatividad didácticamente dirigida falla en cierta medida. El niño muestra interés, eso está claro, pero no puede contener el caudal creativo y este se desborda creando algo, sin duda, que puede ser original y por supuesto valioso, pero que se aleja de lo que el profesor estaba buscando. Aquí, por cierto, sólo nos queda adoptar un proceso muy **hermenéutico, prudente e individualizado** para cada caso. Es evidente que las necesidades creativas de cada alumno pueden ir por caminos distintos a los que el sistema requiere de él y por tanto de nuevo aparece la figura del maestro como mediador y por lo tanto profesional con un alto grado de **phrónesis didáctico-interpretativa** para ser capaz de leer la clase y a cada niño en sus interacciones con los otros y en sus vivencias interiores. Dentro de estas anomalías volvería a mencionar el ya comentado antes C1-H.2, ciertamente una joya de poema pero que como haiku, en un momento en que buscamos que los niños tengan claras ciertos parámetros genéricos, puede considerarse poco adecuado. Por todos estos casos, con tanta potencialidad como el visto, es muy importante que entendamos los errores en su dimensión positiva, porque básicamente cualquier vida es un cúmulo de errores con algún que otro acierto intercalado, muchos de ellos inesperados y posiblemente inmerecidos.

Con estas consideraciones en mente sobre el primer haiku que crearon los niños, pasaré ahora a su última composición, la que entendí como definitiva.

Pues bien, en **cuanto a la segunda creación**, el trabajo de graduación de los niños, como lo llamábamos cariñosamente, habremos de recordar que este consistió en una actividad realizada a partir del software gratuito para *tablet* llamado: *Haiku*¹⁰⁴. La libertad que se dio a los niños fue absoluta (podían variar en cierto grado el número de versos así como decidir si querían que llevara kigo o no) y tan sólo se les indicó que debían hacer un haiku. Como es obvio, este *modus operandi* se diferencia enormemente del efectuado en la primera creación y se alejaba de cualquier patrón meramente imitativo-intuitivo, por ello, la interpretación de los datos requiere mayor grado de atención hermenéutica.

Las creaciones (un total de 41)¹⁰⁵ son tan ricas que casi demandan un tratamiento personalizado y que espero poder llevar a cabo en posteriores trabajos, de otra manera

¹⁰⁴ Diseñado por *Thinkfinity*.

¹⁰⁵ Es importante señalar aquí que de los 43 alumnos, dos no asistieron a esa última clase y dejé al criterio de la maestra el pedirles hacer el haiku final como deberes, estimando ella que era mejor no obligarles a

no se haría justicia a todo el trabajo emprendido por cada uno de los niños. En los apéndices se recogen todos y cada uno, pero debido a la naturaleza tensional de estas páginas que tienen que discurrir entre las generalizaciones teóricas y las particularidades de los datos, mostraré lo que ha sido más interesante desde mi punto de vista.

Para empezar, hay que dejar claro que en la realización de esta actividad lo icónico-visual tiene también una gran importancia pues no se trata tan sólo de tomar decisiones lingüístico-poéticas. El programa informático permite usar un fondo en el que encuadrar el haiku, en principio vienen unas cuantas imágenes por defecto pero cada alumno puede insertar, si así lo decide, lo que considere oportuno. Lo cierto es que a este respecto han sido muy pocos los que han “personalizado” hasta tal extremo su creación: sólo dos de los 41 (C.2-H.5 y C.2.H.13). Como vemos, esto puede ser muestra de comodidad, prudencia o acaso miedo a “salirse fuera de las opciones dadas”. La base del ejercicio, recuerdo, era hacer un haiku con el programa, pero con total libertad en cuanto a las demás decisiones. En cuanto al idioma utilizado, en esta ocasión se insistió en que lo escribieran en inglés y solamente tres decidieron no hacerlo en este idioma.

Por lo que respecta a la estructura versal, es obvio que la mayoría optaron por la clásica y clara de tres versos. Un total de 40 de los 41 trabajos presentaba dicha estructura. La única variante es un haiku escrito en una línea (C.2-H.41) pero que perfectamente podría haber estado dispuesto en tres por su estructura lingüística.

La esencialidad del haiku está recogida en todos los trabajos, esto se muestra claramente en la prolífica aparición de palabras que pueden considerarse de una manera u otra como el “kigo” del poema, pero sobre todo porque los niños han querido optar por lo más obvio para dejar claro que dominaban esta característica seminal en el haiku. Por ello 18 de los 41 poemas llevan una referencia estacional evidente: *Winter*, *Spring*, *Summer* u *Autumn*. Casi la mitad. Aun así, abundaron los que mostraban la presencia de la palabra estacional de forma más sutil. No se les dio una lista de palabras estacionales porque se buscaba que ellos reflexionaran sobre esta característica genérica y así pudieran decidir sobre la creación de sus propias palabras estacionales. Este es el motivo por el que considero que se pueden entender como palabras estacionales las siguientes: *bird*, *leaves*, *snowflakes*, *ice*, *cold*, *hot*, *flower*, *pigeon*, *forest*, *sunset*, *sun*, *moon*, *storm*, *pool*, *rain*, *river*, *grass*, etc.

hacerlo para que no lo vieran como una obligación “desagradable” que pudiera estropear su apreciación de todas las actividades; se les animó a hacerlo, de forma voluntaria y en su tiempo libre, pero, como intuía Raquel, nunca llegaron a enviarlo a través de la aplicación informática de gestión de actividades que se utilizó.

Como vemos, mi intención era realizar una aproximación muy analógica al kigo, que se situaría así entre el univocismo y el equivocismo, pero que estuviera más cerca del último, esto reincidió en la apertura del vocabulario, algo que, creo, hizo que los niños se sintiesen con mayor libertad aventurera y por tanto exploratoria.

De una manera muy sutil, por ejemplo, ha habido casos en los que no es fácil hablar de kigo en el poema pero que tampoco es fácil decir que no indiquen una referencia estacional; veamos estos dos ejemplos:

C.2-H.23

The children
Play in
The park

C.2-H.36

Circus
is full
of lion

Así, el primer haiku, sin llevar una palabra estacional, puede entenderse en sí como una palabra estacional pues parece aludir a un período vacacional, acaso al más largo, el verano. El segundo, por su parte, puede hacer referencia a la temporada en que el circo llega a la ciudad. Pero esto es tan sólo una muestra de hasta dónde se puede ir a través de la poética minimalista del haiku.

En cuanto a la complejidad semántica, para potenciar las ganas de crear de los niños se les permitió usar el diccionario. Lo cierto es que en muchos casos las ganas de crear fue en detrimento de la precisión lingüístico-gramatical, pero esto no lo considero importante, era el momento de ver hasta dónde podían ir, qué fronteras considerarían las finales en sus procesos creativos.

Sí quiero hablar de un haiku que considero anómalo de nuevo por su poso reflexivo de interiorización. Es el C.2-H.15, pero veamos en qué consiste su “diferencia”:

C.2-H.15

Things outside you are projections of
What's inside you is a projection aside
So wen you step into the laberint

Este cruce de terminología psicológica (*projections, inside, outside*) e imaginaria iniciática (*step into the laberint*) roza un modo de expresión místico. Es complicado

verlo como un haiku, también es verdad, pero es sin duda una creación tan interesante como inquietante por las verdades que en ella palpita.

A estas alturas, me resulta evidente que el alumnado ha sido capaz de desarrollar a lo largo del acto de creación todos aquellos aspectos que hacen de un haiku lo que es y esto se manifiesta en la brillantez con que realizaron su último trabajo. Captaron los códigos semánticos (icónicos) y sintácticos (estructurales) del género y fueron capaces de ser ellos mismos entendiendo mejor los modos y formas de otra cultura a la vez que se expresaban en una lengua extranjera. Así, la contención del primer haiku da paso a una firme resolución de ir más allá en el último. La **phrónesis interpretativa** siguió estando en todo momento presente pero digamos que lo que se manifestó con mayor decisión fue la **voluntad de límite** (querer superar la frontera) que alienta el **impulso retroprogresivo creativo-interpretativo**. Sin olvidar el origen, cada alumno tomó la decisión de ir un poquito más lejos y con ello entendió el haiku y a sí mismo un poco más en profundidad. De esto hablan todos los haikus finales que se recogen en los apéndices y a los que remito al lector para su disfrute y mejor comprensión de lo que aquí expongo. La voluntad de trascender el género en cierta medida es síntoma también del éxito de la **felicidad creativa** que se ha venido basando en la prudencia y el afecto, en conseguir que el niño vaya entendiendo el haiku como algo suyo, como algo bello y frágil que ha de respetar y cuidar y con lo que se lo puede pasar bien¹⁰⁶. La complejidad buscada a través de los haikus finales también deja claro que la **intelección creativa** ha estado presente y, como recoge la observación participante, ha sido evidente en el carácter festivo de esta última actividad. La **modulación lúdica** de todas las creaciones, pero en especial de la última, incidió en sus satisfactorios resultados. Llegados a este punto, uno cree que lo mejor es ir acabando con dos de los haikus que nos recuerdan algunas de las pocas cosas que son verdad para todos:

¹⁰⁶ Reitero aquí que esa fue sobre todo la función de la actividad “Adopt a Haiku”, conseguir un alto grado de unión entre el niño y el haiku, hacerlo consciente de la importancia de cuidar al otro, de tenerlo en consideración, pues al fin y al cabo nosotros también somos los otros para los otros y siempre agradeceremos que se nos tenga en consideración y se nos respete.

C.2.-H.1

The Winter come
the school ends
and the party commence

C.2.-H.14

Sunset is a wonderful
time but not
!!Wasted¹⁰⁷

Baste todo lo dicho en relación con las creaciones de los alumnos, ahora bien, antes de pasar a las conclusiones finales de este trabajo, considero pertinente plantear unas últimas disquisiciones, primero en torno a una posible holoarquía didáctica de base categorial con respecto a lo aquí expuesto y después a una supuesta ontologización-hermenéutica que nos acerque hasta las fronteras que fundamenten los conceptos de lo “transliminar” y la “poesía del vacío”.

7.4.5. BREVE DISQUISICIÓN EN TORNO A UNA SUPUESTA HOLOARQUÍA DIDÁCTICA DE LAS CATEGORÍAS ESTUDIADAS.

Quisiera dejar espacio aquí para reflejar unas breves palabras sobre una posible jerarquización en relación con mi propuesta categorial para entender los procesos interpretativos y creativos que pueden originarse a partir del uso del haiku en lengua inglesa en las escuelas de Educación Primaria. Para empezar, se ha de partir del hecho según el cual toda jerarquización es unívoca y parcial, personalmente la entiendo como un paso necesario en nuestro desarrollo evolutivo. También es importante reconocer que el ser humano se encuentra en un terreno fronterizo ante lo que puede llegar a denominar “la realidad”. Su mundo navega entre lo imaginario y lo factual y muchas veces se encuentra en zonas indeterminadas, como los espacios oníricos nocturnos o las ensoñaciones diurnas. Así, desde esta perspectiva, se encuentra también a medio camino entre la finitud y la infinitud. Ken Wilber nos dejaba claro lo siguiente:

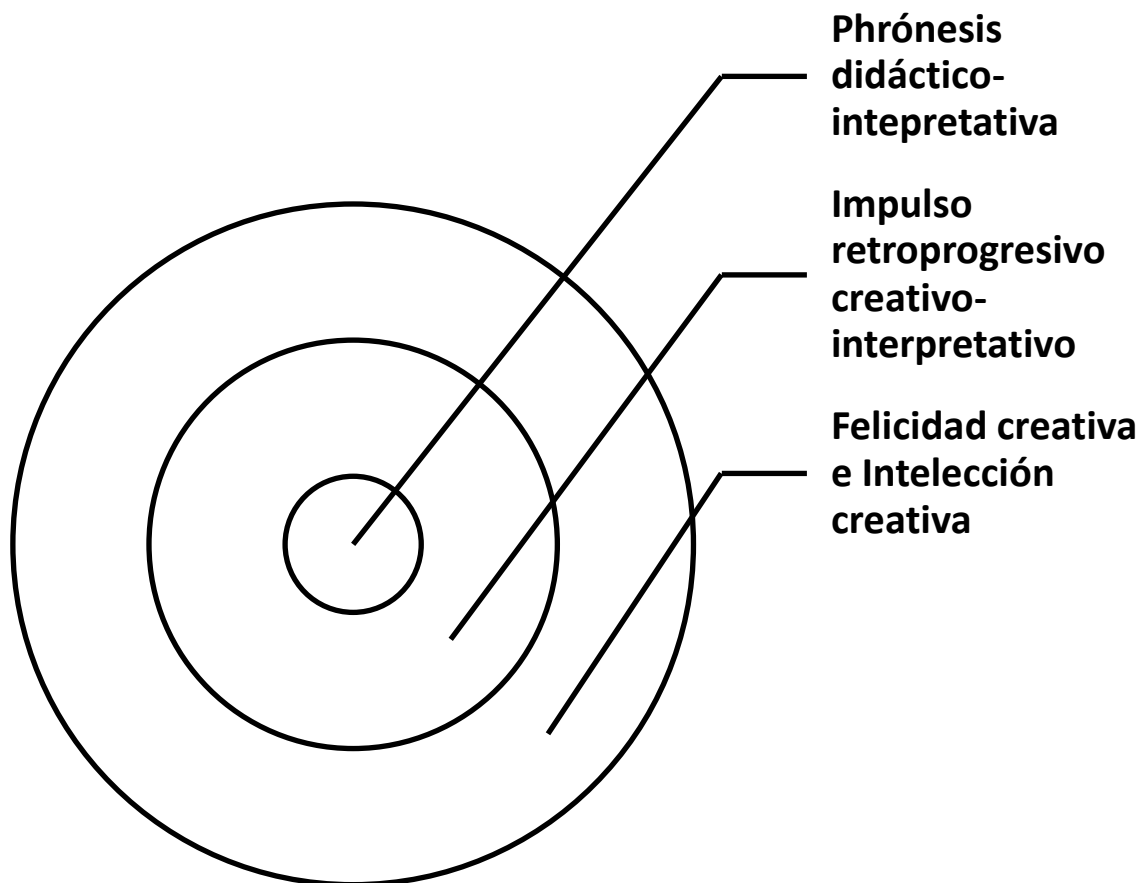
En primer lugar, los holones tienen que conservar su propia totalidad, su propia identidad, su propia autonomía, su propia actividad y, si fracasa en el intento de mantener o conservar su propia actividad o su propia identidad, simplemente deja de existir. Así pues, una de las características de los holones, sea cual fuere el dominio que

¹⁰⁷ La variación del lugar donde deberían ir los signos de exclamación según la gramática me parece un acto subversivo riquísimo y de una creatividad deliciosa, aunque puede haber respondido también, es obvio, a falta de atención por parte del alumno. Es esta una de las felices paradojas que hacen del aula un entorno significativo riquísimo.

estemos considerando, es la individualidad, la capacidad para conservar su propia integridad frente a las presiones externas que, de otro modo, podrían llegar a eliminarlo. Esto es algo cierto tanto para los átomos como para las células, los organismos o las ideas. Pero un holón no es sólo una totalidad que deba conservar su individualidad, sino que además también es una parte de algún otro sistema, de alguna otra totalidad. Y es por ello que, además de tener que conservar su propia autonomía como totalidad, también debe adaptarse simultáneamente como parte de alguna otra totalidad. Su propia existencia depende de su capacidad de adaptación al ambiente, algo tan cierto para los átomos como para las moléculas, los animales o los seres humanos. Así pues, los holones no sólo tienen su propia individualidad como totalidad sino que también deben adaptarse en su comunión como parte de otra totalidad. Y si fracasan en alguna de estas dos funciones, simplemente desaparecen y dejan de existir (Wilber, 2010, p. 43).

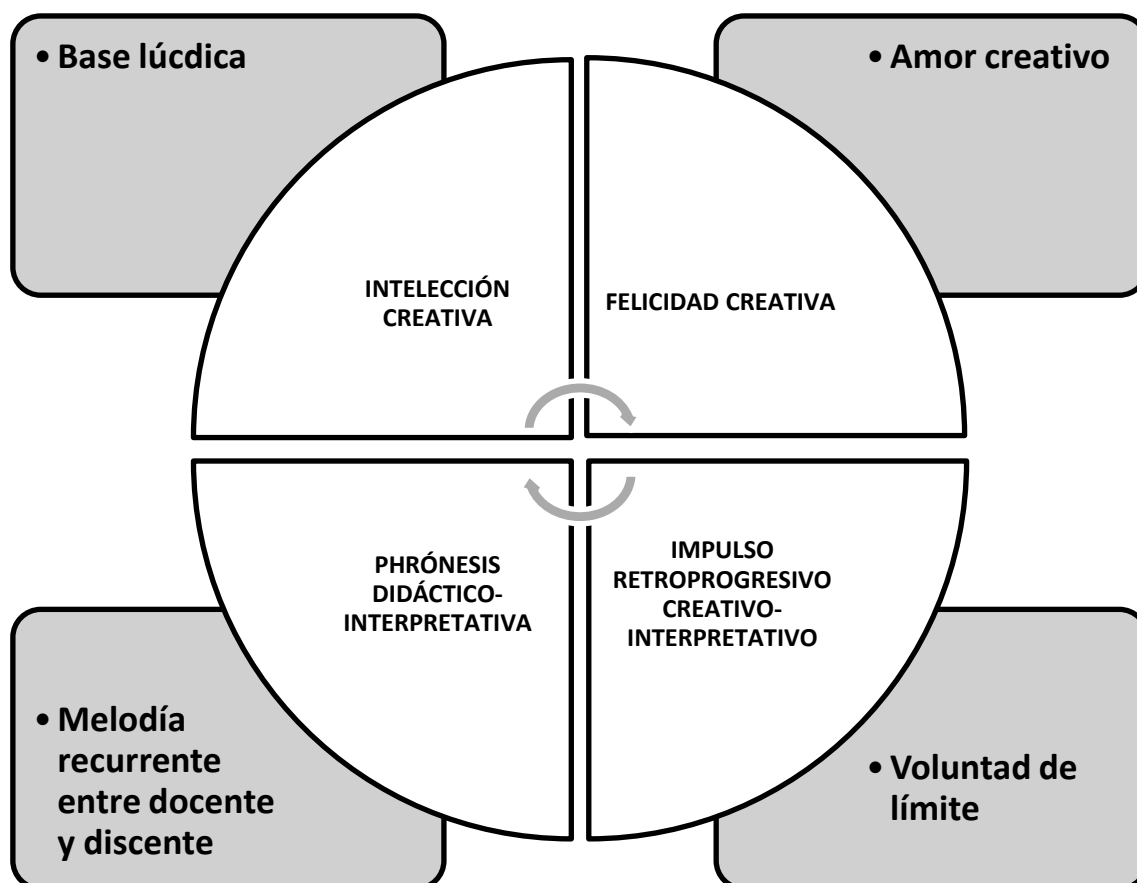
Pediría al lector que, a pesar de su longitud, mantuviese el párrafo anterior en mente durante el resto de la presente sección pues habrá de servir como brújula para movernos por la holoarquía didáctica de las categorías analizadas. Para empezar, considérese la clase como un holón que sería parte de un holón superior (el colegio) y estaría compuesto de otros holones (las personas que la integran). Con esto en mente, todas las dinámicas de interacción se ven de forma clara, especialmente las que pueden considerarse como problemáticas como por ejemplo: mantener el orden, respetar los turnos, realizar las actividades propuestas por el maestro, acallar los ruidos mentales antes de hacer un ejercicio y así mantener la concentración mejor, etc. Para que el holón-clase funcione adecuadamente, las partes (que, recordemos, son holones a su vez y por ello buscan su individual manifestación e independencia) han de cooperar y entablar relaciones armónicas lo que hace que la **phrónesis didáctico-interpretativa** se configure como el barro primigenio que ha de alimentar cualquier proceso de interacción docente-discente. Todo, al fin y al cabo, requiere de cierto grado de interpretación y de cierto grado de creatividad. Entonces se ha de conseguir un alto grado de coherencia (univocidad) y asimismo un alto grado de hibridación (plurivocidad) y esto sólo puede conciliarse a través de la mediación de la **phrónesis didáctico-interpretativa**, por una parte, pues acepta la presencia de aspectos necesarios en ambas partes y después, por otra, a través de un **impulso retroprogresivo** que viene modulado por una **voluntad de límite** y que reconoce la necesidad de mantener en perspectiva el origen (**lo retro**) mientras se avanza (**lo progre**). Así, el primer círculo de acción, en mi propuesta, es el que configura la **phrónesis didáctico-interpretativa**

siendo el segundo, más interior, el del **impulso retroprogresivo**. Vendrían después el de la **felicidad creativa** y el de la **intelección creativa**. Veamos esto de una manera muy diagramática:



Procedencia: Elaboración propia.

Pero también podríamos representar esta situación de forma más compleja intentando dejar claras todas las interacciones que se producen aquí así como los aspectos adjetivales de las categorías estudiadas:



Procedencia: Elaboración propia.

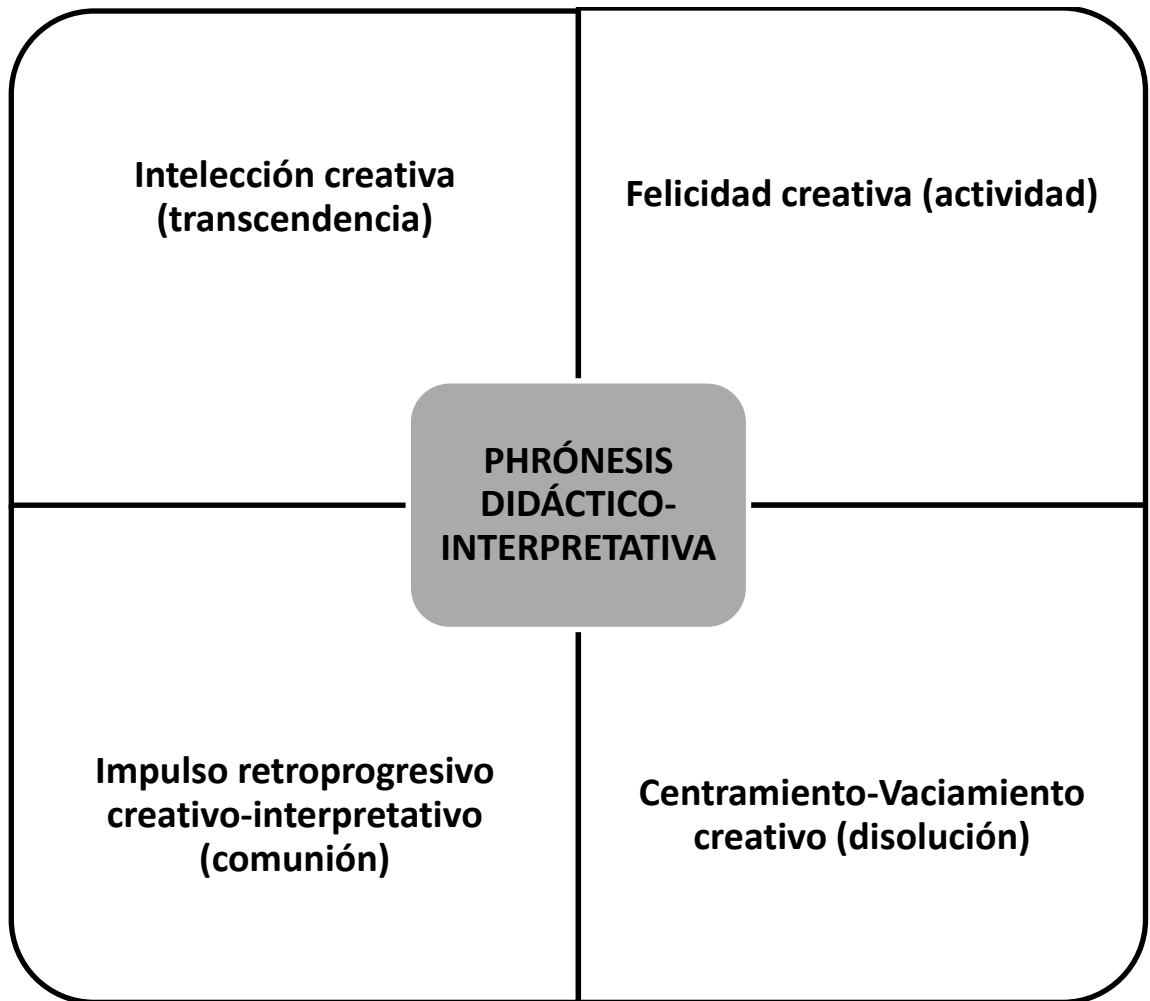
En ambos gráficos se observa que la phrónesis didáctico-interpretativa y el impulso retroprogresivo creativo-interpretativo son basales, pertenecen a la raíz y de ahí su radicalidad estructural. La intelección creativa y la felicidad creativa son capas más livianas y proceden de una debida prudencia sapiencial y una aceptación de lo nuevo en lo viejo (o vicesa).

Todavía quedaría por emplazar el **centramiento-vaciamiento creativo** que como decía se desenvolvía en y desde el silencio. El silencio, entiendo, tiene dos vertientes: una pasiva-fecundadora y otra proactiva. Expuesto en términos coloquiales, está el silencio del que no tiene nada que decir y el silencio del que está a punto decir algo. Y a partir de ahí ya entramos en distintos grados de profundidad en cuanto al silencio que se puede experimentar. Acaso por el ello el silencio acaba perteneciendo a un no-lugar. O, al menos, a un lugar no-pensable racionalmente y que por lo tanto no puede ser expuesto conceptualmente de manera clara, porque entonces ya no sería el silencio, por ello no me veo capaz en este momento de determinar su emplazamiento y permanezco en silencio para ser capaz de poder aprehender esto con mayor claridad porque espero volver al tema en posteriores trabajos. Soy muy consciente del carácter tentativo de estas páginas que ahora mismo desarrollo y reconozco que me noto en tierra extranjera por lo que no dejo de buscar puntos de anclaje en lo ya conocido para poder avanzar un poquito más, para ver un poco mejor lo que todavía no soy capaz de distinguir con claridad.

Pues bien, este es simplemente un breve esbozo de algunos de los temas que pretendo explorar en el futuro y en los que no he podido, por las limitaciones temáticas obvias, dar cabida en la presente tesis doctoral. Lo cierto es que a lo largo del tiempo que se ha necesitado para la elaboración de este texto, ha habido un fragmento de Ken Wilber que me ha perseguido hasta la extenuación. Es el siguiente:

Todos los holones son totalidades/partes y, en consecuencia, su existencia se halla sujeta a varios “impulsos”, el impulso a seguir siendo una totalidad (actividad), el impulso a seguir siendo una parte (comunidad), el impulso a ascender (trascendencia) y el impulso a descender (disolución) (Wilber, 2010, p. 46).

Así, estos cuatro impulsos no dejaban de resonar también en las categorías que he propuesto y desarrollado en la parte central de estas páginas. La actividad vendría representada por la **felicidad creativa**, la comunidad por el **impulso retroprogresivo**, la trascendencia sería la **intelección creativa** y la disolución ocuparía el lugar del **centramiento-vaciamiento** a través del silencio. La *phrónesis* abarcaría todos estos impulsos pues podría entenderse incluso como un holón superior que integraría a los demás:



Procedencia: Elaboración propia.

Lo cierto es que la naturaleza de estos elementos los hace convivir felizmente pues a su manera todos ellos se necesitan y potencian. Ahora bien, la *phronesis* **didáctico-interpretativa** se configura como la llave que posibilita el desarrollo de todo el proceso o la verdadera integración de las partes. Por eso el verdadero docente ha de ser *phronésico* en grado sumo (“extremadamente prudente”, lo que es otra bella contradicción en términos) porque de lo contrario no podrá ejercer su papel como “guía” y “traductor” e incluso “creador de lenguajes nuevos” más efectivos (y más afectivos) para sus alumnos, y esto es así porque:

No se puede hablar a un niño de la naturaleza primordial, el vacío o la no-dualidad. Los niños, los hombres comunes, siempre necesitarán respuestas adecuadas a sus jóvenes mentes, explicaciones asequibles a sus ojos de infantes, mitos o historias que les

eduquen y paulatinamente los conduzcan a la búsqueda de lo esencial (Catalá, 2009, p. 358).

En último grado, somos seres integrales que participan de una visión unificada, sólo nuestra aspiración y voluntad de hermanamiento con lo otro es lo que nos recuerda que es la comunión con las demás visiones lo que nos integra en verdad. Acaso lo más cercano que podamos estar de la verdad última sea aceptando una creación compartida de ficciones, una ficción de ficciones que busca refrendar reinterpretando constantemente una primera pulsión desde la verdad-verdad¹⁰⁸. Acaso sería más sano aceptar que la verdad última en el fondo es eso, no un estado final-finalizado, sino un estado vivencial siempre en proceso y que pasa por aceptar nuestra finitud, nuestra total incapacidad, nuestra absoluta falibilidad. Entonces, creo, sólo nos queda permanecer con los brazos abiertos en total humildad ante la realidad absoluta de lo que es y, acaso, recordar las palabras del maestro Zen Lin-chi, nada más..., y nada menos, también:

Cuando es hora de vestirse, ponte la ropa. Cuando debes caminar, camina. Cuando tienes que sentarte, siéntate. No tengas en tu mente ni un solo pensamiento acerca de buscar el conocimiento búdico. ...Hablas de estar perfectamente disciplinado en tus seis sentidos y en todos tus actos, pero en mi opinión todo eso es producir *karma*. Buscar (la naturaleza del) Buddha y buscar el Dharma es al mismo tiempo producir el *karma* que conduce a los infiernos. Buscar (ser) Bodhisattvas es también producir *karma*, y lo mismo estudiar los *sutras* y los comentarios. Los Buddhas y los Patriarcas son gente sin esos artificios... Por todas partes se dice que hay un Tao que debe ser cultivado y un Dharma que hay que realizar. ¿Cuál es el Dharma que dices que debe ser cultivado y cuál el Tao que hay que cultivar? ¿Qué te falta en la forma en que estás funcionando ahora? ¿Qué vas a añadir a donde estás? (Watts, 2006, p. 175)

¹⁰⁸ Aquí el lector puede re que reconozca la influencia de esa película prodigiosa que es *El Atlas de las Nubes* (2012) donde se habla de “the true true” (la verdad original) para diferenciarla de “the seeming true” (la verdad meditatizada).

7.5. BREVE DISCUSIÓN INTERPRETATIVA DE BASE HERMENÉUTICA ONTOLÓGICO-EXISTENCIAL: HACIA LO TRANSLIMINTAR EN LAS AULAS DE NUESTROS COLEGIOS A TRAVÉS DEL CONCEPTO “POESÍA DEL VACÍO”.

Antes de cerrar este capítulo pasando así a las conclusiones que habrán de concluir mi trabajo, quiero aprovechar este apartado para traer de nuevo a colación un número de constantes que han ido palpitando de manera recurrente a lo largo de sus páginas.

Empezaré considerando la idea de lo “transliminar”. Por ello entiendo una realidad fenoménica anclada en un aspecto ontológico y otro epistemológico. El primero nos sitúa ante la inestabilidad como factor configurador de la esencia humana y como manifestación del ser en el acto concreto del estar siendo, el ser, por tanto, accediendo al tiempo y al espacio a través de la forma y los procesos de pensamiento. Desde aquí, desde esta esencia movable, dúctil y que está siempre sometida al cambio se ve impelida hacia nuevas fronteras exteriores e interiores, se han de estructurar los contenidos, las áreas del saber y por ello me dirijo hacia lo epistemológico. Este último aspecto entiende los saberes desde una radicalidad retroprogresiva que unifica el origen y lo que ha de venir en un punto axial que se manifiesta en cada momento presente.

Pues bien, en cuanto a cómo implementar esto a través de la poesía, que es lo que en el fondo me interesa, quiero proponer asimismo el concepto de “poesía del vacío” y partir hacia esa definición desde la concreción del haiku, pues aquí límite y libertad conviven en perfecta tensión armónica, como no puede ser de otra forma en una manifestación literaria que pretender ser representación misma de la realidad, mimesis perfecta, como nos diría Aristóteles, al que ya he citado anteriormente en este texto. De este modo, la poética aristotélica nos ofrece una visión siempre nueva del fenómeno literario, especialmente en sus consideraciones al respecto de las relaciones mantenidas entre conceptos tales como copia u originalidad, y lejos de estar superado o avejentado las profundas consideraciones acerca de la mimesis que en él encontramos se enriquecen con cada relectura.

Pues bien, la poesía del vacío sería una poesía fronteriza entre la manifestación de la palabra y un vórtice de silencio. Por lo tanto busca a su vez la aparición y la desaparición. Es, de este modo, una metáfora vivencial del trasunto de la vida porque nos recuerda nuestra fragilidad absoluta y nuestra naturaleza como seres híbridos y fronterizos, a medio camino entre los polos de lo que había antes de nuestro nacimiento y lo que puede que haya tras la muerte.

Somos, por tanto, una breve acotación de lo absoluto manifestándose de forma activa y por eso todos nuestros pasos nos llevan a la interpretación y a la creación. Es un movimiento constante. Con ciertos períodos de descanso, vaciamiento o silencio, eso es cierto. Pero es evidente que algo nos impulsa a hacer (reitero que diferencio entre el hacer como polo positivo-volitivo y el producir como negativo-maquinal), aunque no es menos cierto que sin los períodos de vaciamiento silencioso el hacer se torna ruidoso, desquiciante y en cierto grado patológico. Así, navegamos por tanto entre la Escila del silencio infecundo y apático y la Caribdis de la hybris de la desmesura vitalista que no conoce el descanso. Esta última consideración nos lleva al peligro anunciado por Byung-Chul Han en su libro *La Sociedad del Cansancio*; el fragmento que sigue es tan largo como revelador (el énfasis es mío):

La sociedad de rendimiento, como sociedad activa, está convirtiéndose paulatinamente en una sociedad del dopaje. Entretanto, el Neuro-Enhancement reemplaza a la expresión negativa “dopaje cerebral”. El dopaje en cierto modo hace posible un rendimiento sin rendimiento. Mientras tanto, incluso científicos serios argumentan que es prácticamente una irresponsabilidad no hacer uso de tales sustancias. Un cirujano que, con ayuda de nootrópicos, opere mucho más concentrado, cometerá menos errores y salvará más vidas. Incluso un uso general de drogas inteligentes, según ellos, no supone ningún problema. Solo hay que establecer cierta equidad, de manera que estén a disposición de todos. Si el dopaje estuviera permitido también en el deporte, este se convertiría en una competición farmacéutica. Sin embargo, la mera prohibición no impide la tendencia de que ahora no solo el cuerpo, sino el ser humano en su conjunto se convierta en una “máquina de rendimiento”, cuyo objetivo consiste en el funcionamiento sin alteraciones y en la maximización del rendimiento. El dopaje solo es una consecuencia de este desarrollo, en el que la vitalidad misma, un fenómeno altamente complejo, se reduce a la mera función y al rendimiento vitales. **El reverso de este proceso estriba en que la**

sociedad de rendimiento y actividad produce un cansancio y un agotamiento excesivos. Estos estados psíquicos son precisamente característicos de un mundo que es pobre en negatividad y que, en su lugar, está dominado por un exceso de positividad. No se trata de reacciones inmunológicas que requieran una negatividad de lo otro inmunológico. Antes bien, son fruto de una “sobreabundancia” de positividad. **El exceso del aumento de rendimiento provoca el infarto del alma** (Han, 2012, pp. 45 y 46).

Nada menos *phronésico*, nada menos prudente, nada menos, diría incluso, humano. Si nos deshacemos del polo negativo y sólo reconocemos el positivo, el verdadero entramado del mundo, hecho a partir de dualidades que se armonizan constantemente, acabaremos cayendo por una ladera absurda de mismidad que no dará ya nunca paso a lo otro y es en lo otro en lo que nos reconocemos y gracias a lo cual podemos dar significado al mundo y crear en comunidad. Por todo ello sólo un verdadero y serio interés en la *phrónesis* puede devolver el balance a este estado de hiperpositivismo alterado que parecemos vivir en todos los ámbitos de la vida, no sólo el del desarrollo científico, sino también el de la salud, el de la moda, el de la economía, etc. Aquí, la consideración siguiente se me antoja de vital importancia:

Phronetic social science has its own ontological and epistemological commitments that are based on an understanding of the distinctive nature of the subject matter of the social sciences. Yet it is important to note that phronetic social science is not organized around specific methods of data collection. It is open to relying on a diversity of data collection methods in order to best inform attempts to promote change related to the issues being studied. (...) In this respect, phronetic social science provides an opportunity to move beyond the debates between positivists and interpretivists about how to organize social science in terms of method (Shram, 2012, p. 20).

Con su mirada prudente y calmada la *phrónesis* posibilita la trascendencia, el cambio hacia otros modos de entender la vida y nos puede ayudar así en una mejor comprensión de los procesos vitales. Todo esto puede redundar en nuevas visiones y formas de actuar a través de las cuales acaso podamos evitar las previsiones más apocalípticas que estos días nos frecuentan, pues no sin razón afirma Magda Catalá que:

Sin trascendencia, los valores y los principios se van achatando y acaban confundiendo con el consumismo y la comodidad. Los hijos, sin otra aspiración que el propio bienestar, se instalan en su natural egocentrismo y, claro, con el paso del tiempo nos crean problemas (Catalá, 2014, p.366).

Diría incluso, y concluyo, que la verdadera *phrónesis* es uno de los modos occidentales para entroncar con el más oriental taoísmo. Es un camino sapiencial intermedio entre lo uno y lo mucho, es lógico por tanto que estructure asimismo las aproximaciones favorecidas por la hermenéutica analógica. Sin duda, Gadamer fue un visionario al recuperar esta concepción tan central en el mundo helénico aristotélico y Beuchot se ha convertido en una figura esencial en el desarrollo de tales ideas. Esto tiene una parte irónica, incluso, porque hoy en día, una edad de desmesura tecnológica y productiva, no hay nada más radical, nada más revolucionario que la prudencia, que la contención. Esa contención que puede venir en nuestra ayuda cuando las voces de sirena que recorren el mundo siguen gritando sinestésicamente con sus anuncios de neón: compra, produce, compra, produce, compra, produce y así en bucle hasta que caigas agotado..., o acaso muerto porque, como decía una máxima minimalista¹⁰⁹: “el que muera con más juguetes, gana”. Lo que ocurre es que no es momento para bromear en exceso porque puede no quedar tiempo para ello y es mucha la responsabilidad ante la que se encuentra el educador ahora mismo. Y es que, como dijo de manera sapiencial, el poeta y crítico social Jorge Riechmann: “

Estamos caminando sobre la cresta de un escarpado risco: entre lo políticamente imposible hoy, porque la sociedad no está madura para ello, y lo posiblemente imposible mañana, si la situación se degrada tanto que ya no sea posible actuar. Para una acción eficaz se necesitan recursos, entre otros uno de los más básicos, el tiempo. Cuando queramos de verdad actuar ¿tendremos todavía tiempo para hacerlo? (Riechmann, 2009, p. 184).

Con esta pregunta en perspectiva doy paso a las conclusiones que darán por finalizado el presente trabajo.

¹⁰⁹ Lo que es, metalingüísticamente, una bella contradicción en términos.

8. CONCLUSIONES FINALES.

Permaneced en las sencillas y nobles regiones de vuestra vida, obedeced a vuestro corazón y reproduciréis el mundo primigenio de nuevo.

(Emerson, *Ensayos*)

La tragedia en toda escritura (y también de toda lectura) es la tensión entre su inacabamiento y la necesidad de un punto final (la obra acabada y la última interpretación posible). Esta es también la tragedia del conocimiento y del aprendizaje moderno.

(Morin, Ciurana & Motta, *Educación en la era planetaria*)

Cerraba el apartado anterior con estas palabras de Riechmann: “Cuando queramos de verdad actuar ¿tendremos todavía tiempo para hacerlo?” (2009, p.184), pues bien, han de ser ellas mismas también la que abran el último capítulo de esta tesis doctoral. En verdad uno tiene que ser muy humilde y muy prudente cuando quiere hablar de los procesos interpretativos y, sobre todo, de aquellos que fundamentan la creatividad humana. Uno, también, siente cierto reparo ante esto y no puede dejar de pensar en la hoy tan manida última frase del *Tractatus* de Wittgenstein: “de lo que no se puede hablar hay que callar”. Y con todo uno necesita hablar, necesita recurrir a los signos que le estructuran, que comparte con su comunidad, necesitar partir de la memoria, de aquellas anclas de significación que conforman la narración de su vida, de todo lo que se ha conocido, de lo estudiado, de lo vivido, de lo en verdad aprendido (y de lo poco de entre esto que ha sido ciertamente aprehendido). Una tesis doctoral es, al fin y al cabo, un signo (el texto escrito) dentro de un signo (un programa de doctorado) que conforma otro signo mayor (el ámbito universitario, la educación superior). Por eso uno tiene que hablar, expresarse, cifrar algo e intentar ser claro, metódico y a la vez creativo. Así, al llegar a este punto, tras las páginas que lo preceden, no puedo evitar traer a colación un fragmento demoledor de ese gran pensador que fue G. Steiner; el profesor, crítico literario y teórico de la cultura exponía lo siguiente al hablar de la 9ª razón para la tristeza del pensamiento (el énfasis es mío y aviso que puede doler):

Así pues, en las habilidades cerebrales, en la receptividad y en la interpretación desarrolladas, hay muchas cosas que es posible mejorar y enriquecer por medio de la enseñanza práctica. **Pero, hasta donde sabemos no existe ninguna clave pedagógica de lo creativo.** El pensamiento innovador y transformador, en las artes y en las ciencias, en la filosofía y en la teoría política, parece originarse en

“colisiones”, en saltos cuantitativos en el interfaz entre el subconsciente y el consciente, entre lo formal y lo orgánico, en un juego y en un arte “eléctrico” de actuaciones psicosomáticas en gran medida inaccesibles tanto a nuestra voluntad como a nuestra comprensión. Es posible enseñar los medios capacitadores: la notación musical, la sintaxis y la métrica, el simbolismo y las convenciones matemáticas, la mezcla de pigmentos. **Pero el uso metamórfico de estos medios para crear nuevas configuraciones de significado y nuevos esquemas de posibilidades humanas, de crear una *vita nuova* de creencia y sentimiento, no puede ser predicho ni institucionalizado.** No hay democracia en el genio; solamente una terrible injusticia y una carga que amenaza la vida. Están los pocos, como dijo Hölderlin, que se ven obligados a aferrar el relámpago con las manos desnudas. Este desequilibrio, junto con sus consecuencias, el desajuste del gran pensamiento y la gran creatividad con los ideales de la justicia social, es una novena fuente de melancolía (Steiner, 2007, pp. 73 y 74).

Además, yo personalmente no puedo dejar de alinearme con la siguiente afirmación:

En el mundo de hoy sólo se toma en serio una idea si tiene aplicaciones prácticas que demuestren su eficacia y/o si está apoyada por una abundancia de pruebas. Las universidades juegan un papel vital al proporcionar tales pruebas y al examinar con ojo crítico las nuevas ideas (Marshall, 2009, p. 310)

Independiente de estar de acuerdo o no con semejante actitud, sí creo inevitable reconocer el papel predominante de las universidades y los modos de adquisición de conocimientos reglados por planes de estudio en nuestros contextos educativos. Pues bien, en las universidades en particular los procesos interpretativos, comprensivos y creativos han de fundamentar todas sus formas de vida y manifestación, por ello en tal entorno sus habitantes están en constante proceso de estudio e investigación y por ello se generan constantemente tesis doctorales, TFGs, *papers*, proyectos de investigación, etc. Esta realidad es tremendamente importante y se configura como un hecho de gran complejidad que afecta, al fin y al cabo, a toda la sociedad y esto es así porque:

Como cualquier otra organización, el mundo académico de las universidades está inmerso en la cultura dominante que, a su vez, opera dentro de las estructuras de unas visiones del mundo específicas. Estas visiones del mundo dominantes – que actualmente son la moderna y la postmoderna¹¹⁰ – generalmente determinan qué preguntas se hacen, qué investigación se financia, y qué pruebas o métodos se consideran válidos (Marshall 2009, p. 310).

Queda, por tanto, un largo camino para alcanzar un mejor entendimiento porque, aceptando nuestra falibilidad radical, el ser humano ha de aceptar a su vez cierto grado de impotencia, no en un sentido limitador sino más bien con un carácter prudencial. Esa falibilidad es al fin y al cabo un paso en firme hacia la humilde y gozosa aceptación de la imperfección, comprender también que lo creativo y lo destructivo son distintos ángulos de un mismo proceso y que por eso mismo ambos son necesarios; pero esto ya lo dejó dicho de mejor forma el poeta francés Yves Bonnefoy en su poema “L’imperfection est la cime”:

Il y avait qu’il fallait détruire et détruire et détruire,
Il y avait que le salut n’est qu’à ce Prix.

Ruiner la face nue qui monte dans le marbre,
Marteler toute forme de beauté.

Aimer la perfection parce qu’ell est le seuil,
Mais la nier sitôt connue, l’oublier norté,

L’imperfection est la cime¹¹¹.

¹¹⁰ Acaso habría que añadir también la altermoderna como superación definitiva de la postmodernidad.

¹¹¹ Traducir de un idioma a otro siempre implica dejar parte de la esencia comunicativa fuera y esto es más evidente en la escritura poética pero recojo aquí mi traducción del poema:

Teníamos que destruir y destruir y destruir,
Teníamos que mantener la salud a cualquier precio

Destruir la cara desnuda que surge del mármol,
Destrozar todo rasgo de belleza.

Amar la perfección porque es la puerta,
Pero negarla tan pronto se conoce, olvidarla como muerta.

La imperfección es la cima.

Así, llegamos por fin a las páginas conclusivas de este trabajo, con cierta angustia, gran alegría y mucha humildad. Angustia porque siempre tiene uno la sensación de dejarse cosas por el camino, algunas de ellas esenciales; alegría por haber disfrutado de cada paso en el proceso, haber aprendido incluso de las estancias más oscuras (y han sido muchas), los pasillos más fríos; humildad porque uno tiene la seguridad de que independientemente de las horas trabajadas, esto es tan sólo una gotita de agua en un mar de conocimiento inabarcable para el individuo. Para paliar la angustia, sin embargo, me reconforto con las palabras que emitiera una de las mentes pensantes más preclaras de nuestras letras, José Ferrater Mora, quien en el prefacio a su *Diccionario de Filosofía de bolsillo* compilado por Priscilla Cohn nos decía que:

Toda obra didáctica en cualquier disciplina es resultado de un esfuerzo con el fin de podar muy frondosos árboles y reducirlos a sus troncos. Ello tiene un notorio inconveniente: las ramas y las hojas de los árboles de las ciencias no son excrecencias inútiles, de modo que no poco se pierde en la empresa. Sin embargo, cuando se exponen los rasgos más salientes de una disciplina la poda es inevitable – de lo contrario, no habría modo de describir inteligiblemente vastos y espesos bosques –, y a veces inclusive conveniente para los propios especialistas, que de esta suerte no se pierden por las ramas y tienen la oportunidad de ojear el bosque entero (Ferrater Mora, 2014, p. 9).

Y es que si algo tienen en común las actividades de hacer ciencia y hacer poesía es que se ha de podar, pues si no se poda, no se avanza, si no se acota, no se distingue. Es una sensación agrídulce, de claridad que busca la diafanidad pero también de simplificación y pérdida. Esta es la tensión que dirige, creo, cualquier tesis doctoral, al menos la que el lector tiene en sus manos y que va concluyendo en estas páginas. Esta explosión de percepciones, en cualquier caso, es algo que celebrar, como nos recordaba Kierkegaard, pues el mundo entero se puede llegar a manifestar incluso en los momentos más mínimos, modestos y cotidianos porque la riqueza, en verdad, más que en el mundo está en la mirada que sabe percibirlo generosamente:

¡La vida es tan rica para el que sabe contemplarla con los ojos abiertos! En este caso no es nada necesario emprender largos viajes, por ejemplo, a París o a Londres. Y, si no se tienen aquellos ojos, da nada sirve viajar mucho (Kierkegaard, 2015, p. 159).

Así, de nuevo me parece esencial recordar las posibilidades creativas que se abren al mirar el mundo como si fuera nuevo, al salirnos de nuestras pequeñas celdas mentales, que aunque cómodas no dejan de privarnos de muchas zonas desconocidas y que nos ayudarían a ensanchar, por así decirlo, el alma. Como nos recordaba Pablo d'Dors: “en realidad, cualquier jornada, aun la más gris, es para quien sepa vivirla una aventura inconmensurable. Hacer la cama, lavar los platos, ir a la compra, sacar al perro...” (2015, p. 33).

También he de reconocer la tensión manifiesta de la apertura de nuestros proyectos de vida a la Vida (de lo que está siendo a la realidad de lo Real), apertura que a su vez tiene una concreción particular al estar demarcada por un principio y un final, un final que llegue cuando llegue dejará muchas cosas inacabadas aunque esto no ha de detenernos en nuestro esfuerzo por acercarnos al final, a ese final que se configura como horizonte último, como fundamento estructural que aporta sentido incluso a aquello que parece no tenerlo. Sobre esto podría disertar largas páginas pero como suele ocurrir, otros han hablado de ello mejor y más acertadamente, como muestra esta cita:

Por ello es preciso que en la educación y en el aprendizaje se tome en cuenta la problemática de la conciencia del inacabamiento en el obrar. Para que toda obra y proyecto no oculte su brecha sino que la señale. Esto no significa relajar la disciplina intelectual, sino invertir su sentido consagrándola a la realización del inacabamiento como experiencia de vida. Tampoco hay que confundir realización con acabamiento, es preciso que una obra este realizada, que diga lo esencial de la información en relación con su pensamiento y expresión para que la misma alcance su máxima potencialidad, pero también toda obra realizada apenas disimula la nostalgia por lo acabado y completo (Morin et al., 2002, p. 35).

Pues bien, esta tesis se fundamentó, como vimos, en una fundamentación teórica híbrida a partir de conocimientos extraídos desde la filosofía, las teorías de la creatividad, la psicología transpersonal y la teoría de la literatura para aportar una visión Didáctica desde un ángulo mestizo en su formación primera. Por ello nuestros autores de referencia fueron: H. G. Gadamer, M. Beuchot, S. Pániker, D. Bohm, C. S. Peirce y J. Krisnamurti. La posterior inmersión en el aula, algo que la disciplina Didáctica requiere para poder dar cuenta de primera mano de los procesos de investigación de

enseñanza-aprendizaje, me llevó a territorio desconocido, me hizo salir de la biblioteca y su rica provisión de teorías para adentrarme en un entorno educativo de manera práctica. En esto mi aproximación investigadora favoreció lo etnográfico. Entrar en el aula de un colegio implica muchos pactos, algunos formales pero la mayoría tácitos y de valor ético. Además, cuando uno va a un país extranjero y vive allí por un tiempo mezclándose con los nativos, uno siempre regresa cambiado y creo que en verdad este ha sido el caso. En primer lugar, el poder observar lo que está pasando en un aula le sirve al investigador educativo para poder ver la realidad educativa concreta (la realidad que es, la que se manifiesta siendo, siempre ha de serlo, valga la redundancia). Pues bien, a partir de esta realidad concreta el investigador podrá seguir realizando sus reflexiones generales y teóricas, pues no otra cosa quiere la ciencia en último caso, buscar el bien para todos, mejorar, en lo mejorable, nuestro mundo humano y sus procesos. Al fin, los objetos de mi observación eran realmente tres:

- 1) Los niños en sus procesos de aprendizaje.**
- 2) La maestra como dinamizadora de la enseñanza.**
- 3) La clase en su conjunto de interacciones complejas.**

Así, ante esta realidad compleja, la observación participante buscaba interpretar para comprender cada uno de sus elementos y todas sus interacciones de manera singular pero añadiendo el contexto en el que se desarrollaba todo. De ahí la complejidad del proceso. Para que este instrumento, la observación participante, fuera debidamente triangulado, decidí utilizar para el análisis e interpretación de los datos otros dos medios. Con la intención de cubrir una parte dialógica (pues la educación es diálogo) llevé a cabo tres entrevistas con la maestra. Para acabar, decidí dar muestra también de lo objetivo-objetual al seleccionar las muestras que consideré más significativas de entre todas las creaciones realizadas por los alumnos, el primer y el último haiku más concretamente. Con esto buscaba dar cuenta de lo subjetivo (la observación participante), lo dialógico (las entrevistas) y lo objetivo (los documentos). Tras reflexionar sobre todo ello, me han quedado claros algunos aspectos. Para empezar, la importancia de la figura del docente como “piedra filosofal” de la realidad Educativa. Un docente es un hermeneuta nato, es un traductor experto, un intérprete

privilegiado. Por ello he insistido en que sólo podrá llevar a buen puerto su difícil empresa si ha desarrollado un alto sentido de **phrónesis didáctico-interpretativa**. En cualquier caso, A. Cury ya señalaba algunas de las características por las que un educador es un ser transformador que puede llegar a tornarse elemento curativo incluso:

Los educadores, a pesar de sus dificultades, son insustituibles, porque la amabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la inclusión, los sentimiento altruistas, en fin, todas las áreas de la sensibilidad no pueden ser enseñadas por las máquinas y sí por seres humanos (Cury, 2007, p.83).

En otro orden de cosa, debería recordar aquí que:

El contenido de un determinado campo del conocimiento o de una disciplina académica no se determinan en abstracto, sino en relación con unos fines sociales; una cosa es un área universitaria de saberes filológicos, unas disciplinas como la gramática generativa del español o la crítica literaria, y otra cosa es la materia de lengua y literatura española en la enseñanza primaria o secundaria. La relación que existe entre los diferentes niveles no es, por tanto, directa, y situar adecuadamente los problemas relativos a la enseñanza de cualquier área de conocimiento supone antes que nada hablar de finalidades sociales (González Nieto, 2001, p. 19).

En otras palabras, las Didácticas y sus desarrollos curriculares han de tener una clara “finalidad social”, de lo contrario trabajarán en vacío y para el vacío. Algo que el animal humano, como ser social, no se puede permitir, especialmente en estos días de ruido y confusión. Esta dimensión social da ciertamente una carácter propio a las didácticas específicas como ciencias aplicadas de carácter experimental. Además, de alguna manera, las didácticas juegan entre dos mundos y por ellos son de carácter analógico y hermenéutico, estos dos mundos son, por un lado, la teoría y la práctica y, por otro, la sociedad y los entornos educativos.

Así, se ha de entender la Didáctica en su fundamento híbrido teórico-práctico, entre los saberes propios de otras disciplinas y su trasvase pedagógico a las realidades educativas en las que se aplica, muchas veces con fines sociales en mente.

He aquí uno de los mayores problemas que resolver:

El problema central de la enseñanza está en las relaciones entre el “área científica de la lengua” y los conocimientos pedagógicamente adecuados para conseguir una formación lingüística de los alumnos. Para establecer esa relación, el profesor de lengua, además de sus saberes filológicos, debe adoptar una postura acerca de los fines sociales de la educación y una teoría de cómo aprenden los alumnos (González Nieto, 2001, p. 37).

También en un texto hoy ya clásico sobre la enseñanza de lenguas redactado por H. H. Stern se dejaba claro que:

We cannot teach a language for long without coming face to face with social context factors which have bearing on language and language learning. That language and society are in many ways closely linked is not questioned, either in language education or social science (Stern, 1996, p. 191).

Así, teniendo todo esto en perspectiva, uno ha de ver con claridad hasta qué punto la realidad del aula involucra de manera general procesos constantes de interpretación y reinterpretación en pos de una mejor comprensión de todo lo que ocurre. Esto, si cabe, parece más obvio en las asignaturas de lengua y más incluso en las de lengua extranjera y si a eso añadimos contenidos literarios todo parece apuntar a una metaintepretación que juega con lo intensivo en lo extensivo a modo de muñeca rusa. En nuestro caso esto ha ido desde la concreción suma que es el haiku pasando por el marco intermedio de la clase de inglés (y el inglés como idioma de expresión) y llegando hasta el contexto general del aula inserta en un colegio español (donde la lengua materna y común hablada es el castellano). Por tanto, todos los datos analizados e interpretados han apuntado a cuán fértil se configuran los procesos de interpretación y reinterpretación, pues conforman un continuo operativo de consciencias abiertas al misterio del comprender. Se parte de un mito basal y fundador descrito maravillosamente por Octavio Paz:

Un examen de los grandes mitos humanos relativos al origen de la especie y al sentido de nuestra presencia en la tierra, revela que toda cultura – entendida

como creación y participación común de valores – parte de la convicción de que el orden del universo ha sido roto o violado por el hombre, ese intruso. Por el hueco o abertura de la herida que el hombre ha infligido en la carne compacta del mundo, puede irrumpir de nuevo el caos, que es el estado antiguo y, por decirlo así, *natural* de la vida. El regreso “del antiguo Desorden Original” es una amenaza que obsesiona a todas las conciencias en todos los tiempos (Paz, 1993, p, 161).

En este mito palpita el ser humano entero y para entender su verdadera significación sólo hay que mirar a nuestro alrededor con ojos poéticos¹¹², algo que poco a poco estamos olvidando en qué consiste a base de eludir este tipo de percepción íntima y sosegada a la vez que intensa. Miguel de Unamuno nos daba una lección práctica sobre este tipo de mirada al hablar sobre la nieve, considérese este rico texto:

La nieve es silenciosa. El agua de la lluvia, y más si ésta es fuerte, rumorea y a las veces alborota en el ramaje de los árboles, en las hierbas del pasto, en los charcos en que chapotea. La nevada, no; la nevada cae en silencio, y llenando los huecos, iguala la sobrehaz de las cosas. La silenciosa nevada tiende un manto, a la vez que de blancura, de nivelación, de allanamiento. Es como el alma del niño y la del anciano, silenciosas y allanadas (...) ¡Y un campo todo nevado y de noche, a la luz de la luna que parece también de nieve! Es cuando mejor se siente el sentido íntimo, enigmático, místico, de las estrellas. (Unamuno, 1997, pp. 19 y 20).

Aquí el pensador español nos muestra su capacidad perceptiva (del ser que se abre a la realidad) por un lado y creativa (capaz de manifestar nuevas formas) por otro. Y es que esta realidad que es reflejo de lo Real (de la seidad), no deja de perder parte de su origen no perceptible pero sí, digamos, intuible, acaso desde lo poético. Como bien señalaba M. Zambrano:

Mientras se ha considerado que la historia está compuesta de hechos, la inmensa realidad de su campo quedaba casi inaccesible. Sólo la poesía: mito, leyenda, épica, nos transmitía ambiguamente – en el modo poético – su sentido. Y más tarde la novela, el género literario que mejor copia la ambigüedad de lo humano. Pues nada más hermético

¹¹² Pues los mitos nos hablan en un modo de expresión principalmente poético-lírico.

e inaccesible para el conocimiento humano que la realidad, igualmente humana (Zambrano, 2012, p. 246).

Aquí también subyace el tema del hombre como ser insatisfecho y de, afortunadamente, difícil conformar, al menos esto posibilita su espíritu crítico, su pasión investigadora. Un poco como nos recordaba de nuevo Unamuno al hablar de un tipo de escepticismo salvador, que no es otra cosa que una perspectiva analógica que media entre la razón y aquello más instintivo que fundamenta la vida; en sus palabras:

Toda posición de acuerdo y de armonía persistente entre la razón y la vida, entre la filosofía y la religión, se hace imposible. Y la trágica historia del pensamiento humano no es sino de una lucha entre la razón y la vida, aquella empeñada en racionalizar a esta haciéndola que se resigne a lo inevitable, a la mortalidad; y esta, la vida, empeñada en vitalizar a la razón obligándola a que sirva de apoyo a sus anhelos vitales. Y esta es la historia de la filosofía, inseparable de la historia de la religión (Unamuno, 2014, p. 275)

De nuevo Zambrano nos habla del hombre como ser dividido, como ente que se enraíza en lo dual y que por tanto manifiesta una esencia híbrida, en esta ocasión la pensadora parte de la dualidad sueño-vigilia:

La vida en el reino animal ofrece una alternativa que no deja de ser extraña, aunque no suela despertar extrañeza, y es la relación, nunca abolida, de sueño y vigilia. En el hombre, al menos en el sometido a cualquier tipo de civilización, la alternativa se fija en una relación que sigue en principio a la presencia y al ocultamiento del sol, como si la condición planetaria alternativa de luz y sombra rigiera también la vida que se da en él; como si la vida nacida remotamente en esta alternativa la repitiera siempre dentro de sí misma, dentro de los seres vivientes, cobrando mayor intensidad y aun significación según se sube la escala de la individualidad. Y allí donde la claridad, comparable a la de la luz solar, de la conciencia y de la razón esplende, se adensará el otro lado, el de la sombra. Se adensará de una curiosa manera, aclarándose, poblándose, ofreciendo algo así como otra vida, otra vida en sombra, que cuando se rasga es por otra luz; que cuando se aclara es siguiendo otro proceso (Zambrano, 1992, p 15).

Resumamos; para ser capaz de interpretar el mundo con una mirada lírica que pueda recobrar algunas de las capas más vitales (pero menos inmediatas) de su sentido,

el científico, el maestro, el niño, el ser humano en general ha de recordarse una y otra vez su capacidad creadora y su voluntad de ir más allá de los límites impuestos y autoimpuestos. De esto también ha de ocuparse la Didáctica General a través de las didácticas específicas. En este caso la didáctica de las lenguas y las literaturas y su relación con el impulso creativo que subyace a toda expresión lingüística y, sobre todo, a toda expresión literaria. Esto no implica, en modo alguno, que haya de cesar nuestra mirada lógico-narrativa de carácter científico, sin ella no habiésemos llegado tan lejos y, como la poética, nos es propia y nos fundamenta, somos lo que somos gracias a ella. Una vez abierta la fisura a través del despertar de la consciencia, el camino de la dualidad nos obligaba dulcemente a recorrer el camino hacia lo otro y esto conlleva un esfuerzo intelectual notable. Esfuerzo este que ha de ser acompañado por un impulso intuitivo-creativo para dar mejor cuenta de la integralidad omniabarcate a la que apunta todo acontecer.

Por lo tanto y para ir concluyendo, quisiera recordar que en lo que respecta a la creatividad es importante reiterar que la perfección es estéril y la imperfección fecunda; veamos cómo lo expresa S. Pániker:

En los animales invertebrados, por ejemplo, todo está perfectamente programado, y hay poco margen para la evolución innovadora. La ventaja de los humanos, en cambio, arranca de lo “imperfectos” que somos, del margen que escapa a la programación. La diferencia entre una máquina y un ser humano está en que la primera está obligada a ser siempre consistente. Más todavía: lo que llamamos perfección es la otra faz de lo que llamamos imperfección. Una imperfección fuente de creatividad (Pániker, 2008, p. 51).

Así, acaso podemos ser un poco más analógicos y decir que la creatividad nace en una tierra intermedia entre la perfección y la imperfección, creamos con la perfección en mente sabiendo que, como seres imperfectos y en proceso de construcción que somos, toda obra creada es en cierto modo perfectible. Ponemos punto y final a las cosas para seguir creando, para aprender cosas nuevas, no tanto porque ya no se pueda decir más sobre ellas. Ejemplo claro de esto es una tesis doctoral, una obra que implica años de estudio y mucho tiempo para su elaboración, una obra que es potencialmente infinita pero que tiene que concluir antes o después. Esto entronca con el impulso retrogresivo que alienta todo el desarrollo cultural humano, la tensión implícita entre

el origen del que venimos y nuestro destino futuro pasando por cada momento que visitamos, porque al final nuestra patria es el presente¹¹³. Esta metáfora queda maravillosamente recogida en relación a las poblaciones emigrantes y sus relaciones con los idiomas de los que han de participar:

En términos muy generales, podemos afirmar que existe una oposición fundamental entre dos fuerzas que rigen, con sus respectivos impulsos, todo nuestro quehacer individual y social. Son dos tipos de fuerza que aparecen de manera bastante ilustrativa, en los comportamientos de la población emigrante:

1. Una, es la fuerza que nos impulsa a explorar y establecer fuertes lazos de comunicación.
2. La otra, es la fuerza que nos exige consolidar nuestros propios dominios y nos ayuda en la tarea de preservar nuestra particular identidad (Guillén & Alario, 2002, p. 54).

En el terreno más filosófico-social, también tenía¹¹⁴ un objetivo claro que quería discutir, explorar y desarrollar. Partía de una dicotomía clara, expuesta de forma privilegiada por Bodei (2001). Para él, ante el estado de nuestro mundo en los inicios del siglo XXI es prioritario que encontremos nuevos modelos estructurales de habitabilidad y desarrollo práctico-conceptual. Dos son los modelos que propone: 1) siendo capaces de implementar un control social más duro y minucioso impulsando asimismo la disciplina interna; 2) promoviendo un nuevo tipo de desarrollo fundamentado en un ingente florecimiento de la conciencia. Por lo que a mí respecta, con esta propuesta para desarrollar los modos de interpretación y creación en el alumnado de 6º de Primaria a través del uso del haiku en inglés, está claro que me adhiero al segundo modelo. Leer y escribir haikus es una manera de promover ese florecimiento de la conciencia y, yo diría, de la consciencia. Estamos ante una necesidad absoluta de aceptar lo impermanente de cualquier sistema sin abandonar cierto grado necesario de estabilidad, en ese salto al vacío es evidente que necesitamos ir soltando las viejas estructuras ya caducas a las que nos estábamos aferrando, acaso por eso cierto grado de minimalismo habrá de ayudarnos para así centrarnos en lo importante aunque lo urgente siga gritando: “hazme caso, hazme caso, deja todo lo que tienes entre manos

¹¹³ Según Basho nuestra patria sería un haiku pues el venía a decir que el haiku no es nada más que lo que está ocurriendo ahora, en este lugar, en este mismo momento.

¹¹⁴ Esto es obvio y se ve claramente en el tratamiento holístico-integrador en cuanto a los enfoques metodológicos y las fuentes consultadas.

y hazme caso YA”. Volveremos, pues, a nuestros cuarteles de invierno que serán mínimos (con pocos muebles y las provisiones justas) y esto ayudará a que seamos más conscientes de lo que toca ahora. Un haiku, con su pulsión de silencio a través de sus palabras, es una invitación continua al despertar, a experimentar el *satori*, a alcanzar un mayor desarrollo consciencial y si esto ocurre, desde ese nuevo grado de consciencia podremos interpretar más claramente para entender mejor y si entendemos mejor, podremos crear con mayor sentido, no hacer por hacer, hacer con voluntad y sentido y sobre todo, esto ahora es esencial, responsabilidad social. Las palabras de Chantal Maillard nos dejan claro de por qué esto es así, la cita es tan larga como autoexplicativa:

Leer un haiku, por todo ello, es igualmente un ejercicio de despertar. Si los versos son aparentemente banales, anodinos, si rehúyen la abstracción, el juicio y la altisonancia de los términos trascendentes es precisamente porque todo ello encubre lo que hay, aquello que puede procurarnos un despertar, la conciencia de aquello en lo que estamos y lo que somos. “¡Qué fácil es hacer un haiku...”, dice el poeta de occidente versado, lo justo, en lo oriental porque se estila, “...Basta decir lo que hago, lo que oigo, basta una feliz metáfora, apenas dos o tres versos... poesía de la apariencia, al fin y al cabo, pero minimizada y con ínfulas de disfrazada trascendencia!” Pero se olvida el necio, de lo más importante, y es que en un haiku, como en el jazz, los silencios o los espacios en blanco no sólo han de estar puestos y bien puestos, sino que han de decir lo que deben decir y que, para ello, es preciso conocer aquello a lo que se apunta hasta el punto de que esté perfectamente trazado, en su invisibilidad, lo que no se apunta, porque el apunte no es sino la punta que indica una trayectoria. El que escribe un haiku conoce esa trayectoria porque está en ella, o ha estado (Maillard, 2014, p. ix).

Del mismo modo, estoy totalmente de acuerdo con Bodei al afirmar que, dentro del segundo modelo, “la conciencia que puede pensarse a sí misma, una vez perdida su espontaneidad social, en parte ideológica, busca dentro de sí una espontaneidad al cuadrado, un desarrollo exponencial que parta del reencuentro de su propia base idéntica” (2001, p. 26). Esta es, para mí, una idea clave que no debemos olvidar cuando, como hacemos ahora, hablamos de creatividad o impulso creativo. De nuevo en palabras de Bodei:

Innovar para no caer en el estancamiento y en la regresión; desarrollar la conciencia (al menos de algunos) y mantenerla vigilante para no dejarnos

reabsorber por la inercia y la dispersión. Éstas son las consignas para exorcizar el peligro del carácter precario de esa “civilización” y de esa conciencia. En efecto, basta que la conciencia se relaje para que revele su labilidad (Bodei, 2001: 26).

Hay que ser aventurero y como tal creativo pero no porque nos lo diga algún currículo educativo o los modelos de activación empresarial, ha de ser una decisión y una toma de postura ontológica y personal, una voluntad de empoderamiento y madurez humana. Como nos decía S. Pániker en un texto escrito hace casi 50 años:

Entramos en un mundo terrible, donde primero hay que hacer las cosas y después nos enteramos de lo que se debía hacer. El hombre valeroso no ilumina primera el camino y después avanza; hace exactamente lo contrario, primero avanza y después descubre que la luz no es otra cosa que la consideración retrospectiva del camino recorrido. La vida sólo se entiende mirando hacia atrás pero tiene que ser vivida mirando hacia adelante, decía Kierkegaard. Y delante nunca hay nada (Pániker, 1967, p. 61).

También ha recorrido este trabajo una voluntad fronteriza e híbrida, un deseo de mirar a lo otro a los ojos para ser en ello al mismo tiempo en que se es en uno mismo; desarrollar cierta comunión y sentimiento aperturista hacia la realidad última de lo que es, pues así, a través de lo que está siendo se llega, como no podría ser de otra manera, a lo que en verdad es infinito, atemporal, absoluto, inamovible, *at the still point of the turning world*, que diría T. S. Eliot en la 2ª sección de *Burnt Norton*. Pero para llegar al eje inmóvil que permite todo movimiento, hemos de ponernos a ello, seria, decididamente. Con pasión y rigor, con verdadera esperanza y determinación. De este modo, he necesitado abrir mi campo de acción para poder profundizar adecuadamente en el hecho didáctico desde fundamentaciones teóricas tan distintas (o acaso tan similares) como la hermenéutica analógica, la psicología transpersonal o la poetología, pero todo ello promovido y manifestado por un pensamiento lógico-racional y a la vez lírico-intuitivo pues nada me resulta más hermenéutico que esta aproximación de base híbrida. Con ello espero haber evitado uno de los males de nuestro tiempo, como bien señalaba hace ya algunos años Robert Graves:

Lo gracioso es que cuanto más prosaica es la mentalidad de un erudito, tanto más capaz se le supone de interpretar el antiguo significado poético y que ningún docto se atreve a erigirse en autoridad en más de un tema limitado por temor a incurrir en la aversión y el recelo de sus colegas. Conocer bien solamente una cosa es poseer una inteligencia inculta: la civilización implica la relación natural de todas las variedades de la experiencia con un sistema de pensamiento humano central. La época actual es especialmente bárbara: presentad, por ejemplo un erudito en hebreo a un ictiólogo o a una autoridad en nombres de lugares daneses y los dos no encontrarán otro tema común de conversación que el estado del tiempo o la guerra (si da la casualidad de que hay una guerra en este momento, lo que es habitual en esta época de barbarie). Pero el hecho de que sean bárbaros tantos hombres doctos no tiene mucha importancia si unos pocos de ellos están dispuestos a ayudar con sus conocimientos especializados a los pocos pensadores independientes, es decir, a los poetas, que tratan de mantener viva la civilización (Graves, 1998, pp 294 y 295).

Antes de acabar, hay también otro aspecto que me gustaría destacar: el de la importancia del propio aprendizaje. Siempre me ha resultado extraño ser profesor y ahora especializarme en procesos didácticos. Muy extraño. Ante todo soy un aprendiz, como todo ser humano. Por ello, no puedo dejar de reconocer que este trabajo implica también una deuda, por ello me comprometo a que esto no sea el final de nada sino más bien un eslabón más en la cadena de sucesos que es mi vida. Ni mejor ni peor que otros, tales como cuando aprendí a jugar al baloncesto (lo que siempre hice de pena, por cierto), tocar el bajo eléctrico o hablar inglés, por ejemplo, esta nueva etapa es, simplemente, distinta. Y necesaria. E ineludible. Y por ello precisa y preciosa a partes iguales. Tantas veces nos aferramos a la importancia, que la tienen, de los resultados que no sabemos apreciar que cada pequeño paso, incluso aquellos dubitativos y erróneos, fueron asimismo un resultado que celebrar de alguna manera, pues si quitásemos cualquiera de ellos, el edificio de nuestra vida sería otro o no sería porque se hubiese derrumbado hace tiempo; incluso si así hubiese sido, el pensamiento creativo nos recordaría que sólo se pueden crear cosas nuevas a partir de cierto trabajo de derribo, pero sin sentirnos obligados a tener que desechar todos los elementos anteriores simplemente por ser “viejos”. A estas alturas, sólo queda recordar de forma perpetua estas palabras:

Más urgente que los pequeños crezcan, es que nosotros crezcamos. Wilber nos hace ver que nosotros, el privilegiado primer mundo, somos hombres comunes lo mismo que nuestros hermanos menores y, aunque más adelantados en la escuela de la vida, no somos un ejemplo a seguir. No sabemos aún cómo educar a nuestros propios hijos y seguramente tenemos años, siglos de evolución por delante, antes de llegar a ser realmente buenos padres y buenos maestros (Catalá, 2014, p. 367).

Y por fin, concluyo la presente tesis doctoral teniendo en cuenta, de forma simple y concisa las siguientes palabras:

Y es que a estas alturas debemos haber comprendido que de lo que estamos hablando no siempre va a poder analizarse o comprenderse, y mucho menos demostrarse, y que la palabra del que pretende explicar tiene un límite. Y, tras ese límite, debe desaparecer y dejar al silencio haciendo su trabajo (Haya, 2013, p.202).

Sea pues, dejaré por tanto que sea el silencio, siempre dadivoso, el que termine con su presencia este trabajo, no sin remitirme a una última advertencia de Pániker: “sería bueno, pues, que las hermenéuticas mantuvieran la modestia, toda vez que su juego se presta a bastantes equívocos” (2000, p., 127). Es obvio, la hermenéutica como base desde la que interpreta el ser humano ha de ser imperfecta aunque perfectible, esto es así porque todo lo humano es dado a los equívocos, pero no olvidemos tampoco que todo lo equívoco está señalando a aquello que, si no es totalmente cierto (¿cómo determinar humanamente tal cosa?), es al menos “menos equívoco” y por lo tanto más cierto o, acaso, simplemente más adecuado. El resto, como rezaban las palabras finales de Hamlet, es silencio, nada más.

Coda.

Los animales, en general, no preguntan por el sentido de la vida: viven. Los animales humanos, en cambio, son vida que pregunta por sí misma, seres heridos por la autoconsciencia, seres que se han distanciado del origen y no saben cómo volver a él. Así nacen los mitos y los ritos. Los símbolos. Remedios indirectos para cubrir un desamparo. Aproximaciones culturales al origen.
(S. Pániker, *Asimetrías*)

Yo haré
el trabajo
sucio.
(K. Iribarren)

Alguien tiene que hacerlo, el poeta donostiarra Karmelo Iribarren lo tenía muy claro, como antes R. Carver, como antes incluso C. Bukowski. Hay que bajar a las alcantarillas del alma y quitar el fango que amenaza con encharcarlo todo, con llenar de suciedad cada esquina del corazón, cada centímetro de la mente. Una manera de hacerlo es centrarnos voluntariosamente en los milagros de la vida: leer un poema un domingo por la mañana sin pensar en que después vendrá el lunes y sus rutinas, besar los labios que has besado durante años y ser consciente de que ese beso que será al menos el número 9.345 es a su manera el primer y único beso dado por la humanidad, beber un sorbo de café y saber que todo está bien, aunque la vida se nos caiga a trozos sobre nuestras débiles y desprotegidas cabezas con sus truenos de hipotecas y seguros, con relámpagos en forma de citas con el médico o el servicio de la ITV. No somos nada más que el silencio que queda tras el desvanecimiento del signo, pero en ese silencio, el signo, luminoso, palpita y puede volverse a manifestar. Dejemos así las máscaras, dispongamos el suelo libre de objetos, pongámonos a bailar y caigamos en la danza, nada más... Como dijo Pániker en alguna parte: “es en tanto que hombre, con una biografía de máscaras abandonadas, que deberías presentarte en público”.

En esta coda quiero expresar de forma ya evanescente, última y con voluntad de silencio (centramiento-vaciamiento creativo), lo que en verdad he deseado a través de las páginas que componen este trabajo; siendo humano y limitado, dado por tanto a los errores aunque hambriento de belleza y de verdad (acaso al fin y al cabo de bondad), sólo espero haber aportado un mínimo avance hacia esa visión que nos ha regalado Jodorowsky en estos términos respondiendo a la pregunta “¿Cree que nos dirigimos hacia un mundo sin límites materiales, hacia una espiritualización?”:

Sí, y será un cambio paulatino. No habrá muebles, trabajaremos con materiales inteligentes que se deshacen y recobran la forma, robots portátiles, ropa curativa, que nos podrá decir nuestra temperatura y nuestro estado en cada momento, tendremos casas pensantes que funcionarán solas. Todo esto ya está desarrollado, pero se va a perfeccionar. Los combustibles fósiles se acabarán: ya existen automóviles que funcionan con hidrógeno, gas, aire comprimido. La polución terminará. El dinero evolucionará hacia algo inmaterial. Si tenemos una nueva energía gratis, todos vamos a disfrutar del ocio y de una vida larga. Desarrollaremos las artes, la belleza. Hablaremos cantando quizá, como poetas. La telepatía, poquito a poquito, irá estableciéndose como lenguaje. Habrá un medio de comunicación instantáneo y universal. La pareja mejorará mucho y se hará consciente. No podrá ocurrir que, como ahora, unos coman y otros no, por tanto desaparecerá el hambre. El hombre común tendrá que hacer evolucionar su nivel. Somos gorilas, primates. Estamos en formación todavía, pero vamos a volar. Aunque habrá muchas peleas y resistencias nacionalistas por conservar las pequeñas cosas llegará un momento en que todo eso acabe porque será inútil. ¿Cómo terminará? Gracias a los niños. Esos hijos de los nacionalismos estarán en un futuro comunicados con todo el mundo. Poco a poco, todas las nacionalidades se van a entremezclar. Los lenguajes se van a entremezclar. Nos espera un futuro maravilloso, tras pasar por enormes plagas necesarias para que no invadamos el planeta y no acabemos con las otras especies. Siempre habrá enfermedades para equilibrar la población. Pero nos curaremos con la mente. (Jodorowsky, 2004, pp. 273 y 274).

El poeta y granjero estadounidense Wendell Berry, gran defensor, por cierto, de la agricultura ecológica, nos ha otorgado el siguiente regalo en forma de poema:

Entrar en la oscuridad con una luz
sólo nos permite conocer la luz.
Para conocer la oscuridad
hay que ir a oscuras.
Ve sin ver y descubre que la oscuridad
también florece y canta
y puede ser hollada
por pies oscuros y por oscuras alas.

Y es que necesitamos de la poesía, la poesía, previa al hombre pues formó la urdimbre primera del mundo, no nos necesita, es como el aire, puede subsistir sin ser

respirado, pero nosotros lo necesitamos o pereceremos. Por lo tanto, si no bajamos a lo oscuro o subimos a lo luminoso para poder rescatar en forma lingüística algunos fragmentos de efímera eternidad en forma de poema, algo muy precioso en nosotros perecerá o, mejor dicho, acabará por ocultarse y luego a saber cuándo podremos volverlo a sacar a la luz. Pero nos gustan los retos, eso está claro, y quizás es lo que buscamos, día tras día, respiración tras respiración. William Carlos Williams lo entendió acaso mejor que nadie, con estos versos extraídos de su secuencia poemática “Asphodel, That Greeny Flower” concluye este texto y con el vacío que, necesariamente, ha de sucederlos:

Mi corazón despierta
Pensando en llevarte noticias
De algo
Que te concierne
Y concierne a muchos hombres.
Pero no las escucharás
Si sólo prestas oído a las novedades,
Porque sólo se encuentra en los poemas despreciados.
Resulta difícil
Escuchar lo nuevo en los poemas,
Pero el hombre muere miserablemente a diario
Por falta
De lo que en ellos alienta.

BIBLIOGRAFÍA.

- de Aguiar e Silva, V. M. (1972). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Albaladejo, T. (1983). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Madrid: Gredos
- Almendro, M (ed.) (2010). *La consciencia transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. & Ibarretxe, G. (2009). *El aprendizaje creativo*. Barcelona: Grao.
- Álvarez Colin, L. (2011). *La Hermenéutica en el cambio de Siglo. Entre el Rescate de la Tradición y el Reto de la Creatividad*. México, D. F.: Ducere.
- Andrés Ruiz, E. (2007). Sobre un poeta de la historia. En Martínez Mesanza, J. *Soy en mayo (antología 1982-2006)*. Sevilla: Renacimiento.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arenas-Dolz, F. & Gordo Pinar, G. (eds.) (2011). *Márgenes de la interpretación. Diálogo, símbolo y analogía*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Argullol, R. (1990). *El Héroe y el Único*, Barcelona: Destino.
- Argullol, R. (1993). *Territorio del Nómada*, Barcelona: Destino.
- Aristóteles (2003). *Arte Poética* (Edición de Aníbal González). Madrid: Visor.
- Arnau, J. (2014). *Manual de filosofía portátil*. Girona: Atalanta.
- Arola, R. (2012). *La cábala y la alquimia en la tradición espiritual de occidente*. Palma de Mallorca: Mandala.
- Arola, R. (2013). *El símbolo renovado. A propósito de la obra de Lous Cattiaux*, Barcelona: Herder.
- Azúa, F. de (1998). *Lecturas compulsivas*. Barcelona: Anagrama.
- Ballart, P. (2005). *El contorno del poema*. Barcelona: El acantilado.
- Balsekar, R. S. (2006). *El del espejo*. Madrid: Trompa de elefante.
- Bauman, Z. (2012). *Vida líquida*. Barcelona: Planeta.
- Basho, M. (2013). *Por sendas de montaña*. Gijón: Satori.
- Basho, M. (2009). *Haiku de las Cuatro Estaciones*. Madrid: Miraguano.
- Basho, M. (2014). *Sendas de Oku*. Girona: Atalanta.
- Benedetti, M. (1999). *Rincón de Haikus*. Madrid: Visor.
- Beuchot, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Madrid: Caparrós.

- Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: San Esteban.
- Beuchot, M. (2004). *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica
- Beuchot, M. & Arenas-Dolz, F. (2006). *10 palabras clave en Hermenéutica Filosófica*, Villatuerta (Navarra): Verbo Divino.
- Beuchot, M. (2009a). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, D. F.: Ítaca
- Beuchot, M. (2009b). *Microcosmos. El hombre como compendio del ser*. Coahuila: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Beuchot, M. (2009c). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Beuchot, M. (2011a). *Perfiles esenciales de la Hermenéutica*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2011b). *Metáforas de nuestra vida. Antropología e interpretación*. Huelva: Hergué.
- Beuchot, M. (2011c). *Epistemología y Hermenéutica Analógica*. San Luis Potosí: Editorial Universitaria Potosina.
- Beuchot, M. (2011d). *El hombre y el símbolo (desde una antropología analógica)*. México, D. F.: Démeter.
- Beuchot, M. (2011f). La hermenéutica y su camino histórico hacia una hermenéutica analógica. En Cúnsulo, R. (ed.) *A cincuenta años de Verdad y Método*. Salta: Unsta.
- Beuchot, M. (2012). *Ordo Analogiae. Interpretación y construcción del mundo*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beuchot, M. (2013). *Hermenéutica Analógica, Ontología y mundo actual*. México, D. F.: Démeter.
- Beuchot, M. (2014). *La Huella analógica del caminar humano*. Madrid: Acci.
- Berry, W. (2000). Life is a Miracle. *Communio*, Spring(27), 83-97.
- Bianchi de Cortina, E. (1998). *Teoría literaria*. Barcelona: Daly S. L.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación cualitativa*. Barcelona: Ceac.
- Blay, A. (2010). *Despertar y sendero de realización*. Barcelona: Índigo
- Blay, A. (2005). *Creatividad y plenitud de vida*. Barcelona: Iberia.
- Bly, R. (1990). *Iron John*. London: Rider.
- Blyth, H. (1963). *A History of Haiku, Vol. I*. Tokyo: Hokuseido.

- Blyth, H. (1994). *The Genius of Haiku. Readings from R. H. Blyth on Poetry, Life and Zen*. Chippenham: The British Haiku Society.
- Bodei, R. (2001). *La filosofía del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Bohm, D. (2004). *On Creativity*. Abingdon: Routledge.
- Bohm, D. & Peat, F. D. (2007). *Ciencia, orden y creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Bohm, D. (2008). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- Bohm, D. (2012). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Bonnefoy, Y. (2014). *El territorio interior*. Madrid: Sextopiso.
- Borges, J. L. (2001). *Arte poética*. Barcelona: Crítica.
- Borges, J. L. (1992). *Obras completas (4 vols.)*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Bowers, F. (1996). *The Classic Tradition of Haiku*. New York: Dover Editions.
- Bradbury, R. (1996). *Zen in the Art of Writing*. Santa Barbara: Joshua Odell Editions.
- le Breton, D. (2014). *Elogio de caminar*. Madrid: Siruela.
- Brower, G. L. (1992). *Haiku in Western Languages*. London: The Scarecrow Press.
- Brown, M. (2010). *El proceso de la presencia*. Barcelona: Obelisco.
- Brumfit, C. J. y Carter, R. A. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Brunel, H. (2003). *El arte de los haikus*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, Editor.
- Burguera, M. L. (2004). *Textos clásicos de teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- Bustos Tovar, J. J. (1985). *Diccionario de literatura universal*. Madrid: Anaya.
- Cabrera, J. (2009). Creatividad Hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. *Educación y Futuro. Revista de Integración Aplicada y Experiencias Educativas*, 21, 15-42.
- Calle, R. (2004). *La filosofía del sosiego*. Madrid: Temas de Hoy.
- Campbell, J. (2001). *The Power of Myth*. New York: Broadway Books.
- Campbell, J. (2004). *Pathways to Bliss. Mythology and Personal Transformation*. California: New World Library.
- Campbell, J. (2010). *Myths to Live By*. London: Souvenir Press.
- Campoy Aranda, T. J. & Gomes Araújo, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Pantoja Vallejo, A. (coord.) *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Eos Gabinete de orientación psicológica.
- Caramés Boada, M. (2010). Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible. En Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (comps.) *Investigar la*

- experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Castillo, C. (2014). La máscara y el panóptico. *Hermeneutic*, 13, 1-6.
- Catalá, M. (2012). "La religión como cinta transportadora". En Torrent, R. (ed.) *Evolución integral. Visiones sobre la realidad desde el paradigma Emergente*. Barcelona: Kairós.
- Cattiaux, L. (2011). *El mensaje reencontrado*. Barcelona: Herder.
- Cattiaux, L. (2012). *Física y metafísica de la pintura*. Tarragona: Arola Editors.
- Charpak, G. & Omnès, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona: Anagrama.
- Cirlot, J. E. (1997). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Cirlot, J. E. (2001). *Bronwyn*. Madrid: Siruela.
- Cleary, T. (1990). *La esencia del Zen*. Barcelona: Kairós.
- Colom, A., Domínguez, E. & Sarramona, J. (2011). *Formación básica para los profesionales de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Conde Gaxiola, N. (2004). Breve historia del movimiento de la hermenéutica analógica (1993-2003). *Dianoia*, 52(XLIX), 147-162.
- Cook, G. & B. Seidlhofer (1995). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: O.U.P.
- Cruz, J. (2014). El niño de los cien años. Recuperado el 2 de agosto de 2015, de http://cultura.elpais.com/cultura/2014/08/25/actualidad/1408982737_225422.html
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Cuddon, J. A. (1997). *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Cúnsulo, R. (ed.) (2011). *A cincuenta años de Verdad y Método*. Salta: Unsta.
- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Zenith.
- Dogen, E. (2013). *Poesía mística Zen*. Madrid: Miraguano.
- Domin, H. (1975). *¿Para qué la lírica hoy?* Barcelona: Alfa.
- Duff, D. (2000). *Modern Genre Theory*. Harlow: Longman.
- Duque Amusco, A. (2002). *Cómo se hace un poema*, Valencia: Pre-Textos.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta Agostini.

- Eco, U. (1997). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Eliade, M. (1997). *El mito del eterno retorno*. Barcelona: Altaya.
- Ellet, F. S. (2012). Practical Rationality and a Recovery of Aristotle's 'Phronesis' for the Professions. En Kinsella, E. A. & Pitman, A. (eds.) *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Eliot, T. S. (1995). *Cuatro cuartetos*. Madrid: Cátedra.
- Emerson, R. W. (2014). *Ensayos*. Madrid: Cátedra.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa.
- Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima*. Barcelona: Acantilado.
- Esteban Ortega, J. (2008). *Cultura, hermenéutica y educación*. Valladolid: Servicio de publicaciones UEMC.
- Estébanez Calderón, D. (1966). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.
- Fann, K. T. (1970). *Peirce's Theory of Abduction*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Fenton, J. (1990, 27 de mayo). Freedom. *The Independent on Sunday*, p. 20.
- Fenton, J. (2001). *The Strength of Poetry*. Oxford: O.U.P.
- Fenton, J. (2002). *An Introduction to English Poetry*. London: Viking.
- Ferraris, M. (2000). *Historia de la Hermenéutica*. Madrid: Akal.
- Fernández Huerta, J. (1983). Didáctica General. En *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, vol. I. Madrid: Santillana.
- Feyerabend, P. K. (2003). *Provocaciones filosóficas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2004). What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. En Flick et al. *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flexner, (2014). La utilidad de los conocimientos inútiles. En Nuccio, O. *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Flyvbjerg, B., Landman, T. & Sanford, S. (2012). *Real Social Science. Applied Phronesis*. Cambridge: C.U.P.
- Fowler, A. (1997). *Kinds of Literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes*. Oxford: Clarendon Press.

- Fowler, R. (ed.) (1987). *A Dictionary of Modern Critical Terms*. London: Routledge.
- Frederick, S. E. (2014). *Practical rationality and recovery of Aristotle's 'phronesis'*. En Kinsella, E. A. & Pitman, A. (eds.) *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Fromm, E. (1985). *The Art of Loving*. London: Thornsons.
- Fromm, E. (1997). *To have or to be?* London: Continuum.
- Fromm, E. (2011). *The Art of Being*. London: Constable.
- Frow, J. (2006). *Genre*. Abingdon: Routledge.
- de la Fuente Ballesteros, R. (2005). Introducción. En *Haijin. Antología del Haiku*. Madrid: Hiperión.
- de la Fuente Ballesteros, R. (2008). Introducción. En Kobayashi, Issa. *Cincuenta Haikus*. Madrid: Hiperión.
- Gabás, R. (2011). *Filosofía del siglo XX (Hirschberger-Historia de la Filosofía)*. Barcelona: Herder.
- Gadamer, H. G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2011). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2013). *Elogio de la teoría*. Barcelona: RBA.
- Galí, N. (1999). *Poesía silenciosa, pintura que habla*. Barcelona: El acantilado.
- Garagalza, L. (1990). *La interpretación de los símbolos*. Barcelona: Anthropos.
- García Bacca, J. D. (2015). *Antología de textos filosóficos*. Madrid: Tecnos.
- García Berrio, A. & Hernández Fernández, T. (1988). *Teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- García Berrio, A. & Hernández Fernández, T. (2004). *Crítica literaria*. Madrid: Cátedra.
- García Montero, L. (2002). *Poesía, cuartel de invierno*. Barcelona: Seix Barral.
- Garrido Gallardo, M. A. (ed.) (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gebser, J. (2011). *Origen y presente*. Girona: Atalanta.
- Gerver, R. (2012). *Creating Tomorrow's Schools Today*. London: Continuum.
- Glendinning, C. (2012). "Cuando la tecnología daña". En Zweig, C. & Abrams, J. (eds.) *Encuentro con la sombra. El poder del lado oscuro de la naturaleza humana*. Barcelona: Kairós.

- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Graves, R. (1988). *La Diosa Blanca*. Madrid: Alianza.
- Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2008a). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2008b). El camino analógico de Mauricio Beuchot. *Estudios filosóficos*, n°166-vol.LVII, Salamanca, pp. 521-531.
- le Guern, M. (1990). *La metáfora y la metonimia*. Madrid: Cátedra.
- Grof, C. y S. Grof (2001). *La tormentosa búsqueda del ser*. Barcelona: La liebre de marzo.
- Grof, S. (2006). *Psicología transpersonal. Nacimiento, muerte y transcendencia en Psicoterapia*. Barcelona: Kairós.
- Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Gunaratana, B. H. (2012). *El libro del Mindfulness*. Barcelona: Kairós.
- Guojian, Ch. (2001). *Poesía clásica china*. Madrid: Cátedra.
- Hamburger, K. (1995). *La lógica de la literatura*. Madrid: Visor.
- Han, B.-C., (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C., (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Harpur, P. (2009). *The Philosopher's Secret Stone. A history of the imagination*. Glastonbury: The Squeeze Press.
- Haya, V. (2007). *Haiku-dô. El haiku como camino espiritual*. Barcelona: Kairós.
- Haya, V. (2013). *Aware. Iniciación al haiku japonés*. Barcelona: Kairós.
- Hayden, V. H. (2008). El tao de Heidegger. *A Parte Rei*, 57.
- Hazumi, F. (1992). *Living as a Practical Artist: A Guide to the Artistic Life*. London: Kozmik Press.
- Hearn, I. & Garcés Rodríguez, A. (2003). *Didáctica del inglés*. Madrid: Pearson.
- Heidegger, M. (1995). *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2012). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Henderson, H. G. (1985). *Haiku in English*. Tokyo: Charles E. Tuttle Co.
- Hermanns, H. (2004). Interviewing as an Activity. En Flick et al. *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

- Hernadi, P. (1978). *Teoría de los géneros literarios*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Herrera, J. M. (2010). Conceptos fundamentales y labor de la Hermenéutica analógica, *Hermes Analógica*, nº1-2010.
- Hiraga, M. K. (1999). Blending” An Interpretation of Haiku: A Cognitive Approach. *Poetics Today*, 20(3), 461-481.
- Hopfk, C. (2004). Qualitative Interviews: An Overview. En Flick et al. *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- Hopkins, C. (2001). *Thinking About Texts*. New York: Palgrave.
- Humet, E. (2013). *Camino hacia el silencio. Pedagogía del despertar interior*. Barcelona: Herder.
- Huot, S. (1987). *From song to Book. The Poetics of Writing in Old French Lyric and Lyrical Narrative Poetry*. Ithaca: Cornell University Press.
- Iriarte, E. (2005). El arte de detener el tiempo. En MacNeice. *Oración antes de nacer*. Barcelona: Lumen.
- Isshu, H. (2004). *Cien poetas, cien poemas (antología de poesía clásica japonesa)*, Madrid: Hiperión.
- Izuzquiza, I. (2003). *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza.
- da Jandra, L. (2014). *Filosofía para desencantados*. Girona: Atalanta.
- Jaspers, K. (1993). *Cifras de la trascendencia*. Madrid: Alianza.
- Jayakar, P. (2011). *J. Krishnamurti. Biografía*. Madrid: Gaia.
- Jodorowsky, A. (2004). *Psicomagia*. Madrid: Siruela.
- Joyce, J. (1992). *A Portrait of the Artist as a Young Man*. London: Penguin.
- Jung, C. G. (1995). *Memories, Dreams, Reflections*. London: Fontana Press.
- Jung, C. G. (1998). *The Essential Jung*. London: Fontana Press.
- Jung, C. G. (2012). El problema del mal en la actualidad. En Zweig, C. y Abrams, J. (eds.) *Encuentro con la sombra*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2011). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kawamoto, K. (1999). The Use and Disuse of Tradition in Basho’s Haiku and Imagist Poetry. *Poetics Today*, 20(4), 709-721.
- Kawamoto, K. (2000). *The Poetics of Japanese Verse. Imagery, Structure, Meter*. Tokyo: The University of Tokyo Press.
- Kayser, W. (1972). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid: Gredos.
- Kersschot, J. (2005). *Nadie en casa*. Madrid: Gulaab.

- Kersschot, J. (2006a). *Volver a sí mismo*. Málaga: Sirio.
- Kersschot, J. (2006b). *Esto es ello. La naturaleza de la unidad*. Madrid: Gulaab.
- Kwiatkowska, A. (1999). A Cognitive Linguist Reads Haiku Poetry. *Cognitive Perspective on Languages*, 165, pp. 187-198.
- Kierkegaard, S. (2015). *El concepto de la angustia*. Madrid: Alianza.
- Kingsley, P. (2010a). *In the Dark Places of Wisdom*. Point Reyes: The Golden Sufi Center.
- Kingsley, P. (2010b). *Reality*, Point Reyes: The Golden Sufi Center.
- Kingsley, P. (2011). *A Story Waiting to Pierce You*. Point Reyes: The Golden Sufi Center.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (Eds) (2012). *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Krishnamurti, J. & Bohm, D. (1985). *The Ending of Time*. New York: HarperCollins.
- Krishnamurti, J. (2002a). *El arte de vivir*. Barcelona: RBA.
- Krishnamurti, J. (2002b). *La libertad primera y última*. Barcelona: RBA.
- Krishnamurti, J. (2006). *Comentarios sobre el vivir (tres volúmenes)*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (2007). *El camino de la liberación. La mutación psicológica*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (2009a). *Sobre la educación*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (2009b). *Encuentro con la vida*. Madrid: Gaia.
- Krishnamurti, J. (2011). *Vivir en un mundo sin sentido*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (2012a). *Relacionarse con el mundo, uno mismo y los demás*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (2012b). *Sobre el amor y la soledad*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (2013a). *Dónde encontrar la paz*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (2013b). *Tal como somos. Liberar la mente de todos los Condicionamientos*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (2013c). *¿Qué estamos haciendo con nuestra vida? Comentarios de la vida para jóvenes*. Barcelona: Obelisco.
- Krishnamurti, J. (2013d). *La bendición está en uno mismo. Últimas charlas públicas en Bombay en 1985*. Barcelona: Obelisco.
- Krishnamurti, J. (2013e). *Ser humanos. Un cambio radical en la mente*. Madrid: Gaia.
- Krishnamurti, J. (2014). *La percepción inteligente. Más allá del pensamiento*.

Barcelona: Obelisco.

Koestler, A. (1998). *En busca de lo Absoluto*. Barcelona: Kairós.

Kolak, D. (2014). *De los presocráticos al presente. Una odisea personal*. Madrid: Tecnos.

Kongtu, S. (2012). *Las veinticuatro categorías de la poesía*. Madrid: Trotta.

Kurzweil, R. (2002). *Are we spiritual machines?* Seattle: The Discovery Institute.

Kurzweil, R. (2006). *The singularity is Near. When Humans Transcend Biology*. London: Penguin.

Lachman, G. (2013). *Una historia secreta de la consciencia*. Girona: Atalanta.

Lapesa, R. (1991). *Introducción a los estudios literarios*. Madrid: Cátedra.

Laszlo, E. (2008a). *El cosmos creativo. Hacia una ciencia unificada de la materia, la vida y la mente*, Barcelona: Kairós.

Laszlo, E., Grof, S. & Russel, P. (2008). *La revolución de la consciencia*. Barcelona: Kairós.

Lázaro Carreter, F. (1990). *De poética y poéticas*. Madrid: Cátedra.

Lévi-Strauss, C. (2012). *El pensamiento salvaje*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Liquorman, W. (2005). *Aceptación de lo que es. Un libro sobre la Nada*. Madrid: Gulaab.

Long, B. (2007). *Sólo el miedo muere*. Madrid: Gulaab.

López Pinciano, A. (1973). *Philosophía Antigua Poética* (3 volúmenes). Madrid: CSIC.

Lüders, C. (2004). Field Observation and Ethnography. En Flick et al. *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

Luján Atienza, A. L. (1999). *Cómo se comenta un poema*. Madrid: Síntesis.

Lutyens, M. (2005). *Vida y muerte de Krishnamurti*. Barcelona: Kairós.

Mackenzie, L. (1984). *The Autumn Wind (A Selection from the Poems of Issa)*. Tokyo: Kodansha International.

Maillard, C. (2013). Orinar en la nieve. En Santôka, T. *El monje desnudo. 100 Haikus*. Madrid: Miraguano Ediciones.

Marcombe Shiffert, E. y Y. Sawa (1985). *Anthology of Modern Japanese Poetry*. Tokyo: Charles E. Tuttle Co.

Martín Bravo, J. I., Marugán Miguelsanz, M. & Martín Bravo, C. (2010). Creatividad y Educación. En Navarro Guzmán, J. I & Martín Bravo, C. (coords.) *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Pirámide.

- Martín Garzo, G. (2014). *La puerta de los pájaros*. Madrid: Impedimenta.
- Martín Garzo, G. (2008). *El jardín dorado*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Martínez Fernández, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- Marshall, P. (2009). La Conciencia Integral y el mundo académico. En Torrent, R. *Evolución integral*. Barcelona: Kairós.
- Marshall, I. y Simpson, M. (2006). *Deconstructing a Haiku; A Dialogue*. *College Literature*, 33.3, pp. 117-134.
- Martínez Mesanza, J. (1986). *Europa*. Sevilla: Renacimiento.
- Martínez Mesanza, J. (2007). *Soy en mayo (Antología 1982-2006)*. Sevilla: Renacimiento.
- Martos García, A. (2015a). *La educación cuántica. Un nuevo paradigma de conocimiento*. Málaga: Corona Borealis.
- Martos García, A. (2015b). *Podemos. Crónica de un renacimiento*. Málaga: Corona Borealis.
- Mauk, M. & J. Oakland (2009). *American Civilization, An Introduction*. Abingdon: Routledge.
- Merlo, V. (2014). *Filosofía, ¿qué es eso? Saber y ser en Occidente y Oriente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Monegal, A. (2000). *Literatura y pintura*. Madrid: Arco Libros.
- Monserrat, L. (2014). *Espiritualidad natural. La educación espiritual de los niños*. Barcelona: Kairós.
- Moody, A. D. (1994). *The Cambridge Companion to T. S. Eliot*. Cambridge: C.U.P.
- Morin, E., Ciurana, E. R. & Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la U. de Valladolid.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morilla, B. (2011). *Manual Avaita*. Madrid: Trompa de elefante.
- Müller-Zetzelmann E. y M. Rubik (2005). *Theory into Poetry. New Approaches of the Lyric*. Amsterdam: Rodolpi.
- Navarro Durán, R. (1988). *Cómo leer un poema*. Barcelona: Ariel.
- Navarro Guzman, J. I. & Martín Bravo, C. (coords.) (2010). *Psicología de la educación para Docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Navarro, M. G. (2009). *Interpretar y argumentar*. Madrid: Plaza y Valdés.

- Nante, B. (2012). *El libro rojo de Jung. Claves para la comprensión de una obra inexplicable*. Madrid: Siruela.
- Nhat Hanh, T. (2007). *El milagro de mindfulness*. Barcelona: Oniro.
- Nicolescu, B. (s.a.). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Du Rocher.
- Nogués, R. M. (2013). *Cerebro y trascendencia*. Barcelona: Fragmenta.
- Núñez Ramos, R. (1998). *La poesía*. Madrid: Síntesis.
- d'Ors, P. (2015). *Biografía del silencio*. Madrid: Siruela.
- Ortega y Gasset, J. (2014). *Ensimismamiento y alteración. Meditación de la Técnica y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (2015a). *¿Qué es la filosofía? y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (2015b). *Meditación de Europa y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- Ortiz-Osés, A. y Lanceros, P. (2005): *Claves de Hermenéutica. Para la filosofía, la cultura y la sociedad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Osho (2005a). *Meditación, la primera y última libertad*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2005b). *Los misterios de la vida*. Madrid: Arkano Books.
- Osho (2005c). *Alegría. La felicidad que surge del interior*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Pániker, S. (1967). Teoría del hombre secular. *Convivium*, 23, 51-68.
- Pániker, S. (2000). *Cuaderno amarillo*. Barcelona: Areté.
- Pániker, S. (2001). *Aproximación al origen*. Barcelona: Kairós.
- Pániker, S. (2003). *Filosofía y mística*. Barcelona: Kairós.
- Pániker, S. (2006). *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós.
- Pániker, S. (2008). *Asimetrías. Apuntes para sobrevivir a la era de la incertidumbre*. Barcelona: Debate.
- Pániker, S. (2010). El modelo retroprogresivo. En Almendro, M. (ed.) *La conciencia Transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- Pániker, S. (2013). *Diario de otoño*. Barcelona: Mondadori.
- Panikkar, R. (1999). *Invitación a la sabiduría*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Parsons, T. (2009). *La nada que lo es todo*. Madrid: Gaia.
- Parsons, T. (2013). *Lo que es. El secreto abierto a una vida despertada*. Madrid: Gaia.
- Paz, O. (1993). *El laberinto de la soledad*. Madrid: Cátedra.
- Paz, O. (2000). *Versiones y diversiones*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Paz, O. (2014). La Tradición del Haiku. En Basho, M. *Sendas de Oku*. Girona: Atalanta.
- Peck, J. & Coyle, M. (1984). *Literary Terms and Criticism*. Basingstoke: Macmillan.

- Peirce, C. S. (2013). *Obra filosófica reunida (2 volúmenes)*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Penalva, J. (2006). *Ideas, creencias y valores en educación*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.
- Pérez-Rioja, J. A. (1977). *Diccionario literario universal*. Madrid: Technos.
- Pfeifer, M. (1999). *El destino de la literatura*. Barcelona: El acantilado.
- Phipps, C. (2013). *Evolucionarios. El potencial espiritual de la idea más importante de la ciencia*. Barcelona: Kairós.
- Platas Tasende, A. M. (2000). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Espasa.
- Poe, E. A. (2002). *La filosofía de la composición y El principio poético (edición bilingüe)*. San Lorenzo del Escorial: Langre.
- Postman, N. (1987). *Amusing Ourselves to Death*. York: Methuen.
- Postman, N. (1993). *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology*, New York: Vintage.
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage.
- Postman, N. (1996). *The End of Education. Redefining the Value of School*. New York: Vintage.
- Prieto, J. M. (2013). *De la mágica a la mística poesía*. Madrid: Miraguano.
- Pujals Gesalí, E. (1995). Introducción. En Eliot, T. S. *Cuatro Cuartetos*. Madrid: Cátedra.
- Revolware, A. J. (2012). Ciborgs: cuerpo, tecnología y consciencia. En Torrent, R. (Ed.). *Evolución integral. Visiones sobre la realidad desde el paradigma emergente*. Barcelona: Kairós.
- Recas Bayón, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica. Gadamer, Habermas, Apel, Vattimo, Rorty, Derrida y Ricoeur*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Reichgold, J. (2013). *Writing and Enjoying Haiku*. New York: Udansha.
- Riechmann, J. (2004). *Gente que no quiere viajar a Marte. Ensayos sobre ecología, ética y autolimitación*. Madrid: Catarata.
- Riechmann, J. (2005). *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y Tecnociencia*. Madrid: Catarata.
- Riechmann, J. (2009). *La habitación de Pascal. Ensayos para fundamentar éticas de suficiencia y políticas de autocontención*. Madrid: Catarata.
- Richo, D. (1999). *La danza de la sombra*. Barcelona: Eleftheria.
- Rilke, R. M. (2004). *Cartas a un joven poeta. Poemas*. Buenos Aires: Losada.

- Rigo, A. (2007). *Silencio y quietud. Místicos bizantinos entre los siglos XIII y XV*. Barcelona: Siruela.
- Rivara Kamaji, G. & González Valerio, M. A. (2005). *Hermenéutica analógica y las tareas de la filosofía*. Salamanca: San Esteban.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones de Bronce.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez-Izquierdo, F. (1994). *El haiku japonés*. Madrid: Hiperión.
- Robinson, K. (2009). *The Element*. London: Penguin.
- Robinson, K. (2011). *Out of our Minds. Learning to be Creative*. Chichester: Capstone.
- Romo Feito, F. (2010). *La Hermenéutica. La aventura de comprender*. Barcelona: Montesinos.
- Ruiz de la Presa, J. (2011). *Entrevista a Mauricio Beuchot. Introducción a su Pensamiento*. México D. F.: Démeter.
- Rus Rufino, S. (2015). El segmento de ocio. Recuperado el 5 de agosto de 2015 de http://www.abc.es/hemeroteca/historico-11-10-2005/abc/CastillaLeon/el-segmento-de-ocio_611480029180.html
- Russel, B. (1992). *El conocimiento humano*. Barcelona: Planeta Agostini.
- de Salzmán, J. (2011). *La realidad del Ser*. Madrid: Gaia.
- Sáez Rueda, L. (2009). *Movimientos filosóficos actuales*. Madrid: Trotta.
- Sampedro, J. L. (2015). *La vida perenne*. Barcelona: Plaza Janés.
- Sánchez, R. (2003). Prólogo. En S. Wallace, *Antología poética*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Sanchez, R. & Doce, J. (eds.) (2005). *Poesía hispánica contemporánea*. Barcelona: Círculo de Lectores
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Sell, R. D. (1994). The new interdisciplinarity. En Sell, R. D. & Verdonk, P. (eds.) *Literature and the New Interdisciplinary*. Amsterdam: Rodolpi.
- Sevilla Godínez, H. (2012). *Contemplar la Nada: Un camino alternativo hacia la comprensión del Ser*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Schopenhauer, A. (2000). *El arte de ser feliz*. Barcelona: Herder.
- Schopenhauer, A. (2013a). *El mundo como voluntad y representación I*. Madrid: Alianza.

- Schopenhauer, A. (2013b). *El mundo como voluntad y representación 2*. Madrid: Alianza.
- Schopenhauer, A. (2013c). *El arte de sobrevivir*. Barcelona: Herder.
- Schopenhauer, A. (2014a). *Parerga y Paralipómena I*. Madrid: Trotta.
- Schopenhauer, A. (2014b). *Parerga y Paralipómena II*. Madrid: Trotta.
- Sheldrake, R. (1995). *Siete experimentos que pueden cambiar el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Shiki, M. (2013). *Ruego a la mariposa*. Gijón: Satori.
- Short, K. G. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación*. Barcelona: Gedisa.
- Shonagon, S. (2004). *El libro de la almohada*. Madrid: Cátedra.
- Shusterman, R. (1994). Eliot as a Philosopher. En Moody, D. *The Cambridge Companion to T. S. Eliot*. Cambridge: C.U.P.
- Sidney, P. (2003). *Defensa de la poesía*. Madrid: Cátedra.
- Soeffner. (2004). Social Scientific Hermeneutics. En Flick et al. *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- Soseki, N. (2013a). *Sueño de la libélula*. Gijón: Satori.
- Soseki, N. (2013b). *Tintes del cielo*. Gijón: Satori.
- Spang, K. (1996). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.
- Sparko, A. J. (2010). *Creativity in the Classroom*. New York: Routledge.
- Staiger, E. (1966). *Conceptos fundamentales de poética*. Madrid: Rialp.
- Steiner, G. (2007). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Steiner, G. (2008). Yo intento fracasar mayor. Recuperado el 2 de agosto de 2015, de http://elpais.com/diario/2008/08/24/eps/1219559211_850215.html
- Stern, H. H. (1996). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Stryk, L. & Ikemoto, T. (1981). *The Penguin Book of Zen Poetry*. London: Penguin.
- Trías, E. (2014). *El hilo de la verdad*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Tarnas, R. (2008). *La pasión de la mente occidental*. Girona: Atalanta.
- Tazinaki, J. (2014). *El elogio de la sombra*. Madrid: Siruela.
- Tonucci, F. (2012). *Peligro, niños. Apuntes pedagógicos 1994-2007*. Barcelona: Grao.
- Toub, G. (2012). La utilidad de lo inútil. En Zweig, C. & Abrams, J. (eds.) *Encuentro con la sombra. El poder del lado oscuro de la naturaleza humana*. Barcelona: Kairós.
- Tough, P. (2013). *How Children Succeed*. Mariner. New York:

- Ueda, M. (1989). *Matsuo Basho*. Tokyo: Kodansha International.
- de Unamundo, M. (1997). *Paisajes del alma*. Madrid: Alianza.
- de Unamuno, M. (2014). *Antología esencial*. Madrid: Tecnos.
- Valente, J. A. (2004). *La experiencia abisal*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Vega, A. (2011). Tres poetas del exceso. *La hermenéutica imposible en Eckhart, Silesius y Celan*. Barcelona: Fragmenta.
- Walsh, R. & Vaugahn, F. (comps.) (2006). *Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- Watts, A. (2006). *El camino del Zen*. Barcelona: RBA.
- Wang, W. (2004). *Poemas del río Wang*. Madrid: Trotta.
- Waugh, P. (1992). *Postmodernism, a Reader*. London: Arnold.
- Wilber, K. (2005). *El proyecto Atman. Una visión transpersonal del desarrollo Humano*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2006). *La pura conciencia de ser*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2010). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2013). *Sexo, Ecología, Espiritualidad. El alma de la evolución*. Madrid: Gaia.
- Wittrock, K. (1989a). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador.
- Wittrock, K. (1989b). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Wittrock, K. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.
- Woolf, S. (2004). Clifford Geertz. En Flick et al. *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- Woolf, S. (2004). Ways into the field and their Variants. En Flick et al. *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- Yasuda, K. (1985). *The Japanese Haiku*. Tokyo: Charles E. Tuttle Co.
- Yasutake, F. (2014). *Bansenshukai. El espíritu de los ninja*. Barcelona: Kairós.
- Yule, G. (1997). *Pragmatics*. Oxford: O.U.P.
- Yurkievich, S. (2005). La patria del poema. En Sánchez Robayna, A y Doce, J. (eds.) *Poesía Hispánica Contemporánea*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Zambrano, M. (1992). *Los sueños y el tiempo*. Madrid: Siruela.

Zambrano, M. (2012). *El hombre y lo divino*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Zweig, C. & Abrams, J. (2012). El lado oscuro de la vida cotidiana. En Zweig, C. y Abrams, J. (eds.) *Encuentro con la sombra*. Barcelona: Kairós.

APÉNDICES.

APÉNDICE I
Narrativas de las observaciones

(07-10-2014)

S.1-H.1

Raquel dice a los alumnos que mientras ella va a repartir unas hojas en las que pondrán el nombre, para que el investigador sepa quién es quién, pueden empezar a preguntar al “nuevo profe” lo que consideren oportuno. Los alumnos preguntan por su profesión y en qué universidad trabaja. Se muestran a la vez confiados y excitados por la novedad, se les ve felices. Sin duda están expectantes ante el cambio en la vida del aula que implica el tener otro profesor (ellos tienen claro que ese es el rol del investigador) durante algunas semanas. En seguida, Raquel toma las riendas de la clase y empieza con la primera actividad encuadrada dentro de la intervención.

Se inicia la sesión con la pregunta por parte de Raquel: *what's a poem?* Los alumnos se esfuerzan en dar una respuesta adecuada. Los que más se acercan a ello dicen cosas como: *its a write of people*. Como empiezan a quejarse por falta de vocabulario, la maestra les insta a usar un diccionario. Salen palabras como *sentences*, *paragraphs* o *rhyme*. Durante estos momentos de búsqueda, los alumnos mantienen la atención constantemente en un estado de excitación que se refleja en un alto grado de actividad. Surgen expresiones como “*to invent a poem* que causan cierto interés. Raquel les pregunta si les gusta escribir poemas, en general se dice que no. Argumentan razones como que porque son difíciles o porque no se les da bien, es obvio que a la mayoría no les interesa la poesía en modo alguno. Esto lo dejan claro por sus gestos y comentarios.

La siguiente pregunta que se plantea es *what do you know about Japan?* Una alumna responde que es *very big* ante lo cual la maestra acerca un globo terráqueo para que lo compare con otros países. Se responden otras cosas como: *it's a different country, it's in Asia* o *it's in China*.

Raquel aprovecha para repasar algunos gentilicios e idiomas hablados en el mundo, se producen algunas bromas (*sorianese*) que la maestra ignora para no romper el ritmo de trabajo. Conviven la falta de concentración (dispersamiento) con cierto deseo de centramiento por la novedad de la situación. Sin duda les gusta buscar palabras en el diccionario. Salen varias nacionalidades: *American, Australian, Catalanian...*

Raquel les pide ahora que, de manera individual, todos piensen que qué puede ser un HAIKU. Un niño lo acierta puesto que los había estudiado el año pasado en lengua española. Algunas de las respuestas que se dan son las siguientes: ciudad, chino, deporte, lenguaje japonés, pescado, *person, yoghurt...* Predominan las respuestas en español.

Se les explica brevemente qué es un haiku. Aquí uno de los niños pierde totalmente la atención y debido a que no deja de molestar la maestra ha de ocuparse del caso personalmente. La maestra les dice que pueden usar sus *tablets* para saber en qué consiste exactamente un haiku. En seguida todos saben que es un poema japonés de tres versos y una estructura silábica de 5-7-5.

Así, Raquel escribe una versión híper simplificada del más famosos haiku de Basho para empezar a trabajar: *A frog / A pond / Splash!*

Como era de suponer, los niños no tienen muy claro el significado de la palabra “pond” por lo que se les pide que, por el contexto semántico, intenten averiguar qué significa, los que responden lo hacen así: nenúfar, salto (x5), charca, fuente, estanque, persona, charca, flor de agua, trampa de agua, cayó, se posa, tapón.

Después de esto, se les pide que busquen a su autor. Tardan en hacerlo y primero se confunden de autor porque les aparece Buson. Basho no tarda en aparecer.

Se pregunta que quién se atreve a explicar qué ha pasado en el haiku. Un alumno lo explica como sigue: *the frog jumps into the water and splash!*

Entonces, viendo que los alumnos ya se han ido familiarizando con la estructura básica del haiku, la maestra les pide que escriban su primer haiku, en inglés o en español. Los resultados son recogidos por el investigador.

Con esto se da por concluida la clase y se les pide que investiguen durante la semana acerca de los haikus.

S.1-H.2

Raquel dice a los alumnos que mientras ella va a repartir unas hojas en las que pondrán el nombre, para que el investigador los pueda reconocer, pueden empezar a preguntar al investigador lo que consideren oportuno. Los alumnos preguntan lo siguiente: *What's your favourite football team / food / drink / Singer?* Todos ellos mantienen el interés aunque sólo unos pocos se atreven a preguntar. En seguida, Raquel toma las riendas de la clase y empieza con la primera actividad dentro de la intervención.

Se inicia la sesión con la pregunta por parte de Raquel: *what's a poem?* Los alumnos se esfuerzan por dar una respuesta adecuada. Aparecen palabras tales como *paragrah, verses, rhyme* y, finalmente, *rhythm*. Raquel les pregunta si les gusta escribir poemas, en general se dice que no. Argumentan razones como que porque son difíciles o aburridos, pero un alumno dice que no son aburridos porque tienen que “inventarse”. Al final dos alumnas reconocen que sí que les gusta escribir poemas. Las razones de que esto sea así son expuestas como sigue: me gusta pensar e imaginar cosas, *it's funny and you like to imagine the poem*, cuando lo terminas te sientes bien por haberlo terminado.

La siguiente pregunta que se plantea es *what do you know about Japan?* La primera respuesta que se da es *movements of the land* refiriéndose, como matiza la maestra, a los *earthquakes*. También se dice *a country with most population*. Raquel continúa preguntando *where is Japan?*, hasta que una alumna dice que en Asia. Para saber el tamaño del país se les pide que busquen algún mapa comparativo en la *tablet*. Les encanta usar la *tablet* y cada vez que se les pide, muestra una energía tremenda.

Después de esto se repasan algunos gentilicios e idiomas hablados en el mundo en la que varios niños participan recordando lo que han aprendido en otros cursos.

Raquel les pide ahora que, de manera individual, todos piensen que qué puede ser un HAIKU. Las respuestas que se dan son las siguientes: *a place in China*, una lengua de Japón, ciudad de Japón (x7), idioma, *sport*, deporte (x3), *sushi*, comida.

Se les explica brevemente qué es un haiku. La maestra les dice que pueden usar sus *tablets* para saber en qué consiste más exactamente un haiku y todos los niños lo

hacen con la misma intensidad que muestran al utilizar sus *tablets*. En seguida todos saben que es un poema japonés de tres versos y una estructura silábica de 5-7-5.

Así, Raquel escribe una versión híper simplificada del más famosos haiku de Basho para empezar a trabajar: *A frog / A pond / Splash!*

Como era de suponer, los niños no tienen muy claro el significado de la palabra “pond” por lo que se les pide que, por el contexto semántico, intenten averiguar qué significa, estas son algunas de las respuestas: estanque (x2), hondo, saltar, deporte, salto, cuchara de madera, plaza, comida, salpicar (x2), escultura...

Se pregunta que quién se atreve a explicar qué ha pasado en el haiku. Un alumno lo explica añadiendo la palabra *jump* lo que demuestra su buen entendimiento del poema.

Entonces, viendo que los alumnos ya se han ido familiarizando con la estructura básica del haiku, la maestra les pide que escriban su primer haiku, en inglés o en español. Los resultados son recogidos por el investigador.

La sensación es que los poemas siguen siendo algo incómodo y que no les producen el menor interés. Los interesados responden al cariño que les muestra la maestra principalmente.

Con esto se da por concluida la clase y se les pide que investiguen durante la semana acerca de los haikus.

Sesión 2 (14-10-2014)

S.2-H.1

La maestra comienza la clase esperando pacientemente a que los niños alcancen un grado óptimo de silencio. Una vez en silencio, se les pide que saquen sus investigaciones sobre el haiku. Hablan entre ellos y parecen sorprendidos por sus rostros. Solamente una minoría lo ha hecho lo que lleva a Raquel a mostrar ante todos su decepción. La reprimenda, en español, hace que la clase permanezca en total silencio y parece arrepentida. La maestra insiste en saber el porqué de que tanta gente no lo haya hecho. Tan sólo lo han realizado unos pocos alumnos.

Raquel pide que alguien que lo haya hecho explique, en inglés, qué es un haiku. Un niño responde, la investigación la ha hecho en español pero responde en inglés. Después una niña responde, también en inglés. Todos los que hablan se esfuerzan por hacerlo en inglés.

Tras esta actividad, se les informa de la actividad *Adopt a haiku*, se les comenta que cada uno tendrá un haiku único y que tendrá que cuidar de él hasta el final de las sesiones sobre los haikus. Una vez repartidos todos, se pide a los niños que permanezcan 3 minutos en completo silencio leyendo y reflexionando sobre su haiku sin usar el diccionario ni preguntar nada a la maestra o comentarlo con sus compañeros. Esto se convierte en un ejercicio demasiado difícil porque no mantienen la concentración y por lo tanto rompen el silencio constantemente. La maestra les llama la atención constantemente. El investigador decide crear una nueva actividad que tendrán

que hacer durante la semana para que reflexiones sobre el “silencio”. Es prácticamente imposible mantener un total silencio pero al menos se baja el nivel de ruido y se quedan en un continuo susurro que a la maestra le parece aceptable.

Al acabar se les pide que pongan su nombre en la parte de arriba de la hoja de su haiku, un niño ya lo había hecho pero se había equivocado y había puesto el nombre del autor japonés de su haiku.

Se vuelve a trabajar sobre el haiku de Basho de la primera sesión. Todos parecen recordarlo y un niño sale a escribirlo a la pizarra. También parece que todos recuerdan el significado de *pond* que nadie conocía en la primera sesión (aunque alguno lo adivinó por el contexto). Lo que no parecen recordar es el autor. Se les pide que lo copien en una hoja que entregarán al final de la clase, que rodeen la palabra que considera más importante (y por qué) y diga de qué va el poema. Esto les cuesta mucho porque el poema les parece muy vacío de lo que ellos consideran significado. Dos alumnos dan unas respuestas de interés, el primero diciendo que va de acción porque saltar es un verbo de acción, a lo que un compañero le matiza entonces que es de aventuras. El segundo dice que es lírico, sabiendo que es un poema. Esto, comenta la maestra, tiene que ver con el hecho de que en lengua española estén estudiando los géneros literarios. Muchos de los alumnos manifiestan cierta ansiedad por dar con la respuesta “exacta” en cuanto al tema.

Al final, se recogen las actividades y se exponen los deberes para la próxima sesión. Deberán buscar qué tiene que ver la palabra japonesa Kigo con los haikus y hacer un haiku propio que contenga la palabra *silence*. Un niño pregunta que de cuántas líneas, la maestra, irónica, le dice que de 25, varios niños se extrañan pero no parecen captar la ironía y el porqué de su uso por la maestra, pero una alumna lo deja claro con un contundente: ¿no veis que se está quedando con vosotros?. Con esto concluye la clase.

S.2-H.2

Raquel inicia la sesión preguntando por los deberes. Prácticamente todos los alumnos han realizado la investigación sobre el haiku. Unos pocos intentan hacerlo al momento, pero la maestra abre sus archivos para ver cuándo los hicieron, unos pocos son pillados por esto. Otros dicen que tan sólo han modificado alguna cosa que han visto mal, Raquel aprovecha para recalcar que lo que importa es que los hagan en el período adecuado, sin preocuparse por los errores. Parecen entenderlo, pero manifiestan su miedo por no hacer las cosas “perfectas”.

Se les pregunta entonces que qué es un haiku y muchos responden al unísono que un haiku es *a poem of Japan*. El grupo responde muy conjuntamente. Se les pregunta por el número de sílabas y recuerdan que eran 17 y que el de Basho que vieron la semana pasada no tenía 17 porque estaba traducido al inglés.

Se informa a los niños entonces de que van a “adoptar un haiku”, cada uno tendrá un haiku único que tendrá que cuidar durante todas las sesiones. Los niños parecen encantados por esto y muestran su ilusión durante el sorteo de los poemas.

Cuando cada uno tiene su haiku (también la maestra y el investigador) se les pide 3 minutos de silencio para que lo lean y reflexionen sobre lo que significa. No podrán usar diccionarios, ni preguntar a la maestra, tampoco podrán hablar con sus compañeros. Algunos intentan hablar pero en seguida vuelven a estar callados al no haber interacción. Todo va muy fluido y aunque a veces hay algún murmullo, el silencio es bastante claro. Solamente se pierde de forma evidente una vez, ante lo que la maestra dice “¿me tengo que enfadar?”, los niños vuelven a estar callados. La clase trabaja muy bien, mantienen el silencio lo que indica un alto grado de confianza en la maestra.

Se les pide ahora que pongan su nombre en la hoja y que la guarden bien.

Ahora, Raquel pregunta “*who remembers the haiku of last day?*”, varios niños levantan la mano. Uno de ellos sale a la pizarra y lo escribe correctamente.

Seguidamente, todos lo copian en una hoja que tendrán que entregar al final de la clase, también se les pide que marquen con un círculo la palabra que consideran más importante y por qué, así como de qué va el poema. Pueden hacerlo en inglés o en español. Concluida la actividad, se recogen las hojas. En este momento, a los niños les cuenta mucho volver a un estado de silencio, por lo que la maestra tiene que usar un timbre con el que les llama la atención al respecto. Lo pulsa dos veces y les recuerda que una tercera pulsación implicará un castigo, ante lo cual la clase se silencia. Al fin, se les informa de los deberes. Tendrá que investigar qué relación tiene la palabra japonesa Kigo con los haikus y hacer un haiku que incluya la palabra *silence*.

Sesión 3 (21-10-2014)

S.3-H.1

La maestra empieza la clase pidiendo los deberes como cada sesión para ver si se han hecho. Esta vez la mayoría de los niños los han hecho (la pasada no fue así). Han creado su primer poema en inglés y parece que todos saben lo que es Kigo. Varios de los grupos expresan que no ha sido muy difícil crear los poemas en inglés porque son cortos.

La clase continúa con la maestra preguntado a los niños si podrían explicar (todo esto en inglés) qué es Kigo. Se responden cosas como: *A part of a haiku, word that explains what season of the year*. Parecen tener claro que es una palabra en concreto que señala a la estación del año. Raquel aprovecha para que los niños no confundan *station* con *season*.

Raquel continúa desarrollando la siguiente actividad: se pide a los niños que lean el poema que compusieron en inglés y que comenten cuál es el Kigo. Los procesos lógicos son coherentes y adecuados pues los niños demuestran saber que Kigo es una palabra importante. Casi ningún poema tiene Kigo, pero alguno (*hunt*) puede llegar a entenderse como tal.

En este momento se da paso al cuerpo de la sesión, en la cual se proyectarán en la pizarra digital 3 haikus clásicos, los niños tendrán que entenderlos, señalar la palabra estacional y, por último, realizar un dibujo. Todo ello se recogerá al final de la sesión.

Algunos grupos trabajan muy coordinadamente, otros de forma más individual, con peores resultados. Es interesante reseñar que durante el análisis del segundo poema, los niños no buscan la palabra *fan* dando por sentado que la saben, siendo esta el Kigo y la clave para entender el poema.

Cuando las palabras estacionales son claras, las señalan sin dificultad, pero todavía no son capaces de abstraer dichos matices en palabras aparentemente menos claras (por ejemplo *fan*, que hace referencia al verano). La mayoría de las veces en que no hay una palabra clara, los niños señalan algo que tenga que ver con el mundo natural (por ejemplo, *moon*), tenga o no que ver con una estación, lo que indica una buena capacidad interpretativa y un alto deseo de comprensión. Esto se muestra en los productos recogidos. Las soluciones se les mostrarán durante el principio de la sesión siguiente.

Es relevante también, señalar hasta qué punto los niños no pueden mantener el silencio ni en actividades grupales ni individuales más allá de unos instantes, lo cual perjudica su grado de atención focalizadora. Se ha de tener en cuenta también el horario de la clase, pues es la penúltima clase de la mañana y ya están ciertamente cansados.

Como deberes, se les pide que trabajen con el haiku que adoptaron la sesión pasada y que hagan un dibujo del mismo.

S.3-H.2

Raquel comienza la clase comprobando si se han hecho correctamente los deberes. En general todos lo han hecho, aunque no todos en una hoja aparte como se les pidió. Los alumnos consideran que no ha sido muy difícil hacer los poemas en inglés porque eran cortos.

Se procede con la clase preguntado en inglés que qué es Kigo ante lo que casi todos quieren dar respuesta. Algunas de ellas son: *Kigo is a word with a season, Kigo is a season word.*

Se pide a los alumnos que lean los poemas que compusieron incluyendo la palabra *silence*. Una alumna dice el suyo: *Silence / is the beautiful secret / of the world.* Se les pregunta a los demás cuál es el kigo del poema. Todos dicen que *silence*. Pero ante la pregunta *what season represents silence?*, callan todos.

Se leen más poemas para intentar ver si tienen Kigo. La mayoría no lo presentan de forma clara, pero todos los niños son conscientes de que Kigo es una palabra muy importante en la elaboración de un haiku.

La siguiente actividad consiste en mostrar a los niños 3 haikus clásicos para que los interpreten, señalen el Kigo y hagan un dibujo de uno de ellos. Mantener la concentración y el silencio sigue siendo algo difícil, aunque lo logran en ocasiones gracias a la persistencia de la maestra. En ocasiones sus procesos llegan a ser verdaderamente calmados y reflexivos.

Los alumnos no tienen problemas para señalar el Kigo cuando es obvio, cuando no lo es tanto, no lo hacen del mismo modo, como se puede ver en los ejercicios recogidos.

Los deberes para la próxima sesión consistirán en trabajar con el poema adoptado en la sesión anterior, ver cuál es su Kigo, traducirlo y entenderlo y hacer un dibujo.

Sesión 4
(28-10-2014)

S.4-H.1

La maestra empieza la clase pidiendo los deberes como cada sesión. Va revisando mesa por mesa para ver quién los ha hecho. La mayoría de los alumnos ha realizado adecuadamente las actividades requeridas. Algunos alumnos (dos grupos) manifiestan que sus haikus no tienen sentido. Buscan sentidos más complejos que la aparente literalidad de alguno de los haikus.

Una niña ha perdido su haiku dentro de la actividad *Adopt a haiku*, se le dice que se reemplazará por el mismo.

Se pregunta a los niños que qué es Kigo y todos dejan claro que es una palabra importante (*the most important*, llegan a responder) y sobre todo que es la palabra estacional (*season word*). Repiten que es la palabra que indica la estación del año.

Durante la sesión están bastante silenciosos.

Se repasan los haikus de la sesión anterior para decirles cuál era el kigo, el que da más dificultades de comprensión es el del luchador de sumo pero al menos un niño supo imaginarse que dichos combates respondían a una época del año y por tanto eran la palabra estacional. Las palabras estacionales claras no les dan ningún problema. Las que son menos claras abren las posibilidades de interpretación, una niña dice que en el poema del sumo la palabra estacional es *fighter* porque en verano es más posible el peligro porque hace calor.

Se les explica que hay haikus sin kigo (los llamados mu kigo haikus) y se les pone un ejemplo. El poema alude a la bomba atómica en Hiroshima y Nagasaki (pero no hay referencias totalmente claras). La maestra les pide que investiguen sobre cuál es la bomba de la que habla el poema. Sólo un niño lo sabe. A los alumnos les surgen otras opciones como la que apunta al maratón de Bostón.

Raquel pone el haiku de la rana de Basho en español, la mayoría lo reconoce, un niño lo dice y lo escribe en inglés perfectamente.

Se les propone que lo traduzcan de forma “contraria” y esto hace que los niños pasen por un período de desconcierto hasta que se van animando a buscar el contrario del haiku. Algunos llegan a buscar en la *tablet* “qué es lo contrario de una rana” sin pensarlo ellos mismos.

Se les pone un segundo haiku y vuelven a hacer lo mismo, esta vez con mucha más decisión.

También un tercero, pero cuya traducción es voluntaria. Sólo unos pocos manifiestan querer traducirlo (o poder traducirlo, comentan que es muy difícil).

Como deberes se les pide un haiku que se refiera al otoño.

S.4-H.2

Raquel comienza la clase revisando los deberes, todos los niños han traducido su poema y realizado un dibujo. Varios grupos manifiestan que no tienen sentido. El problema parece estar en que buscan una mayor complejidad de significado de la que encuentran en algunos poemas.

Todos ellos han sido capaces de indicar adecuadamente la palabra estacional sin problema.

La clase mantiene el silencio mientras se les explican los Kigos de los poemas de la semana pasada. Esto parece que les hace más capaces de realizar procesos reflexivos para indicar Kigos más complejos y no tan evidentes. El más complejo (el del sumo) da paso a una búsqueda en las *tablets*, dos alumnos lo hacen rápidamente con la búsqueda “por qué sumo es un kigo”, los demás tardan más.

Se les explica entonces que hay haikus sin kigo (los mu kigo haikus). Se muestra un haiku que hace referencia a las bombas de Hiroshima y Nagasaki (sin mencionar las ciudades) y se les pregunta si son capaces de encontrar la referencia histórica. Lo buscan en la *tablet* y les cuesta bastante.

Después se inician los ejercicios de traducción. La clase trabaja muy bien, aunque a menudo los niños muestran cierto temor para decir lo que opinan. Por lo que parece, tienen miedo a no encontrar la “respuesta” exacta y eso atenaza sus procesos tanto de interpretación como sobre todo de creación.

En cualquier caso, van realizando los ejercicios con buena disposición y parecen divertirse bastante.

Al final se mandan los deberes para la siguiente sesión.

Sesión 5 (04-11-2014)

S.5-H.1

Comienza la clase recogiendo los deberes mandados durante la última sesión. Un número de alumnos no los han hecho pero la mayoría sí. Como siempre se aprovecha para recordarles la importancia de hacer los deberes.

Algunos alumnos dicen el haiku en alto, todos incluyen su kigo y este es en la mayoría de las ocasiones *Autumn*.

Se les pregunta que si les gustan los haikus y por qué. Algunas respuestas son las siguientes: que les gustan porque aprendes vocabulario, porque aprendes sobre la cultura. A los que no les gusta dicen que porque son aburridos o muy difíciles. Una niña dice que sí y no (cuando la novedad cae).

Curiosamente todas las que han dicho que les gustan son alumnas.

Se les pide entonces que adivinen qué puede ser la palabra japonesa Haijin. Esta vez la mayoría de los alumnos intuye que tiene que ver con los haikus y pocos dicen algo alejado de este ámbito. Dos, de hecho, aciertan, de un total de 23 alumnos. Unos

pocos no se han atrevido a responder. Antes de decir la respuesta se les permite que lo busquen en sus ipads.

La clase pasa entonces por un momento ruidoso hasta que Raquel la reconduce.

Se les pide que para la semana que viene creen su propio Haijin.

Más ruido, hablan mucho en este momento.

Se les pide entonces que hagan 2 haikus diferentes, uno en español y otro en inglés. Les cuesta mucho que trabajen en silencio. El haiku en español llevará Kibo y respetará la estructura versal. El inglés llevará kigo y la palabra *alien* en él.

Siguen hablando.

Se recogen los haikus creados, la mayoría de ellos no ha encontrado las actividades de hoy muy difíciles.

S.5-H.2

Raquel recoge los deberes mandados. Como en otras ocasiones, los han hecho prácticamente todos. Se les pide que lean algunos. Todos están perfectos y predomina la palabra *Autumn* como Kigo.

Se les pregunta si les gustan los haikus. Dicen que son divertidos, bonitos, que les gusta porque es como crear una pintura en la cabeza. Sólo una niña dice que son aburridos.

Se les pide que piensen en qué puede significar la palabra japonesa Haijin. Casi todas las respuestas son relevantes porque entienden que pertenece al ámbito del haiku. Entonces se les permite que lo busquen en las *tablets*. Como otras veces, el buscar en la *tablet* muestra que les gusta mucho utilizar los medios tecnológicos.

Se les dice que para el próximo martes han de crear su propio Haijin.

Ahora se les da un papel y se les explica la próxima actividad. Han de crear dos haikus, uno en español con Kigo y estructura silábica tri-versal y uno en inglés con Kigo y la palabra *alien*.

Este grupo es capaz de mantener períodos de silencio relativamente largos y se muestra concentrado durante la realización del ejercicio.

La actividad ha resultado exitosa, no les ha parecido difícil en exceso.

Sesión 6 *(11-11-2014)*

S.6-H.1

La sesión comienza solicitando de los niños que compartan el Haijin que habrán creado, la maestra va observando cómo lo crearon. La mayoría de los niños lo ha hecho correctamente. Los niños parecen contentos con cómo ha salido esta actividad y comentan que nos les ha resultado difícil.

Se les comenta que han de recordar su haijin para la próxima semana. La maestra entonces pide el poema de “Adopt a Haiku”. Hay un pequeño número de alumnos que no lo han traído.

Se les explica la nueva actividad de la sesión, para ello han de dejar las mesas vacías. Esto crea una gran expectación en los niños, algo que se muestra también en sus gestos y palabras. Están deseosos de ver en qué consiste. Pero lo cierto es que conseguir que se vacíen las mesas lleva más tiempo del pensando,

Una vez se ha conseguido que las mesas estén vacías y cierto grado de silencio, el investigador acerca una caja a la maestra, esta introduce versos de haikus conocidos y va mesa por mesa pidiendo que cada niño coja un verso o dos. La clase está compuesta de 5 mesas de cuatro, cinco, cinco, cuatro y cuatro alumnos.

Se ha conseguido una sensación de limpieza y vacío que puede ayudar a la actividad. Los niños disfrutan de coger los versos, algunos se ciegan ellos mismos. La actividad consiste en que se cojan 5 versos de la caja por grupo, se descarten dos y se ordenen para formar un haiku. Todo se hace muy rápido. Todos los haikus creados son recogidos y se comentan, los niños muestran su alegría y les hace ilusión ver que todos tienen sentido. Los haikus se proyectan en la pizarra digital.

La maestra entonces les pregunta si alguien quiere animarse a decir cómo se llama la actividad, hay varias respuestas: crea haikus, escribiendo haikus, etc.

Raquel dice por fin que se llama *Haiku Salad* y les pregunta de nuevo que por qué creen que lleva este nombre. Los niños usan su lógica y ven claras las similitudes entre cómo se hace una ensalada y la actividad realizada. Hay mezcla, reordenamiento, elección de los ingredientes, un grado de aliño porque podían modificar alguna pequeña cosa en los signos de puntuación, por ejemplo...

Ahora se disponen a hacer otra actividad colaborativa, los grupos de 5 se repartirán para que un alumno elija la estación, otro el Kigo y los demás escribirán un verso cada uno.

Las colaboraciones funcionan muy bien y no tienen problemas para repartirse el trabajo. De nuevo los haikus son recogidos al final de la clase y entonces se les mandan los deberes.

S.6-H.2

Raquel comienza la clase con varios recordatorios para la clase. Después de esto pasa mesa por mesa viendo si han creado su Haijin, lo han hecho todos y todos comentan que ha sido muy divertido y fácil. Parece que ha sido una de las actividades favoritas de los alumnos.

Ahora pasa a recoger los haikus de *Adopt a Haiku*, se pueden recoger prácticamente todos exceptuando unos casos puntuales. Uno de ellos lo ha perdido pero se le dará otro para que pueda hacer la actividad.

Se les pide ahora que quiten todo lo que tengan en la mesa. Los niños muestran un alto grado de expectación ante lo que vaya a ocurrir. Prácticamente todos vacían en seguida sus mesas pero les cuesta estar en silencio. Esto hace que la actividad funcione de forma trabada pero una vez que se inicia, todo va muy rápido. Cogen cada uno un verso al azar y se ponen a trabajar en cómo ordenarlos. En poco tiempo han formado sus haikus, todos tienen sentido y los comparten con sus compañeros. La actividad se recoge pero antes se proyectan en la pizarra digital.

Se les pregunta entonces que cómo se llama la actividad, los niños responden de diversas maneras: *original haiku*, creando haikus, *order the verses*, etc.

Entonces Raquel les dice que se llama *Haiku Salad* y se les pregunta que por qué. Todos ven la razón y los parecidos entre la actividad y una ensalada y dicen que los versos se han mezclado como una ensalada, que se han elegido los ingredientes, que la caja ha sido como una ensaladera, etc.

Se crean entonces grupos de 4 y 5 alumnos. Cuatro mesas de cinco, cinco, cinco y cuatro alumnos. Se consigue una colaboración y secuenciación ordenada. En los grupos de cuatro alumnos un alumno dice el kigo y los otros crean los versos. En los de cinco uno dice la estación, otro el kigo y los demás los versos. Colaboran de forma muy inclusiva y nadie lo pasa mal, de hecho todos disfrutan de la actividad.

La actividad ha gustado mucho y la hacen felizmente con sus propios modelos de organización, aunque la maestra en algunos casos los ayuda a organizarse.

Sesión 7 (18-11-2014)

S.7-H.1

Comienza la clase recordando a los alumnos que hoy es el día de trabajar con su último haiku, el que han tenido que realizar durante la semana. La idea es que lo trasvasen a un programa generador de haikus para la *tablet* con la que trabajan.

Al pasar entre ellos, algunos se animan a hablar en inglés sin son interpelados en ese idioma. Hoy les cuesta mucho estar en silencio. Poco a poco van siguiendo los pasos hasta llegar a la pantalla para introducir su poema. A pesar de que hablan bastante, están concentrados en la actividad.

Vamos por las mesas para comprobar que todos lo están haciendo correctamente, casi todos son autosuficientes en cuanto al manejo del nuevo software. Algunos se muestra muy creativos, intentando encontrar una manera de dejar su “sello” en el haiku, alguno elige un fondo de imagen para el haiku fuera de los ofrecidos por el programa, otro lo gira invirtiéndolo y lo emplaza al revés, en cualquier caso se les recuerda que es su haiku y que se respetará la forma en que lo hagan.

Los niños están muy emocionados tras realizar el trasvase del haiku al programa informático y enviarlo a través de la plataforma virtual *Showbie* a las clases virtuales creadas por el investigador a tal efecto, esto les lleva a querer hacer más haikus en el tiempo que queda de clase, algunos realizan hasta dos más, pero todos quieren continuar con la actividad por lo que no se considera apropiado detenerla para comentar algunos de los haikus ya enviados. Lo importante aquí es ver que les apetece seguir escribiendo, ha funcionado de tal manera la conjunción de lo informático con lo literario que se procura dejar espacio para que investiguen y creen a sus anchas. El estado de flujo dura hasta el final de la clase, incluso el ruido es moderado, aunque algunos grupos poco a poco van perdiendo la concentración y el interés mantenido en el ejercicio durante la mayor parte de la sesión.

S.7-H.2

Raquel comienza la clase recordando que hoy vamos a trabajar con su último haiku, el que crearon durante la semana. Todos abren la aplicación informática para crear haikus que se descargaron la semana pasada en sus *tablets*. Los niños van siguiendo las instrucciones de la maestra paso a paso. En una de las mesas, a la hora de crear su avatar, una niña duda sobre cuál elegir, ante lo que un niño le dice que si es niña, su avatar tiene que ser de niña. En la pantalla de creación del haiku se les recuerda que no tiene por qué llevar título. Están en silencio para introducir su haiku. Se ayudan entre ellos para incluir algunas palabras pero en general trabajan en silencio y de forma individual para terminar el poema cuanto antes. Los que necesitan ayudan son acompañados por la maestra, una niña siente una gran alegría al conseguirlo y hace un gesto de felicidad y consecución levantando las manos. Lo cierto es que hoy están todos muy felices y se mantienen relativamente silenciosos. Una vez acabada la actividad, se les dice que pueden hacer otro y eso les gusta. La actividad les anima a seguir trabajando con los haikus de forma voluntaria.

Los niños están muy activos y consiguen mantener cierto grado de concentración a pesar de la hora (última clase de la mañana). Se les deja espacio para que exploren por su cuenta, se les ve cómo conversan pero sin llegar a levantar la voz o romper el ritmo creativo en el que se ve inmersa la clase.

Los procesos creativos alcanzan su clímax con esta actividad pero parece interesante detener poco a poco sus actividades antes de que pierdan el interés y puedan, por ejemplo, levantar la voz o molestar a los compañeros. Mientras la maestra va viendo lo que hacen, todos continúan trabajando un poco más aunque saben ya que no los tienen que entregar, como sí lo han hecho ya a través de la plataforma *Showbie* con el primero que hicieron. De esta manera, es obvio que crean por el placer de crear. La conjunción de lo tecnológico y lo tradicional ha hecho que las actividades de hoy les resulten especialmente interesantes y han dado paso por sí solas a un proceso de creación y concentración natural. Es importante tener en cuenta que al tener la “libertad” de crear otro haiku más allá del obligado, todos lo han hecho alegremente porque es “divertido”, como manifestaron muchos, incluso los más rápidos han llegado a hacer un tercero. Estos no se recogen porque lo importante no es el resultado sino la activación del proceso creativo a través de las actividades realizadas.

De todos los alumnos, sólo hay uno que no ha mostrado interés. No había hecho el haiku antes y tampoco lo hizo durante la hora de clase, sólo respondió a la maestra cuando esta le llamo la atención y se comprometió a enviarlo por la tarde.

APÉNDICE II
Transcripciones de las entrevistas

ENTREVISTA N° 1 - TRANSCRIPCIÓN

Fecha: 06-10-2014

Fran: Iniciamos hoy las entrevistas, con la primera entrevista a Raquel. Hoy es 6 de octubre, lunes, y son las 4 de la tarde ahora mismo. Bueno, quiero empezar dándote las gracias por haberte animado a participar en esta experiencia investigadora y por ofrecerme tu aula para que pueda desarrollar la intervención que amablemente tú vas a llevar a cabo. Bien, pues muchísimas gracias, de verdad.

Raquel: De nada, de nada...

F: Pues bien, vamos a ver, yo tengo la voz un poco tomada.

R: Yo también. Estamos igual.

F: Vale, es época de catarrillos, sí. Pues bien, para empezar, si te parece bien cuéntame un poquito de tu información como docente, esto es, cuántos años llevas en el colegio en el que trabajas.

R: En este colegio este es mi décimo año y luego, previamente, había estado en otro colegio dando clases durante año y medio por cosas de contratos y demás. Entonces realmente llevo 11 años dando clase.

F: Son años. ¿Siempre has dado inglés?

R: Pues sí, inglés y luego he dado matemáticas... no, matemáticas no. Lenguaje estoy dando este año también y luego estoy dando las asignaturas que son más del proyecto bilingüe de mi centro, que son conocimiento del medio en inglés y la plástica en inglés. Bueno, música llegué a dar hace dos años.

F: ¿Alguna preferencia? Bueno, estás formada en inglés principalmente.

R: Hombre, inglés me gusta mucho y lenguaje también porque se pueden hacer, además, muchas cosas de trabajos orales, de presentación, pequeños teatros... y me gusta mucho que los chicos, pues eso, sean creativos y hagan lo que, pues lo que se les ocurra dentro de unas pautas y unos márgenes que se les dan pero que sean ellos también los que desarrollen su aprendizaje y que aprendan de ello.

F: Muy bien. Yo creo que con ese poquito background podemos ir ya a algunos de los temas que, bueno, que yo quiero ir viendo contigo. Para empezar, bueno conoces el documento (asiente), lo has leído, de la intervención. De entrada, ¿te encuentras a gusto con lo que has visto?

(E.1-p.i)

R: Sí. La verdad es que sí que me parece muy interesante porque además está desarrollado desde lo más sencillo a lo más complejo y que ellos precisen de desarrollar más y de crear más ellos. Entonces secuenciado me parece que está muy bien y el proyecto en sí me gusta como está planteado.

F: Vale. A mí me interesa saber mucho tu opinión y más después de 11 años, claro, porque 11 años implica también cierto grado de evolución, esto es, y no me refiero en ti, me refiero en los niños.

R: En la educación también.

F: En la educación, sí...

R: Sí.

F: Has hablado de creatividad que, bueno, ya sabes que es un poco lo que más vamos a ver (asiente) pero para empezar yo te preguntaría por tu percepción del grado de, es que estoy viendo cómo lo planteo porque creo que te va..., el grado de timidez del niño en el aula ya no tanto, sino ahora, cómo lo ves...

R: Hay de todo, a ver, sí que es verdad que si desde un principio les das la libertad de que ellos se expresen y que puedan incluso bromear en el aula, pues se pueden sentir más libres para crear y para hacerlo. También es verdad que juegas con el peligro de que alguno juegue más de la cuenta (reímos) pero bueno, ahí estás tú también para marcar los límites de hasta dónde y en qué momento pueden o no deben estar bromeando con ciertas cosas y luego también es verdad que hay niños que por mucha (carraspeo) por mucha confianza que les des siempre, pues van a estar más retraídos o más..., o a participar menos, pero bueno, ahí estás tú para sacarles aunque no quieran.

F: Es muy interesante lo que has dicho. Has dicho: “ahí estás tú”, y claro obviamente no voy a interpretar tus palabras pero has dicho: “ahí estás tú para sacar de alguna manera” eh, ¿me puedes hablar un poco de eso, de esa idea?

R: Sí bueno, es que yo algunas veces, bueno, muchas veces, siempre juego con pedir voluntarios, entonces, hemos hecho un trabajo, “venga, quién lo quiere exponer” y, claro, muchos levantan la mano y suelen ser siempre los mismos, entonces, claro, hay algún momento en que digo: “ah, sí, sal tú”. “No, no, si yo no he levantado la mano”, “no ya, por eso, sal tú”, entonces, claro, les sacas *a la fuerza*, sabes que han hecho el trabajo, sabes que lo van a haber hecho bien pero claro, ellos por sí solos no se han atrevido a dar el paso y ahí estás tú para decir: ahora sales tú.

(E.1.p.ii)

F: ¿Y cómo, cómo, en general claro, porque como bien has dicho hay caso, cómo los notas... cuando les, entre comillas, “les fuerzas” porque es una manera de forzamiento, no es forzamiento porque eres la maestra pero..., ¿cómo les ves? ¿A gusto...?

R: Sí. En general a gusto.

F: Sí.

R: Sí. Yo sí les veo a gusto, vamos. Les da la típica risa de: “¡pero que yo no había levantado la mano!”. Alguno se pone hasta rojo pero como tiene que salir..., o sea de momento ninguno se ha puesto de mal humor, de que “yo no voy a...”, no, pues saben que te toca salir y te toca salir. Y ya está. No hay que darle más vueltas.

F: Muy bien.

R: Y como además, cuando hacemos trabajos, suelo intentar que a lo largo de los días lo hagan todos entonces saben que si no es hoy va a ser mañana, va a ser pasado, entonces es decir: “pues bueno, lo tengo que hacer, lo tengo que hacer”. Entonces, simplemente.

F: Bien. Ahora vamos a hablar un poquito, si te parece de, como es uno de los temas que vamos a tratar, ya sabes que tratamos poesía, principalmente en lengua inglesa como base, pero poesía y un poco el ambiente cultural japonés y todo esto, vamos a hablar de poesía. También de nuevo esto es una percepción y también es un poco proyectivo de lo que puedes esperar tú. ¿Cómo crees que los niños van a recibir la idea de trabajar con poesía, crear poemas? No sé si has tenido experiencias anteriores tampoco...

R: Sí, en lenguaje hemos trabajado, sobre todo el año pasado, sí que trabajamos un poco poemas, creando ellos poemas, creando metáforas... Entonces sí, algunos poemas sí que hicieron, ahora también, basándome en el año pasado, no les gusta mucho, no sé si es porque lo ven cursi, suele ser como “oh, no, una poesía no” (risas), pero bueno.

F: ¿Te parece normal esa visión por otra parte?

R: Sí.

F: Sí, ¿verdad?

R: Si porque ahora mismo quién lee poesía (el entrevistador repite este enunciado), ahora mismo los libros que te venden son todos *supermegaguays* de aventuras y entonces un poema pues, o lo plantean de una manera infantil-juvenil o incluso los de Gloria Fuertes, yo creo que se les pueden quedar, no sé, como que les falte algo.

F: Pues si encima mezclas poesía e inglés, ¿verdad? Claro, claro, bien, bien, pues seguimos descendiendo o profundizando en nuestra..., ya sabes cualquier cosa que quieras comentar (asiente). Bien, vamos ahora a, hemos hablado un poquito, nada, porque tampoco teníamos por qué dar más, sobre niños y poesía pero ahora niños e inglés y ahí sí que realmente tú llevas mucho tiempo dando clase a pesar de tu juventud, porque la docente es, yo estimo, bastante joven (risas), hago este paréntesis. Llevas muchos años dando clase ahí sí que cuando se lleva más de una década pues uno ha ido viendo, además con estas generaciones tan rápidas. ¿Cómo ves la relación del niño ya en sexto, porque ahora estamos hablando de, no lo había especificado, de sexto de primaria, su relación con el inglés, su relación como tú quieras: afectiva, lingüística, me refiero más de conocimiento...?

R: Hombre, sí que se ve, porque yo he tenido la suerte de dar inglés en todo lo que es Primaria, y sí que se nota un cambio en lo que es el gusto por la asignatura. Están desde primero que a poco que hagas cuatro canciones a los niños les encanta, están encantados y luego ya quinto y sexto como sí que van teniendo que estudiar un poco más aunque sólo sea el vocabulario, sí que tienen que tener más cuidado con la gramática porque ya no es decir se aprende una estructura y la ponen, sino que tienen que jugar con diversas estructuras que además saben por qué funcionan así, ya no les vale la cosa de “es que yo pensaba...”, entonces sí que puede haber más el típico de me gusta o no me gusta sólo por el hecho de que se le dé bien o no. También es verdad que hay gente que no se les da del todo bien y yo veo que les gusta porque se lo noto también en la cara a la hora de desarrollar actividades en inglés, entonces también depende mucho del carácter de cada uno: de a quién le gusta el reto o a quién, pues sólo le gusta porque es fácil o sólo le gusta porque hacemos juegos en clase, porque también intento, aunque sea sexto, pues intento hacer juegos en clase y demás porque les sigue gustando mucho.

F: Claro, los juegos, lo habías dicho antes. ¿Cómo crees en general que perciben el inglés? ¿Como algo muy difícil, algo muy divertido, algo ni fu ni fa...? Yo que sé. Tenemos esta idea de las matemáticas, de cómo perciben las matemáticas, parece que el alumno... Que lo mismo lo recuerdo yo de mi época...

R: Pues tampoco te sabría decir, sí que es verdad que como estos chicos llevan dando inglés desde infantil, no es como en nuestra época que empezabas en sexto de primaria. Ya desde infantil. Entonces es una visión un poco deformada de es fácil, porque sí que hay cosas que las saben muy bien y las tienen aprendidas. Y es que se lo preguntas y lo saben pero luego no lo aplican. Entonces ahí es difícil, como no hacen tampoco ese esfuerzo por aplicarlo y por estar atentos a ciertas cosas es como si tú te sabes la tabla de sumar del 2 pero luego te dicen dos más dos y como no te apetecen pensar pones 5. No sé si me explico.

F: Sí, es muy interesante lo que dices. No sé si te explicas pero es muy interesante...

R: Sí, cuando tú les preguntas de, a ver, las típicas s de la tercer persona del presente, “¿por qué este verbo lleva s en la tercera persona?” y te la responden muy bien: “pues por esto, por esto y por esto”, toca que ellos escriban una redacción en la que, curiosamente, les sale que tienen que utilizarlo y no la ponen. O lo típico de poner “a” o “an” si empieza por vocal o por consonante la otra palabra, lo saben y no lo ponen. Entonces cuando tú les dices, “¿qué falta aquí?”, “ah, sí, la n”, pero es decir: “si lo sabes ¿por qué no la pones?”. Haciendo un poco resumen: yo veo que no es que lo vean ni fácil ni difícil sino que no se acaban de creer que tienen que esforzarse en ello. No sé si me explico.

F: Perfectamente, ¿crees que también en ese sentido de esa falta a veces de precisión, como tú dices, porque tienen los conocimientos, puede haber una falta de concentración?

R: Más que de atención yo casi matizaría de interés, porque si algo te interesa, estás atento, si no te interesa, a veces lo pasas por alto. Pero más que de interés, de interés en hacerlo bien, porque sí que es verdad que a veces sí que noto que les da igual, pues igual que la presentación en los cuadernos, de “bueno, pero si el ejercicio está hecho”, “ya, pero está mal presentado: la letra la podías hacer mejor”. Cuando les mandas hacer un título pues hacen un título de cualquier manera y es que es decir “pero si es que es la presentación del tema, parece que es tu”, yo siempre lo digo, “es tu carta de presentación del tema. Entonces si el título ya está mal, qué me puedo esperar de lo siguiente”.

F: ¿Crees que es generalizado o especialmente en algunas asignaturas?

R: Bastante generalizado. Vamos, mi impresión de las, ya te digo que este año estoy dando inglés, lenguaje y luego pues sí, en plástica se nota también mucho el que está el típico que se conforma con que “lo hago así y ya está”. Entonces en las que yo doy sí que lo noto.

F: Muy interesante, esto, esto es totalmente, lo que te voy a sugerir para hablar un poquito, es bastante proyectivo. Más que proyectivo lo que quería decir es predictivo. ¿Tienes alguna opinión de cómo pueden reaccionar los niños ante esto que les vamos a presentar? Lo que es la cultura japonesa, aunque sea de una manera muy tangencial porque claro, no vamos a hablar de Japón realmente, pero un poquito en la primera sesión por ejemplo, ¿crees que les va a resultar de alguna manera...? No sé cómo...

R: ¿Interesante?

F: Sí. Es que claro, yo no quería sugerirte ningún adjetivo para no influir en tu...

R: Va a haber de todo, como siempre. Va a haber los que digan “hala qué guay”, van a estar los típicos que les resulte muy interesante porque ya conozcan cosas y además puedan...

F: Perdona que te interrumpa, es que me ha interesado mucho lo que has dicho: porque ya conozcan cosas en relación a esto, ¿verdad?

R: Sí, es que los chicos ahora viajan muchísimo, entonces alguna vez que hemos desarrollado algún tema de Italia o eso pues siempre tienes al típico “pues yo he estado en Italia” y entonces claro, se cree porque te cuenta y dice a los compañeros lo que ha hecho y lo que hay. Se cree, bueno se cree, en ese momento es importante porque todo el mundo le va a escuchar. Entonces no sé si hay alguien que haya ido a China o a Japón pero bueno...

F: Y crees que ese conocimiento preexistente puede retroalimentar el proceso educativo de una manera, manteniendo el interés, claro, qué interesante.

R: Entonces lo que te decía, habrá gente que le resulte muy interesante, otros que simplemente guay porque es Japón o porque es algo novedoso, que igual le daría que fuera Japón que fuera otro país (risas) y luego pues van a estar los típicos que van a decir que qué tontería, tal cual.

F: ¿Tú crees que...? Esto es muy interesante, claro, para mí, desde fuera.

R: Yo creo que alguno puede haber. Sí.

F: ¿Tú crees que va a haber muchos que digan que vaya tontería?

R: Yo creo que en porcentaje no.

F: Me gustaría discutir contigo, aunque quizás no es el momento, si siempre son los mismos..., aunque veo que la entrevistada afirma con la cabeza.

R: Sí, suelen serlo.

F: Claro, porque eso parece que te lleva a una especie de abulia vital hacia el interés de...

R: Bueno, luego también tiene que ver muchas veces con lo respetuoso que es cada uno porque habrá los típicos que a lo mejor les parezca una tontería pero no lo dicen porque

saben que, obviamente, no te van a decir en tu cara “pues vaya tontería”, y más cuando hay una persona que va a venir a escucharlo, va a venir a tomar nota. Pero luego están también otros que lo que les gusta es ser el centro de atención y basta que sepan que está mirando para que diga “pues qué tontería” para que todos le digamos “¿para qué lo dices?”.

F: Oye, me has abierto algo que ni siquiera se me había ocurrido, has definido de una manera muy por encima, pero esa era la idea, que va a haber un número de personas respetuosas que van a ser como muy prudentes, por así decirlo, pero va a haber otro número de personas que van a ser un poco, vamos a ponerlo de una manera políticamente correcta, aventureras. ¿Tú crees, y esta es una pregunta que lo mismo no tiene ningún interés, que esas personas que rechazan la actividad, dirías que, por intuición unas u otras pueden ser más o menos creativas o eso que te digo es una tontería? Algo no relevante, quiero decir.

R: No.

F: Era un pensamiento lateral. Otra cosa, porque tú también has dado lengua y entonces textos literarios, es una pregunta a la parte que también vamos a trabajar, que es la interpretación de textos y que todos hemos hecho desde niños, este texto qué quiere decir, y que los niños van a hacerlo en inglés y puede que no estén acostumbrados...

R: No, sí que están acostumbrados Yo por ejemplo cuando les presento un texto en inglés y tienen que traducirlo, yo, desde pequeños, cuando estaba con ellos, siempre les decía: “no tenéis que mirar palabra por palabra, sino que tenéis que ver qué quiere decir el texto en general”. Esto es, que si hay una palabra que no comprendo pero el resto sí, bueno pues intenta deducir junto con la viñeta que tienes ahí al lado qué quiere decir la frase. Además, algunas veces, también escuchamos la historia, ofrecen sonidos que les ayudan a pensar y a deducir qué es lo que está diciendo el personaje.

F: O sea que están acostumbrados a interpretar y comprender por supuesto. ¿Qué te parece, en relación con lo que hemos visto antes, la idea de interpretar y comprender haikus? Porque tú conoces los haikus después de todo esto, como docente que llevas tanto tiempo, ¿tienes algún tipo de opinión sobre...?

R: A mí me parece muy interesante porque les obligas a hacer un proceso de abstracción de entender en tres versos pues, a veces, casi como si fuera una novela entera porque puede haber incluso de alguien que le ha dejado y te puedes imaginar otras cosas y me parece que, aparte del proceso de abstracción, el proceso de concreción.

F: Todo lo contrario, qué bonito.

R: Porque cuando tú les das un haiku, pues dices “¿qué te sugiere? ¿Qué interpretas de ahí?” Entonces que te cuenten toda su historia pero en el momento en que ellos tengan que crear su haiku y quieran decir: “pues vale, pero yo quiero no sólo que mi haiku tenga estas tres palabras y punto, sino quiero que mi haiku, represente esto o sugiera esto otro, pues claro, a ver qué tres palabras o qué versos elijo para que realmente sugiera eso”. Entonces tienen que elegir las palabras justas, con las sílabas justas para generar esos tres versos. No valen cuatro, ni cinco.

F: Muy interesante, sí. Bien, como parte de nuestra empresa es que creen textos, ¿tú qué opinas sobre la importancia de la corrección gramatical en esta creación de textos literarios?

R: Yo opino que, por lo menos en la primera fase, no habría que centrarse demasiado en eso, a no ser que sea algo que deban saber. Pero aunque lo debieran saber tampoco habría que decirles mucho porque si lo que estamos intentando es que generen textos y que sean libres para incluso equivocarse, si tú ya en un primero momento dices “eso no”, pues claro para el siguiente que vayan a escribir es como decir, “¡jo, pues no lo voy a poner que no sé si está bien”. Entonces casi mejor que lo pongan aunque no esté bien y luego lo corrijas porque así ves qué fallo han tenido y se lo puedes explicar aunque sea tres días después que decirles ya en el momento “eso no está bien”. Aunque lo hagas de la mejor manera posible, pero ellos lo que van a ver es que no está bien.

F: O sea que, ciertamente, tenemos que ser muy prudentes en ese sentido, de que no se nos asuste el niño por así decirlo. Bien, ¿crees que va a haber reticencias, luchas, por tener que escribir poemas en inglés?

R: Sí, sí. Porque cuando el año pasado les mandé escribir poemas de deberes, todos “jooooooooo”, pues si además ahora se lo mandas en inglés... (Risas)

F: ¿Y crees que su recepción puede ser más positiva cuando tengan claro que es una modalidad poética muy simple?

R: Sí, sí. Porque no van a tener que estar pensando en rimas, el único requisito que se les pide es que cuenten los versos y demás.

F: Sí, porque además hasta las sílabas es en nuestro trabajo algo bastante secundario. Te quería preguntar ¿cuán importante es que el alumno se encuentre a gusto, en tu opinión, para los procesos creativos?

R: Para mí fundamental, porque si no está a gusto va a estar pensando más en lo que piensas de él o lo que se supone que tiene que hacer que en realmente “hago lo que sea y bueno, pues si está mal, vaya hombre, ya lo haré mejor”.

F: No sé si me puedes contar qué cosas haces tú para que estén más a gusto en el aula, en el aula de inglés porque cuando hablamos de inglés estamos hablando de un elemento, nunca mejor dicho, extranjero.

R: Hombre, yo siempre intento que me vean contenta, por así decirlo, que aunque no lo estén haciendo bien, no les voy a poner cara de “mira que eres cazurro lo estás haciendo mal”, es más les hecho la bronca en ese sentido, “mira que eres cazurro”, y les da la risa. (Risas). Entonces muchas veces cuando quiero que me hablen en inglés pues me vienen a hablar en español y siempre les digo lo mismo, “sorry, what do you mean?” o cualquier cosa de “no te entiendo”, y claro, en vez de enfadarse, en vez de tomárselo a mal, siempre les da la risa, y dicen “jo es que no sé decirlo”, van a la mesa y miran “oye, que cómo digo esto” y entonces vienen a decírmelo. También es la manera de tener un ambiente a gusto, todos contentos porque tampoco quiero que nadie se sienta mal. Porque si no, no van a hablar en inglés ni nada.

F: ¿Crees que podrán llegar a ver la creación de haikus más como un juego que como...?

R: Sí, además con algunas actividades que has propuesto que te he visto en el proyecto, sí que lo van a ver. Pues hombre, va a haber un proceso creativo de que lo hago yo y tal, pero hay otras actividades que las van a ver, pues eso, como un juego y a través de ese juego pues saco un haiku y da igual que esté bien o que esté mal, yo saco un haiku...

F: Me gustaría, para ir cerrando un poquito, que me cuentes qué te parece, quiero tu opinión personal exclusivamente, esta idea de estimular procesos de creatividad a través de un segundo idioma, porque puede parecer más fácil hacerlo en español. Porque claro, estamos intentando que los niños sean creativos en otro idioma con lo cual estamos reforzando también contenidos lingüísticos. Tú, como experta docente, ¿qué opinión tienes de ese tipo de... Qué se te ocurre?

R: A mí me parece bueno, porque yo no sé si al ser castellano es un lenguaje que conocen desde pequeños y claro conocen, como quien dice, todo. Conocen hasta sus limitaciones, entonces es como cuando te proponen un juego de lógica, el típico de: te dan una serie de puntos, tienes que pasar tres líneas por aquí y claro todo el mundo intenta hacerlas o verticales u horizontales o lo que sea, y a nadie se le ocurre sacar fuera la línea o hacerla de alguna manera diferente. Entonces yo veo que también el inglés les puede servir para eso, para, como ellos son conscientes de que hay muchas cosas que no saben, les va a servir para eso..., the sky is the limit (risas), no sé cómo expresártelo. Casi mejor en inglés que en español.

F: Lo estás planteando, así lo entiendo yo, como una manera de atravesar una frontera, ¿verdad?

R: Sí.

F: Una especie de motivación a mayores, de “a ver si lo hacéis en inglés, chicos”.

R: Sí, porque es que además ha habido veces en que les he mandado un trabajo en inglés y mientras algunas veces son... vagos, para qué nos vamos a engañar, y siempre te preguntan la palabra o lo que sea, otras veces no se dan cuenta de que lo que quieren poner es demasiado complicado y siempre: “¿y cómo pongo esto?”. Y yo siempre les acabo diciendo lo mismo: “busca algo más sencillo que sepas poner”. Pero de entrada siempre quieren ir a lo complejo. Entonces puede ser una buena manera de que ellos van a querer algo complejo pero van a tener que simplificarlo y como al simplificarlo pueden encontrarse también con una palabra en inglés que no conozcan van a tener que buscarla, entonces puede ser interesante.

F: Has comentado un montón de cosas interesantes y para esta primera sesión no creo que se necesite más a no ser que tú quieras comentar algo más o...

R: No, no. Agradecerte el interés que te estás tomando en venir a las clases, en ponerte en contacto conmigo para ver cómo hacemos las cosas, pasarme todos los materiales...

F: Es lo menos que puedo hacer. Me alegro. Ya en la siguiente sesión ya habremos pasado por aula ambos y ya tendremos posiblemente muchas más cosas sobre las que dialogar en relación a todo esto y será muy interesante ver, más allá de tus percepciones que muchas serán las que ocurran, qué nos puede sorprender. Tú conoces a tus chicos, muy bien de hecho. Pues nada más, con esto voy a proceder a cerrar la grabación. Son las 4:30 ahora mismo y detengo la grabación.

ENTREVISTA N° 2 - TRANSCRIPCIÓN

Fecha: 03-11-2014

Fran: Damos comienzo a la segunda entrevista con Raquel, es 3 de noviembre de 2014 y son ahora mismo las 3:20. Esta es la segunda entrevista de la serie de tres contigo, Raquel, como maestra que está llevando a la práctica la intervención didáctica, y esta segunda entrevista la hemos emplazado en la mitad del proceso. Aún nos quedan tres sesiones juntos porque, de alguna manera, el proceso interpretativo va a dar paso con mayor preponderancia al proceso creativo. Para empezar, no sé, cuéntame cómo te has sentido.

Raquel: Pues la verdad es que muy bien. Creo que las sesiones que estamos llevando hasta ahora están funcionando bastante bien, los chicos lo están cogiendo con bastante interés y está dando bastante de sí, la verdad.

F: ¿En qué sentido crees que está dando de sí?

R: Hombre, me parece que para las sesiones que estamos haciendo, que en cada una damos algo nuevo, con lo cual también eso es una manera de hacer que ellos no pierdan el interés, porque si en algún momento repitiésemos o estuviésemos haciendo siempre lo mismo enseguida perderían el interés, no estarían atentos a lo que tienen que hacer y entonces yo veo que, como cada día es un paso más, que realmente está muy bien programado, pues ellos van sacando más cosas, van teniendo más claro lo que tienen que hacer y además añadiendo eso a sus propias creaciones.

F: ¿Crees que de alguna manera a estas alturas ya tienen claro qué buscar para enfrentarse a un haiku? ¿Que si les pones un haiku lo van a hacer de una manera bastante fácil el saber qué tienen que buscar, cómo lo pueden entender?

R: Yo creo que sí. Además con la última sesión, en la que estábamos hablando de la palabra estacional, con kigo, pues ya fueron conscientes de que pueden también buscar eso. No sólo entender el haiku literalmente sino que pueden intentar buscar esa especie de secreto, como si dijéramos, que esconde el haiku. Una palabra estacional que no tiene por qué ser precisamente la estación sino que puede ser una palabra diferente y que tiene, pues esos, sus secretos. El otro día, con el más difícil que estuvimos mirando, un haiku en el que la palabra estacional es la palabra “sumo”, pues claro, fue muy interesante ver cómo, en un primer momento, se quedaron perplejos, como diciendo “¿cómo va a ser sumo la palabra que indica la estación?” y claro luego también les indica, sirve mucho la curiosidad que ellos tienen de intentar entender por qué esa palabra es la que tienen que buscar, qué es lo que les indica, por qué... Yo creo que han reaccionado también muy bien.

(E.2-p.i)

F: Tú, siendo su maestra, ¿cómo les ves? Claro, yo al observarles puedo tener una percepción más o menos objetiva pero tú les conoces bien. ¿Cómo les ves hacia que estos haikus que estamos trabajando sean en inglés?

R: Bien, hombre, siempre está el típico que está reticente pues en cuanto le dices que es algo en inglés, que obviamente les supone más esfuerzo, pues están un poco reticentes y demás. Pero en general, como muchas veces la dinámica de clase que llevamos es mucho tiempo en inglés, haciendo cosas en inglés... Pues bueno, a lo mejor pueden hacer la pequeña queja de “jooo en inglés”, pero luego si te das cuenta en seguida cuando les decimos que hagan algo en inglés o en español lo hacen en inglés, o hacen mitad y mitad, entonces, eso también...

F: Volviendo un poco a que tuvieses una percepción previa de lo que te ibas a encontrar, porque claro no dejas de llevar a cabo actividades, que por así decirlo, tú interpretas, a ti te son dadas, aunque las conoces de antemano claro, pero es algo extraño para un docente, que te den algo hecho, aunque recurramos muchas veces a libros pero siempre adaptamos.

R: Sí, yo de hecho, a los libros recurro poco, por así decirlo.

F: ¿Cómo te has encontrado con el material?

R: No, la verdad es que muy bien. A mí me parece que tiene una muy buena secuenciación y sí que es verdad que el primer día estaba un poco pensando “que no me deje nada por hacer, que en no dejándome nada por hacer que no quede demasiado corto”, porque claro... Y la verdad es que luego a la hora de desarrollarlo e ir viendo cómo iban respondiendo los alumnos y demás sí que, bueno, pues estuvo muy bien yo incluso metí alguna actividad que se me ocurrió en el momento. Ya te comenté que ahí a lo mejor había metido la pata pero bueno.

F: No, para nada.

R: Son además actividades que surgen en el momento de “ay pues qué interesante sería esto”, claro, y ante la imposibilidad de decirte justo justo en el momento “hago esto”, pues bueno. La verdad es que muchas veces ahí es donde yo considero que surgen las mejores actividades, cuando de repente ves que la clase está dando de sí y dices: “venga, vamos a lanzarnos con esto que se ve que lo están acogiendo bien”. Es aprovechar la oportunidad en ese sentido.

F: Entonces eso te ha salido de manera natural, el modificar o el... Bueno, ya me habías dicho, aunque voy viendo algunas cositas que quería comentarte, que has visto a los niños bien en general.

R: Sí.

(E.2-p.ii)

F: Esto que yo te voy a preguntar es algo que yo no puedo saberlo, ni siquiera observando porque no he podido compartir un espacio docente antes contigo, ¿crees que tu forma de dar clase se ha visto influida de alguna manera por la intervención o no?

R: No mucho, la verdad. Hombre se puede haber visto influida en cierto modo, pero realmente no, yo me he encontrado dando clase igual que lo hago de normal, con otro tipo de contenidos pero la metodología igual. Yo además intento que las clases sean muy activas, que sean ellos los que participen. Obviamente tú explicas algunos conceptos pero realmente los que tienen que ser los protagonistas del aprendizaje, que es lo que decimos siempre, son ellos. Y los que tienen que interiorizarlo a raíz de hacer actividades son ellos.

F: No sé si quieres añadir algo a cómo de libre te has sentido para interpretar, tú misma has dicho que has modificado cosas casi de manera natural, ¿no?

R: Sí, sí. Además, pues eso, me he notado con mucha confianza, con mucha libertad para modificar. Más que para modificar, para reinterpretarlo, como si dijéramos. Porque no es modificar de hacer algo totalmente diferente, sino que una actividad pues vamos a hacer mejor de esta otra manera ligeramente cambiada pues porque creo que va a ser mejor, porque realmente no deja de ser algo teórico y a la hora de exponerlo en clase se convierte en práctico.

F: Tú ya conocías lo que era un haiku según me decías, ¿tu proceso de acercamiento a una modalidad genérica tan peculiar como el haiku, no, tan condensada, tu relación con el haiku después de estas cuatro sesiones, es la misma, cómo lo ves ahora?

R: Hombre, veo que con todo he aprendido cosas nuevas porque yo, sí, sabía la teoría del haiku: tres versos, 5-7-5 un poco las sílabas y demás. Pero una cosa que yo no sabía era lo de la palabra estacional, lo de Kigo, entonces también ha sido interesante el ver que, por muy pequeño que sea el poema, aún ha habido cosas que he podido ir aprendiendo. También es verdad que en su momento cuando lo di, que fue de adolescente, ahora pues al verlo desde otra perspectiva, cambia también la visión, puedes llegar a profundizar en el sentido del haiku... Es eso.

F: Profundizar en el sentido del haiku, es una de nuestras ideas.

R: Sí, en lo que quiere transmitir cada uno. Porque a lo mejor, es verdad, en la poesía igual que en la literatura, tú puedes leer una obra de, un cuento, lo que sea, en un momento de tu vida puede significarte una cosa, dos años después o bastante más tarde lo lees otra vez y claro, como tu bagaje es diferente, tus experiencias son diferentes, pues puedes encontrar otra interpretación diferente, o dentro de la misma interpretación lo ves de otra manera. Entonces, pues con los haikus también pasa lo mismo.

(E.2-p.iii)

F: ¿Tú crees que los niños están siendo conscientes, como ya has dicho, de esa posibilidad de profundización? Porque si te acuerdas una de las cosas que veíamos en la última sesión es lo que comentaban algunos grupos de “teacher, teacher, mi haiku no significa nada” (risas), hombre, algo significará.

R: Esto es como todo, hay algunos que maduran antes entonces van a encontrar sentido pues enseguida, otros que además les puede haber tocado un haiku más complejo, les va a pasar eso. Entonces claro, hay haikus que a lo mejor ahora no les encuentran sentido pero eso no quiere decir que en un mes o dos o cuando sea no se les encienda la bombilla y digan “¡anda mira! ¡Pues es esto!”.

F. Claro, al ser tan cortos es difícil a veces..., todo muy intenso, hay veces que la iluminación puede llegar dentro de dos o tres años.

R: Sí y a lo mejor en otro contexto, no es lo mismo estar relajado en tu casa y de repente lees el haiku y te viene la iluminación, a estar en clase que a lo mejor piensan que qué estás esperando de ellos y están casi nerviosos por encontrar la respuesta correcta que ellos creen a pesar de que les decimos que no, que lo que interpreten ellos ya es lo correcto, que es la interpretación dentro de su experiencia, entonces les cuesta un poco a algunos el dejarse llevar.

F: ¿Cómo de significativo crees que está siendo su adquisición de nuevo o viejo vocabulario, estoy pensando en esta palabra que nos salió con el haiku de la rana de Basho, “pond”...

R: Yo estaba pensando en otra más difícil, en la de “golondrina”.

F: Es verdad, que nos salió un par de veces. Será interesante saber si la recuerdan en el futuro.

R: Yo creo que sí porque claro, les resulta tan diferente, tan... A ver, la golondrina, no es el típico animal que aprendes siempre: el perro, el gato... Sino que es un animal además interesante (risas) con el que te puedes además hacer el interesante, entonces claro, el que les haya aparecido en un haiku, que luego lo hayan tenido ellos que traducirlo con lo que luego alguno tiene el subidón de “yo la recuerdo y la he puesto”. Entonces, significativamente yo creo que sí van a aprender todo el vocabulario que les vaya apareciendo o gran parte de él, creo que sí que lo van a recordar.

F: Tras estas cuatro sesiones, me gustaría que me contases un poco tu percepción sobre cuáles han sido los problemas más llamativos a la hora de interpretar.

R: Mira el principal problema, que lo hemos visto en todas las clases, es que están buscando que una respuesta sea la correcta. Ya has visto que en cuanto decimos “qué

significa”, pues o te responde con medio duda, o te enseñan lo que ellos creen pero siempre están con el, “¿pero está bien?” Entonces..., de entrada eso, la inseguridad esa de “no sé si está bien”, porque aunque luego les digamos que da igual, que lo que nos interesa es “piénsalo”, no se lo acaban de creer, que no haya una respuesta correcta. Luego otro problema podría ser, pero esto lo tienes en todas las clases, siempre vas a tener a personas muy interesadas, que están muy inmersas en la actividad, otras que se lo toman más a... no sé cómo decirte. Pero no porque sea esa actividad, en cualquier otra que vayas a proponer va a pasar lo mismo, en cuanto propones una actividad nueva tienes al grupo de niños que va a estar motivadísimo porque es algo nuevo y diferente y otros que ya de entrada es, “vaya, es nuevo, y además tengo que hacer algo que no conozco”. Luego están los que se suben al carro de los que dicen “me está gustando” y luego otros... Bueno, pues ya están en sexto, también es una edad que “no, no, no. Si han dicho que no les gusta no les puede gustar”. Entonces ya tienen que dejar claro que ya están distraídos o que ya están..., pero bueno es que también juega mucho la edad.

F: ¿Cómo has visto, que tiene que ver con esto, el silencio a la hora de interpretar, de leer, de entender?

R: Pues, si te has dado cuenta, las dos clases son bastante diferentes. Entonces hay una clase a la que le cuesta más estar en silencio que siempre..., sobre todo porque intenta comparar las respuestas con el compañero, “a ver si están bien, a ver si está mal, yo he puesto esto pero si tú has puesto eso otro lo voy a cambiar porque seguro que está mejor lo tuyo”... Entonces claro, se genera más ruido, más conversación. La otra clase, aunque también hablen un poco, pero yo veo que es un hablar más colaborativo, pues te voy a intentar ayudar en lo que sea, pero no te voy a decir lo que he hecho yo porque lo tienes que hacer tú, yo a esa clase la veo más silenciosa. La veo con capacidad de estar un poquito más en silencio, aunque a las dos, es que es normal, estamos en una sociedad en que es difícil que estén callados, pero noto más silencio, más..., no sé si decir hasta relajación, en el sentido de que ellos sí que se creen que no está bien o mal.

F: Claro, has hecho ahí una matización importante. Para ir concluyendo, porque ya has ido comentando un poquito lo que... Yo te comento y me gustaría que comentases mi comentario que por ejemplo me ha sorprendido y por eso prefiero, en vez de preguntarte, hacer una afirmación. Me ha sorprendido el sentir que, bueno, tú has leído muy bien la clase porque eres la experta y yo me hubiese equivocado, de hecho tuvimos que modificar la intervención porque reconozco que en mi deseo estructural de ir estructurando muy bien los pasos, a veces creo que se nos olvida en la universidad, el proceso de adquisición de conocimientos en un colegio es más holístico e integral. A mí me sorprendió que desde el primer día, de alguna manera, tú sentiste que los niños tenían que crear (la maestra asiente), a pesar de que yo no tenía previsto iniciar en la primera clase creación haikus, algo que hicieron ya en la primera sesión porque tú lo decidiste, algo que me pareció muy interesante. Me gustaría que me hablaras un poco de

esto: ¿por qué consideraste eso? Creo que ha sido un acierto tremendo, ¿por qué ves que los niños tienen que crear desde el principio, casi sin saber lo que es un kigo, ni importa? Me gustaría que comentases un poco eso.

R: Sí, yo el primer día además, que habíamos introducido la teoría de Japón, haiku, cultura japonesa y demás, me pareció casi un paso atrás el que después de haber llegado a toda la interiorización de cultura japonesa, haiku, Japón, poesía, no hiciesen eso, un haiku, obviamente a su parecer, sin kigo ni nada, sabiendo que era un poema corto, de tres versos, a poder ser de 5-7-5 sílabas y demás... Entonces, como también a ellos les gusta mucho el lanzarse a investigar, el no dejarles en ese momento el hacer un haiku como salga, creo que podía perder frescura y dar un paso atrás, porque claro, ya nos habían dicho en la clase que la poesía como que no les gustaba, entonces claro, si en vez de proponerles algo nuevo en poesía, como el haiku, les hubiésemos dicho, “vale, ahora hazme lo que has dicho que no te gusta” pues toda esa novedad de haiku, Japón, cultura, pues se habría visto empañada por, “jo, ahora poesía, qué bien”. En cambio es: “No, no. Ahora me haces un haiku”, “es que no sé”, “da igual, con lo que hemos explicado, venga, lánzate, a ver cómo sale”, además ya les habíamos puesto uno como ejemplo, hubo varios que se fijaron en él, entonces es decir, “jo qué bien, he hecho un haiku, bien hecho, gracias a que me he fijado en el ejemplo” y encima pues salen como con otro ánimo.

F: ¿Y cómo has ido viendo, al iniciar así de fuerte con un ritmo tan vivo, esto? A mí como investigador me resulta interesante este proceso porque como ya hemos hablado una de las hipótesis que fundamentan este trabajo es que creación e interpretación se retroalimentan continuamente, tan continuamente en tu lectura de clase que consideraste que era bueno que creasen al principio cuando casi no habían visto haikus, un haiku habían visto.

R: Sí.

F: Lo cual a su manera es tremendamente...

R: Sí pero bueno, yo sé que tengo gente muy creativa, que enseguida iba a intentar salirse de la norma. Salirse de la norma, esto es, del haiku que habíamos puesto. Todos lo iban a hacer bien porque el que tuviese más miedo lo iba a hacer como el haiku que les habíamos enseñado, el que fuera un poco más lanzado y más creativo iba a intentar lanzarse dentro de lo que habíamos dicho... El que todos además tuvieran algo que ellos reconociesen, porque no hizo falta que les dijésemos que estaba bien, sino que ellos ya reconocían que estaba bien porque se parecía al que había puesto en la pizarra o porque cumplía las poquitas reglas que habíamos dicho, entonces eso les puede dar un subidón y un “¡ay qué bien! ¡Venga, yo quiero seguir!”.

F: Y ¿cómo has ido viendo los procesos creativos? Con esto vamos a ir concluyendo, porque al empezar así la primera sesión es inevitable que en la segunda sesión, en la tercera, en la cuarta haya habido más procesos de creación, les ves, no sé, ¿cómo les ves?

R: Yo les veo bien, es que tampoco sé a qué te refieres pero...

F: Sí, me refiero a que si sientes que sus procesos creativos en cuanto al haiku han ido también haciéndose más complejos, más, valga la redundancia, creativos, porque claro, como tú bien dices la primera vez que crean un haiku, gracias a tu corazonada, es casi de una forma imitativa. De repente, han ido viendo haikus, interpretando haikus, conociendo cosas como kigo, entonces claro, ahora mismo los haikus que hacen...

R: Sí, se van retroalimentando de lo que van aprendiendo. Pero con todo, la poesía es un lenguaje. Yo soy profesora de idioma, un lenguaje se aprende desde lo más básico añadiendo cada vez algo más complejo. Yo no dejo de verlo como un lenguaje, han aprendido la estructura básica, con un haiku muy sencillito que era el de la rana, y han intentado imitarlo que es como cualquier niño de pequeño aprende un lenguaje, que es imitando lo que dicen los padres y demás. A raíz de esa primera imitación pues van a ir añadiendo más códigos, más estructuras gramaticales, hablando de un lenguaje, y en el haiku va a pasar lo mismo: de no saber lo que era kigo y obviamente ni siquiera preocuparse de ponerlo, en el momento que saben qué es kigo y le dices “ahora hazme un haiku”, pues hay más cosas que se pueden plantear: “quiero que tenga kigo, que no tenga kigo, cómo lo voy a hacer...”. Es la manera de ir, poco a poco, haciendo más compleja la estructura de cómo tienen que hacer el haiku y además siempre desde una base que ellos van a considerar correcta, no se van a encontrar perdidos en ningún momento.

F: Es suficiente lo que me has comentado y la verdad es que así quedo ya expectante para la última entrevista.

R: Yo creo que va a salir muy bien, viendo cómo van, el proceso que están siguiendo y demás, yo creo que en general, porque en una clase todos somos muy diferentes y demás, va a ser una experiencia muy buena.

F: Pues muchísimas gracias de nuevo, Raquel, por tu tiempo de nuevo, porque hoy me decías que estabas muy atareada y has tenido que hacer un esfuerquito que te agradezco enormemente.

R: De nada.

F. Siendo las 15:45 concluimos la segunda entrevista.

(E.2-p.vii)

ENTREVISTA N° 3 - TRANSCRIPCIÓN

Fecha: 07-04-2015

Fran: Bien, iniciamos la tercera entrevista, hoy es 7 de abril de 2015, son las 15:15 y continuamos y cerramos las entrevistas. Bueno Raquel, hoy quiero decir que hemos decidido hacer la última porque era el momento en el cual, una de las actividades que hemos desarrollado juntos ha vuelto a los niños; la titulamos “Adopt a haiku”, un haiku que adoptaban, los recogí yo para poder inventariarlos, se los hemos devuelto con lo cual cada uno ha vuelto a su padre o a su madre adoptivo. Bueno, ¿qué tal?

Raquel: Pues muy bien, la verdad es que cuando se los he dado, como además coincide que es martes que era el día en que teníamos las sesiones, pues se lo he dado a la misma hora. “¿Recordáis en el primer trimestre qué actividad teníamos a esta hora?” Y en seguida, “sí, sí, lo de los haikus que venía Francisco y tal”, “pues os voy a devolver el haiku que teníais vosotros” y vamos, les ha gustado mucho. Alguno incluso ha dicho “pero si yo casi no me acuerdo de cuál era el mío” así que ha sido como un reencuentro y ha sido muy bonito, muy bien.

F. Qué bien, ¿te parecía que estaban contentos?

R: Sí, además, por eso, el volver a coger la actividad y recordar lo que habían hecho... Porque claro, aprovechando que tengo una chica en clase haciendo las prácticas, pues ya les he dicho: “oye, contadle qué habéis hecho en la actividad”, porque así veía si se acordaban bien, si simplemente pues fue algo que tampoco les marca y sí, bueno, enseguida todos empezaban a decirle: “pues hicimos esto”, enseguida han sacado lo del Kigo y lo del Haijin... Que sí, que recordaban todo muy bien, y ella también les preguntaba, “¿oye, os gusto, era difícil o era fácil?” Y todos, “ah, pues al principio difícil pero luego ya no, porque íbamos haciendo así...”, y muy bien. De hecho, en una de las clases incluso, “sí, sí, y teníamos una aplicación” y le han enseñado la aplicación, le han enseñado las fotos que habían hecho, que todavía las conservaban, los haikus que habían creado con la aplicación, y bueno, la verdad es que muy bien.

F: ¿Qué te parece el uso de la aplicación a ti? ¿Te parece que ha sido buena idea?

R: Es buena idea en el momento en que además unen la tradición, que sería la creación de los haikus, con lo moderno para que vean que por el hecho de que sea tradicional o poesía..., y que se pueden unificar las nuevas tecnologías, todo lo nuevo que están haciendo ellos, con literatura, con poesía, que parece que siempre lo dejan como apartado porque es que “eso es de escribir...”. Y de hecho, bueno, les ofrece pues una inmediatez que no tienen cuando escriben. Porque ellos escriben y si quieren decorarlo pues tienen que estar “gastando” más tiempo para dibujarlo y en cambio aquí, pues claro, en cinco minutos con un haiku que han creado ellos pues pueden tener algo de lo

(E.3-p.i)

que están orgullosos y que es que enciman lo enseñaban y “mira, aquí puse este fondo y aquí puse este otro fondo...”, claro, mi chica de prácticas casi alucinando, “jo, pues con qué interés me lo están contando”. Así que muy bien.

F: ¿Les gusta en general trabajar con los iPad?

R: Sí, mucho. Sí, además el iPad es una herramienta de trabajo y seguimos haciendo trabajos también en cuaderno. E incluso a mí me gusta seguir haciendo trabajos en cartulina porque les da una visión espacial y una organización que a veces con el iPad pues, que te has confundido, lo mueves. Y en cambio, en cartulina, en algo más físico, pues tienes que tener muy claro dónde pones cada cosa, es otra manera de trabajar. Y con el iPad, pues cuando toca hacer las actividades en el iPad pues también lo reciben bien, claro, como tampoco es algo rutinario al utilizar otros sistemas, pues todo es bueno, positivo.

F: ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de todo? Prestando atención a tus alumnos.

R: (Tras reflexionar) Pues sobre todo el hecho de que se les obliga, bien entendido el obligar, a ser creativos con unos límites. Muchas veces la creatividad mal entendida es “haz lo que quieras” y claro hay gente que sí, que hace lo que quiere y realmente tiene muy buenas ideas pero otros se pierden porque les das demasiada libertad, siempre tienes al típico que dice “ya, pero qué hago”, “lo que quieras”, “ya, pero qué”, entonces en el momento en que tú dices, “pues hay que hacer esto” y vas acotando, “vale, ahora hay que hacer esto pero metiendo esta palabra” o “ahora tiene que ser con Kigo o sin Kigo”, les ayuda a desarrollar más esa creatividad que ellos a lo mejor en un principio, por tener demasiada amplitud de posibilidades, no la están encauzando bien y pueden hacerlo muy bien. De hecho alguno, en lo difícil que decían hoy, es que claro, a veces tenías que encontrar la palabra exacta para lo que tú querías decir, que eso es muy positivo también, a la hora de la creatividad del lenguaje, el que sean capaces de sintetizar en una palabra o en dos, lo que quieren transmitir y que no se enrollen y te cuenten y luego digan otra idea y se vayan por las ramas. Entonces eso me gustó mucho porque les ayuda a tener más expresión oral con un vocabulario más concreto y a sintetizar..., es que es un poco todo, entre la creatividad, la síntesis de ideas, el poder ser conscientes de que depende de cómo pongas una palabra, si es la primera, si es la última, si acompaña a otra palabra puede significar muchas cosas, ¿sabes?

F: Muy interesante todo lo que has comentado, ¿tú como docente de lenguas y literaturas, crees que la poesía, dos cosas: una, es una buena herramienta para desarrollar creatividad, idioma...? Y la otra, ¿crees que en el futuro seguirá enseñándose?

(E.3-p.ii)

R: Hombres, me parece una herramienta muy buena para enseñar tanto literatura como idiomas por lo que te estaba diciendo, porque como tienen que buscar la palabra específica, está muy bien que en inglés, pues claro, yo les animo cuando no saben una palabra a que me la definan, “deja el diccionario aparte e intenta explicármela con tus palabras”, pero claro, al ser una poesía con tan pocas palabras, con tan pocas sílabas, ahí sí que tienen que saber qué palabra quieren coger, entonces les ayuda muchísimo a algo que muchas veces les cuesta, que es buscar en el diccionario y elegir cuál de todas las palabras quieren, porque claro, ellos buscaban una palabra y a veces te cogían la primera o la que más les gustaba y a veces no es coger la que más te guste sino la que tiene el significado que tú más deseas en ese momento, entonces para eso me parece que está muy bien. En la segunda pregunta, que si se seguirá enseñando, yo confío y espero que sí. Sí que es verdad que parece como el arte más olvidado porque está la narrativa, tienes los cuentos..., pero yo creo que la poesía a veces puede estar infravalorada, se explica, pues un romance es esto, un soneto es esto otro, pero se profundiza poco, en mi opinión.

F: Pues vamos a ir acabando, te voy a hacer una última pregunta. Quiero que me señales un aspecto positivo y un aspecto negativo que tú hayas sentido viendo a tus alumnos.

R: Positivo pues la ilusión con la que lo han podido coger, y que además eso hace que hayan recordado muchas cosas, a pesar de haber pasado mucho tiempo. A veces, aunque haya pasado una semana, ya olvidan cosas. Incluso los nombres que no habían oído nunca recordaban perfectamente: Kigo y Haijin. Entonces, el que hayan podido cogerlo con ilusión y recordar..., y que mantengan la aplicación, que no la hayan borrado, eso me parece positivo. Aparte de cómo desarrollas el interés por el lenguaje, la creatividad, el interés ese que tienes que tener cuando creas cualquier cosa y estar orgulloso de ello. Y negativo..., pues no lo sé, luego tienes los típicos, pero te va a pasar en esta actividad o en otra cualquiera, que haya gente que se lo vaya a tomar con menos interés, pero eso depende de la persona no de la actividad en sí. Es que ahora no se me ocurre ningún aspecto negativo.

F: Pues está muy bien. Te doy las gracias y siendo las 15:26 cerramos la tercera y última entrevista a Raquel.

APÉNDICE III
Creaciones de los alumnos

CREACIÓN N° 1

<u>C.1-H.1</u>	<u>C.1-H.2</u>	<u>C.1-H.3</u>	<u>C.1-H.4</u>	
Un cazador un ciervo ¡Pum!	Un pasillo con un sin fin de oscuridad, con esa niña que me mira y no para de gritar	My friend ¡¡¡Boom!! the paper	I jump, jump jump, jump and ¡splash!	
<u>C.1-H.5</u>	<u>C.1-H.6</u>	<u>C.1-H.7</u>	<u>C.1-H.8</u>	
Las hojas caen y los arboles se pelan ya llega el otoño	A cat a Fall pash¡¡	Un gato una cama ZzZzZz	El mundo gira y nos movemos a si que llega la primavera	
<u>C.1-H.9¹¹⁵</u>	<u>C.1-H.10</u>	<u>C.1-H.11</u>	<u>C.1-H.12</u>	
A cat, in the roof, miaou!!!	Una jirafa sube a un árbol Y coge una hoja	Los pájaros cantan cuando las hojas caen mientras se las lleva el viento.	A swan	
<u>C.1-H.13</u>	<u>C.1-H.14</u>	<u>C.1-H.15</u>	<u>C.1-H.16</u>	
The boy jump jump jump jump and ¡Splash!	Las olas chocan y mueren en la orilla. Splash!!	La profesora bailaba un baile guay y me gustaba	La mariquita vuela cerca del mar	
<u>C.1-H.17</u>	<u>C.1-H.18</u>	<u>C.1-H.19</u>	<u>C.1-H.20</u>	
El diccionario Bailar un baile guay	El perro salta a por el palo	El pez fue al al agua	El gato iba al perro	
<u>C.1-H.21</u>	<u>C.1-H.22</u>	<u>C.1-H.23</u>	<u>C.1-H.24</u>	<u>C.1-H.25</u>
La mano esta pintada	A oil A thunder FIRE¡ ¹¹⁶	El blanco la manzana y dormir	A pens break in sky	A berd a fly park

¹¹⁵ También lo ha traducido: Un gato, / en el tejado / miau!!!

¹¹⁶ El alumno reproduce la forma de una llama en el punto de la exclamación, y de forma muy efectiva.

<u>C.1-H.26</u>	<u>C.1-H.27</u>	<u>C.1-H.28</u>	<u>C.1-H.29</u>	<u>C.1-H.30</u>
El león corre a por ella	pistola recarga ¡¡pun!!	El pez saltó al agua	A hámster A people Crunch!	A owl jumping Push!!

<u>C.1-H.31</u>	<u>C.1-H.32</u>	<u>C.1-H.33</u>	<u>C.1-H.34</u>	<u>C.1-H.35</u>
Vaca Campo Hierba	El bosque verde y murió	sol amigos ¡¡Diversión!!	A dog a boy Guao!!	A fly a cake And ¡Pum!

C.1-H.36

El león come carne
El hervivoro come hierba
Y el león tiene presa

CREACIÓN N° 2

C.2-H.1

The winter come
the school ends
and the party commence

C.2-H.2

The bird land,
it's murmur winged
in my ears

C.2-H.3

the leaves fall down
when the autum come
if the autum not come, the leaves wait

C.2-H.4

In autum
fall leaves,
of bare trees.

C.1-H.5

In the universe the solar system
the moon see the satellites and person
sing the sun illuminate the earth

C.2-H.6

snowflakes falling in winter
on the cars and the people
when you walk you freeze like ice

C.2-H.7

in the winter very cold
in the summer very hot
but, in the spring its normal

C.2-H.8

In spring the flowers
looks very beautiful
because they are grow

C.2-H.9

fly the White pigeon
to the nest hidden, because the autum
Good bye!!! And the winter went

C.2-H.10

it's a good day,
the bird can sing a song,
and I am happy!

C.2-H.11

in the forest
I'm very happy
Juppi!!!

C.2-H.12

I saw the black cat,
I saw a lot of flowers,
It's beautiful!

C.2-H.13

People is happy
it's snowing in the street
it's the New Year

C.2-H.14

Sunset is a wonderful
time but not
!!Wasted

C.2-H.15

Things outside you are projections of
what's inside you is a projections aside
so wen you step into the laberint

C.2-H.16

the snow dawn to floor
you don't see for the window
because the Christmas is here

C.2-H.17

EN VERANO
hace muy
calor

C.2-H.18

The other guess
roofs in the
sky antennas

C.2-H.19

the sun and the moon are up
the mans and the womans are down
and the world create

C.2-H.20

when the storm comes
lots of beautiful animals
dance in the rain.

C.2-H.21

Oh, the summer is hot and fun
without school and playing with friends
of the village all the day on the street

C.2-H.22

The leaves drop
have lots of colours
in the beautiful Autumn

C.2-H.23

The children
play in
the park

C.2-H.24

In summer
In a pool
I Swin

C.2-H.25

light steps
the silence
dream (zzzz)

C.2-H.26

the red
the sprint
the flower

C.2-H.27

The Autum
falling the lives
CRACK!!

C.2-H.28

The cat is in the
leaves of the mountain to rain
tree is sing to Moon

C.2-H.29

In spring are
more animals
booooooooo!!!!

C.2-H.30

Al despertar ilumina
mi cara
el sol naciente

C.2-H.31

In the Summer
the children are happy
yupiiii!

C.2-H.32

in autumn
the lives fall dawn
cold!!

C.2-H.33

A fish
a river
Fuí!

C.2-H.34

hace sol
hace mucho calor
verano

C.2-H.35

the green of the grass
there is a lot of rain
The sprinter comes!

C.2-H.36

Circus
is full
of lion

C.2-H.37

Autum
is a season
of year

C.2-H.38

the big and blue
fish swim in the ocean blue
this very fun!

C.2-H.39

Every time I look out the window
and I see snow falls,
think the people who love me

C.2-H.40

New Year's Day
I always
celebrate!!!!

C.2-H.41

The fish is a splash splash and lion grr