



UNIVERSIDAD DE GRANADA

MÁSTER EN FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Palabras para estar juntos:

**La experiencia estética de la lectura en voz alta como parte fundamental
del modelo de intervención cultural de la Asociación Entrelibros de
Granada**

Presentado por:

Eduardo Oliver Rozalén

Tutor:

María del Carmen Rodríguez Martín

Curso académico 2016 / 2017

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

Considerando que la presentación de un trabajo hecho por otra persona o la copia de textos, fotos y gráficas sin citar su procedencia se considera plagio, el abajo firmante, Eduardo Oliver Rozalén, con DNI 77574699T, que presenta el Trabajo Fin de Máster con el título *Palabras para estar juntos: La experiencia estética de la lectura en voz alta como parte fundamental del modelo de intervención cultural de la Asociación Entrelibros de Granada*, declara la autoría y asume la originalidad de este trabajo, donde se han utilizado distintas fuentes que han sido todas citadas debidamente en la memoria.

Y para que así conste firmo el presente documento en Granada a

El autor

Índice

1.	Introducción.....	5
1.1.	Contexto.....	5
1.2.	Objetivos.....	5
1.3.	Metodología.....	7
1.4.	Interés de la cuestión.....	9
2.	De una educación en transformación a una experiencia que transforma: un marco teórico en construcción.....	14
2.1.	Transformaciones en los modos de circulación del conocimiento.....	14
2.1.1.	Nuevas formas de aprender.....	15
2.1.2.	Mediaciones.....	17
2.1.3.	Nuevas formas de enseñar. Educación expandida.....	18
2.1.4.	Viejos y nuevos patrimonios: la literatura y la filosofía como integrantes del procomún. Repensar los objetivos de la educación: felicidad y ciudadanía.....	18
2.2.	Las capacidades transformadoras del arte y la experiencia estética.....	20
2.2.1.	Dewey y la experiencia estética como proceso de crecimiento personal y adaptación al medio.....	21
2.2.2.	La dimensión política del arte en Bourriaud. El arte como crítica, reconstrucción y ampliación de las relaciones sociales.....	22
2.2.3.	El placer, la liberación, el conocimiento, la crítica y el carácter social como rasgos fundamentales de la experiencia estética para Jauss.....	24
2.2.4.	Prada y el concepto de mediación estética.....	26

2.2.5.	La relación entre arte y terapia en Dalley.....	27
3.	Mediación estética, una forma de intervención cultural.....	30
3.1.	Un antecedente conceptual: la mediación intelectual de Exeko.....	30
3.2.	Una tentativa de definición.....	32
3.3.	Mediación estética en las actividades de Entrelibros.....	34
3.3.1.	La estructura de las sesiones: saludo, lectura, conversación y despedida.....	35
3.3.2.	La experiencia estética de la lectura en voz alta: cuándo, cómo es vivida, cómo se produce y qué efectos tiene.....	40
4.	Conclusiones.....	47
5.	Bibliografía.....	49

1. Introducción

1.1. Contexto

La Asociación Entrelibros de Granada es una Organización No Gubernamental aconfesional y abierta a la colaboración de todo tipo de personas fundada en el año 2010. Compuesta por más voluntarias que voluntarios (actualmente casi un 90% del voluntariado son mujeres), su labor consiste llevar a cabo actividades de lectura en voz alta y conversación en diversos espacios donde la literatura y el diálogo puedan aportar bienestar, compañía, expresión emocional, comprensión, alivio, reflexión... En estos espacios (un hospital, una prisión, una casa de acogida de mujeres maltratadas, una asociación de usuarios de salud mental, etc.), donde además la literatura no suele estar presente, la lectura en voz alta se convierte en un acto atrayente que invita a los individuos a estar juntos, a dialogar y a escucharse atentamente. No importa si los destinatarios son niños o adultos. Los voluntarios actúan bajo la convicción de que cualquier edad es buena para compartir literatura, tiempo y afecto en una experiencia no meramente cognitiva, sino también emocional y estética en la que la palabra literaria activa emociones, recuerdos, pensamientos y deseos.

1.2. Objetivos

Los objetivos de este trabajo son humildes. Soy consciente de las limitaciones que un Trabajo de Fin de Máster impone, y de que su importancia atañe, en el proceso de formación de un futuro investigador, más a una labor de familiarización con los métodos y recursos disponibles que a la efectiva resolución de una cuestión dada. En este sentido, este trabajo es una tentativa de exploración, una puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo del curso para el planteamiento y la resolución de problemas relevantes.

Reconocidas las limitaciones, no he querido renunciar a la originalidad y la utilidad de este proyecto, no sólo para beneficio de mi carrera investigadora sino para el de otros miembros de la sociedad, y por eso espero que esta reflexión pueda ser edificante para la transformación social, por pequeña que sea la escala en la que pueda darse algún cambio positivo.

Dicho esto, en el presente trabajo pretendo cuestionar el papel que cumple la experiencia estética en el programa de intervención cultural que lleva a cabo la Asociación Entrelibros. Concretamente, mi objetivo es señalar la importancia de lo que llamo “mediación estética” como parte responsable fundamental de los efectos atribuidos a las actividades de lectura en voz alta y conversación llevadas a cabo por Entrelibros, así como identificar los rasgos más relevantes de dicha mediación. Esto conlleva hacerse preguntas como: ¿cómo son experimentadas por los destinatarios las actividades de lectura en voz alta y por qué? ¿En qué consiste esa experiencia? ¿Es una experiencia estética o es una experiencia de otro tipo? ¿Se dan varias experiencias a la vez? ¿Es posible relacionar la experiencia estética con efectos como un aumento del bienestar físico o psíquico, otorgar sentido a experiencias pasadas o el establecimiento de relaciones profundas y significativas con los otros? Si es así, ¿cómo? ¿Qué papel juega la experiencia estética en ello?

Las respuestas a estas y otras preguntas relacionadas son muy complejas y requerirían una mirada atenta a las relaciones entre las distintas mediaciones (en el sentido que Martín-Barbero da al término y que más adelante veremos) que atraviesan las experiencias de los destinatarios. A tenor de las observaciones realizadas, resulta evidente que los distintos efectos atribuidos a las actividades de Entrelibros son mérito compartido con otros agentes y estímulos que los favorecen. Este análisis más amplio escapa a las posibilidades de este trabajo. Por lo tanto, me centraré en un análisis de la experiencia estética y trabajaré con la hipótesis de que ésta tiene una gran relevancia para la producción de dichos efectos. Pondré a

prueba esta hipótesis con los datos, herramientas y conocimientos de que dispongo, así como con el contraste con las ideas extraídas de la bibliografía consultada.

Por otro lado, este trabajo pretende ser una defensa de la idea de que la educación ha de estar orientada al bienestar y la felicidad de los educandos y las comunidades que estos habitan y con las que se relacionan. Este es a mi entender el sentido genuino de la misión educativa. Esta concepción se asienta en el corazón de la propuesta de Entrelibros, que aunque no es una actividad explícitamente pedagógica, actualmente puede no obstante considerarse como una práctica de lo que se denomina educación expandida.

1.3. Metodología

Una investigación en curso (proyecto ECOEC, EDU2014-51961-P) está tratando de mostrar, mediante el método de estudio de casos, las repercusiones en la vida de los destinatarios (tanto a nivel individual como colectivo) de estas actividades, bajo la sospecha de que están teniendo sobre todo un gran impacto en el bienestar y la educación emocional y literaria de los mismos. Se ha observado, por ejemplo: que a partir de las actividades se generan nuevos hábitos, nuevas experiencias, aperturas de sentidos y un gusto por la lectura que en muchos casos no existía previamente; que contribuyen al desarrollo de la capacidad expresiva, tanto lingüística como emocional; que fomentan la creatividad y la participación, la capacidad de escucha atenta y el respeto al otro; que generan lazos afectivos entre voluntarios y destinatarios... Efectos, en definitiva, que contribuyen al bienestar de los mismos. Desde ese trabajo, se sostiene además que este impacto es resultado de las distintas mediaciones que tienen lugar tanto durante el desarrollo de las actividades como fuera de las mismas. En las actividades, por ejemplo: los libros, la manera de leer, las habilidades y forma de ser de los voluntarios, la actitud de los destinatarios y su relación grupal (cuando la actividad no es individual), la intervención de distintos colaboradores (padres, madres,

enfermeras, maestros...), los diferentes espacios donde se realizan las actividades, etc.; fuera de las actividades: la situación familiar y social que viven los destinatarios, sus posibilidades de acceso a los bienes culturales, etc. El proyecto, no obstante, centra su objetivo en lo que sucede (y en cómo y por qué sucede) en las actividades y a partir de las mismas.

En esta investigación, que tiene unos objetivos diferentes, partiré no obstante de los datos recabados en aquella. Así, la información relativa a la asociación que expongo en estas páginas proviene fundamentalmente de un diario de campo elaborado durante el transcurso en 2015-2016 de una actividad de lectura en voz alta en el colegio Ciudad de los Niños de Granada, de un total de 16 entrevistas realizadas a voluntarios, testigos y destinatarios de los diferentes proyectos que lleva a cabo la asociación y de los testimonios recogidos en el blog de la asociación. Otra fuente de información es mi propia experiencia como voluntario en la asociación desde hace tres años. De esta manera, estas reflexiones tienen un valor añadido porque provienen de la observación y reflexión de distintas personas que han vivido las actividades desde los diferentes puntos de vista, así como de una reflexión interdisciplinar que integra perspectivas antropológicas, educativas y filosóficas.

Por otra parte, he considerado de utilidad recurrir a diferentes lecturas para buscar en ellas ideas con las que poder discutir y aclarar las observaciones realizadas, así como al mismo tiempo poner a prueba dichas lecturas a la luz de un caso práctico. Este esfuerzo ha quedado reflejado en la construcción de un marco teórico que persigue perfilar algunos cambios fundamentales que se están produciendo en el ámbito de la educación y distintas maneras de concebir la experiencia estética y su potencial transformador. En el tercer apartado del trabajo es donde he llevado a término la discusión entre ambas fuentes.

1.1. Interés de la cuestión

En diciembre de 2014, por recomendación de mi amiga Cristina, comencé a formar parte de la Asociación Entrelibros de Granada. Durante el primer año participé las tardes de los martes en el proyecto del Hospital Universitario Virgen de las Nieves y, más tarde, me incorporé los jueves al Hospital Universitario San Cecilio. En aquellos primeros meses de voluntariado, veía lo que mis compañeros y yo hacíamos como una buena forma de compartir nuestro tiempo e ilusión con personas que en esos momentos lo estaban pasando mal. Las actividades de lectura en voz alta y conversación probaron por aquel entonces sus poderes calmantes, de evasión o de entretenimiento, de acompañamiento y diversión; esta última, además, se elevaba a cotas de carcajadas cuando se unían a las actividades los payasos de la Fundación Theodora. No era poco. Resultaba sorprendente cómo títulos en apariencia tan simples como *El regalo*, *Cuervo*, *Yo*, *A qué sabe la Luna*, *Oso pardo*, *oso pardo*, *¿qué ves?* o *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* podían producir todo aquello en nuestras manos (o, mejor dicho, en nuestras voces). Es también cierto que desde fuera resultaba sorprendente el cuidado con el que realizábamos la lectura de cada texto, el uso de nuestras voces, el ritmo, la delicadeza con la que cada imagen era mostrada a todos los participantes. Pronto empecé a entrever que no éramos cuentacuentos, que los protagonistas no éramos nosotros, que debíamos aprender a “desaparecer” tras la lectura. Pero no llegué verdaderamente a este descubrimiento de la otredad hasta que no visité la planta de oncología pediátrica.

Oncología es un lugar especial: todo lo que allí ocurre es vivido con una intensidad que no tiene nada que ver con las experiencias que se tienen en otras plantas ni, por supuesto, con lo vivido fuera del hospital. Quizás por ello los efectos de la lectura en voz alta también se intensifican ahí. Pero lo más destacable de aquella experiencia fue, sin duda, que fue allí donde aprendí a no leer, es decir, a saber cuándo hay que leer y cuándo no en función,

fundamentalmente, del estado y el ánimo de la persona que tienes delante. Porque ellos son los auténticos protagonistas, porque lo que verdaderamente importa es hacer una contribución positiva a su bienestar. Este aprendizaje podría parecer trivial y en cierto sentido lo es, pero creo que no es necesario explicar aquí por qué en ocasiones lo más sencillo es a menudo lo más difícil. Simplemente, yo me di cuenta (o empecé a darme cuenta) entonces.

Al año siguiente comencé a participar en otro proyecto. Una de las peculiaridades de las sesiones de lectura en el hospital era el carácter discontinuo de los encuentros. Salvo algunas excepciones, las estancias hospitalarias duraban menos de una semana y no se volvía a leer a un mismo niño en más de una o dos ocasiones. El nuevo proyecto era diferente no sólo por el espacio en el que se desarrollaría (el colegio Ciudad de los Niños de Granada) sino por la continuidad con la que se desarrollarían las sesiones ante los mismos destinatarios. Aquel año, cada jueves, nos reuniríamos durante la primera mitad del curso con un grupo de 1º de Primaria y con otro de 1º de ESO y, en la segunda mitad, con uno de 3º de Primaria y otro de 2º de ESO. Fue en Ciudad de los Niños, y poco más tarde en la Asociación SAPAME (Salud para la Mente), a la que también acudirían con regularidad un mismo grupo de usuarios de esta asociación, donde descubrí el verdadero potencial transformador de las actividades de lectura en voz alta y conversación que llevamos a cabo en la Asociación Entrelibros.

Durante dos años algunos de mis compañeros y yo hemos podido seguir atentamente la evolución de un grupo de niños y adolescentes y otro de adultos y, durante este tiempo, hemos estado trabajando para encontrar respuestas a las preguntas “¿En qué medida hemos contribuido a su bienestar?” y “¿Cómo lo hemos hecho?”. Como resultado, hemos logrado recoger numerosos testimonios y reflexiones que dan cuenta de los distintos efectos (atribuibles en mayor o menor medida) a las actividades que hemos realizado. Entre ellos, por ejemplo, hemos indagado en la percepción del dolor durante las sesiones de lectura y hemos

constatado su reducción (no sólo ante el dolor psíquico o emocional sino también cuando éste era físico); nos hemos preguntado por las transformaciones anímicas y emocionales que se han producido; hemos observado aprendizajes y construcciones de sentido e identidad llevadas a cabo en las conversaciones a partir de los textos; la capacidad de la literatura para evocar recuerdos, experiencias y emociones; la influencia positiva de las actividades en las relaciones interpersonales y grupales; la importancia del afecto, de la autenticidad, de la confianza... Pero también han surgido nuevas preguntas que necesitan ser pensadas. Y algunas de ellas requieren una mirada filosófica. Concretamente, me parece interesante pensar con profundidad la relación que existe entre individuo o grupo, literatura, lectura en voz alta y algunos de los efectos mencionados a la luz de la noción de experiencia estética. Este trabajo me parece importante por distintos motivos.

En primer lugar, porque se trata de una investigación cuyos resultados pueden repercutir positivamente en una actividad en la que creo firmemente. Indagar en los procesos de recepción estética de la lectura en voz alta puede contribuir significativamente al diseño de estrategias y métodos que mejoren la práctica de los voluntarios de la asociación. Pero, además, hacerlo por escrito puede contribuir a la generación de un modelo exportable y aplicable en otras comunidades por colectivos diferentes a Entrelibros. Porque aunque en Entrelibros ya existe un método de intervención (llámese “cultural”, como hace la asociación canadiense Exeko), todavía dista mucho de estar sistematizado y no está recogido por escrito exhaustivamente, lo que dificulta su transmisión a pesar de los breves y útiles cursos de formación que ofrecen los miembros más veteranos, haciendo descansar la práctica totalidad de su aprendizaje en la sensibilidad e intuición de los voluntarios y en la experiencia adquirida con el tiempo. Evidentemente la sensibilidad, la intuición y la experiencia siempre van a tener una gran importancia en el aprendizaje, pero una reflexión como la que propongo

puede ayudar a despertar, pulir y consolidar como conocimiento lo que de otro modo podría quedarse en meras intuiciones.

Pero además del interés práctico que este estudio puede tener para el desarrollo de las actividades de la asociación, cuando hablo de generar un modelo exportable quiero decir también que el sistema educativo podría beneficiarse tanto de las técnicas como de los objetivos que tiene una asociación como Entrelibros. Me pregunto si es posible (y, si lo es, de qué manera) orientar la educación formal al bienestar y la felicidad de los educandos y las comunidades que habitan y con las que se relacionan. En este sentido, las experiencias y reflexiones que recoge este trabajo pueden constituir una referencia útil a quien pretenda llevar a cabo un proyecto semejante.

Desde un punto de vista filosófico, el tema que propongo es un problema de estética aplicada y constituye, por tanto, una oportunidad para revisar algunas ideas sobre estética a la luz de un caso práctico, así como iluminar la práctica gracias al esfuerzo intelectual de algunos pensadores. Esto me parece, además, importante desde un punto de vista profesional. A menudo se ha acusado a la filosofía de inutilidad, creo, con justicia. Esta acusación me preocupa en un doble sentido: por un lado, porque con ella la sociedad manifiesta su desconocimiento de la existencia de esferas o ámbitos de valor que van más allá de la mera utilidad; y por otro lado, porque aun no teniendo por qué ser útil, no me parece bueno que la filosofía desdeñe los problemas mundanos y su quehacer se convierta en un ejercicio de solipsismo académico. Ortega decía que la claridad era la cortesía del filósofo; podría añadirse que también lo es preguntarse sobre los problemas cotidianos que afectan a la sociedad que la subvenciona y posibilita. Al menos, de vez en cuando.

Por otro lado y como ya he mencionado, este trabajo resulta interesante por su peculiar enfoque, que toma elementos de la filosofía, la antropología y la investigación educativa para elaborar y sostener los argumentos defendidos. Una reflexión trazada desde estos tres ámbitos

simultáneamente puede contribuir a superar las limitaciones que cada disciplina presenta por separado.

2. De una educación en transformación a una experiencia que transforma: un marco teórico en construcción

El objetivo de este apartado es situar la reflexión que quiero llevar a cabo en unos márgenes teóricos con los que contrastar la práctica de las actividades de Entrelibros. En las conclusiones corresponderá valorar si este marco resulta fructífero o no para el esclarecimiento de los fenómenos que se desean comprender.

2.1. Transformaciones en los modos de circulación del conocimiento

En la actualidad, estamos presenciando cambios en la comprensión, producción y difusión del conocimiento. Martín-Barbero (2012, 112-113) señala en tres movimientos las características de estas transformaciones, debidas, en gran medida, a que estamos viviendo una revolución tecnológica con los nuevos medios de comunicación e Internet. Por un lado, se está produciendo un movimiento de descentramiento del saber que desplaza a la escuela (a la educación formal en general) y a los libros como legitimadores y guardianes del saber. Por otro lado, está teniendo lugar un movimiento de des-localización y des-temporalización del conocimiento que rompe con la concepción de que el saber se encuentra en lugares específicos y que su aprendizaje debe producirse a una determinada edad. Y por último, un tercer movimiento de diseminación del conocimiento está difuminando las fronteras entre el saber lego y el saber experto. En otras palabras, las nuevas tecnologías han redibujado las rutas de circulación del conocimiento y actualmente es posible encontrar contribuciones ciudadanas significativas a la ciencia (lo que se ha llamado “ciencia ciudadana”), saberes tradicionalmente ignorados incorporados al árbol del conocimiento (que ahora es comprendido como constituido por un conjunto de saberes diversos en contextos múltiples) y nuevos espacios y tiempos de aprendizaje, dado que éste es ubicuo y se produce a lo largo de

toda la vida (Cobo Romaní y Moravec; Martín-Barbero, 2012). Estos cambios han llamado la atención de algunos investigadores, quienes estudian ejemplos cotidianos de las nuevas transformaciones con la esperanza de cambiar a su vez las obsoletas instituciones educativas, superar sus fracasos y, con todo, no permitir asimismo que sus logros se pierdan. Freire (72), por ejemplo, considera importante prestar atención a estas nuevas prácticas de educación expandida o informal si se quiere mejorar la educación formal. Cobo y Moravec (23) consideran que el estudio de lo que denominan “aprendizaje invisible” es necesario para diseñar estrategias que combinen prácticas de educación formal e informal con el fin de conseguir una educación de mayor pertinencia capaz de reducir la brecha entre aquello que se enseña desde la educación formal y lo que demanda el mundo del trabajo. ¿Pero en qué consisten estas prácticas?

2.1.1. Nuevas formas de aprender

Autores como Freire, Cobo y Moravec asumen que gran cantidad de los conocimientos necesarios para la vida se adquieren en contextos informales (el hogar, el trabajo, la plaza del pueblo...) en los que a menudo ese conocimiento no es buscado explícitamente, sino que resulta no inducido, fruto de una actividad que perseguía un objetivo diferente (37). Un buen ejemplo de esto podría ser la alfabetización digital a la que muchos jóvenes son expuestos inintencionadamente: mientras juegan a videojuegos, se conectan entre sí en redes sociales como Facebook o Twitter o ven sus series favoritas están aprendiendo a desenvolverse en un entorno digital, desarrollan habilidades informáticas o aprenden idiomas. La educación formal (escuela, instituto, universidad...), por su parte, sí persigue la adquisición de unos conocimientos y habilidades específicas. Estos conocimientos son denominados “explícitos” y las habilidades “duras”, frente a los conocimientos “tácitos” y las habilidades “blandas” a menudo puestas en juego en contextos informales (Nonaka y

Takeuchi; Nonaka, Nueno y Kalthoff; Fernández y Anguita). Estas distinciones atañen en gran medida a la dificultad de verbalizar o expresar en qué consisten unos tipos u otros. Los conocimientos explícitos y las habilidades duras son más fáciles de describir que los conocimientos tácitos y las habilidades blandas. Y esto se debe a que los primeros han sido habitualmente perseguidos por la educación formal (quizás porque son más fácilmente evaluables y transmisibles) y los otros no. Algunos conocimientos explícitos pueden ser: las matemáticas, la física, la lingüística, la mecánica, unas instrucciones sobre la construcción de una silla, etc. Habilidades duras pueden ser: las que tiene un arquitecto para construir un edificio, las que tiene un médico para tratar una enfermedad, las del mecánico que repara el motor de un coche... Se trata de habilidades técnicas, por así decirlo. Sin embargo, no resulta sencillo (y a veces puede ser imposible) expresar conocimientos tácitos o habilidades blandas. Estos poseen una naturaleza subjetiva, intuitiva y práctica. Aquí podrían entrar las habilidades sociales o emocionales, por ejemplo, y también creencias, actitudes, formas de ver la vida, sensibilidad estética... Su adquisición es fruto de la interacción social de los individuos a lo largo de su vida en distintos espacios y entornos de aprendizaje (Fernández y Anguita). Las prácticas en las que circulan este tipo de conocimientos y habilidades son sociales en grado sumo, en ellas se trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios, como señala Buckingham (citado por Cobo y Moravec 38).

Diversos modelos de aprendizaje pueden dar cuenta de la manera en la que este tipo de conocimientos son adquiridos. Estos son algunos de los ejemplos que da Cobo (116-130):

- Aprendizaje informal-intencional: buscar un tutorial de Youtube para aprender a utilizar un programa de ordenador.
- Aprendizaje informal-inesperado: participar en el proceso de edición de una entrada de Wikipedia (inesperadamente puedes aprender habilidades sociales de colaboración, el ajuste a unos criterios de corrección o validez...)

- Aprendizaje a lo largo de la vida y aprendizaje ubicuo: se enfatiza que el aprendizaje puede tener lugar en espacios y momentos antes no explotados gracias en parte a la domesticación de las tecnologías. Por ejemplo, el metro puede convertirse en un espacio de aprendizaje al escuchar durante el trayecto un podcast con clases grabadas de la universidad.
- Aprendizaje serendípico: enfatiza el proceso de búsqueda y no los resultados específicos. Por ejemplo, saber cómo buscar diferentes puntos de vista, aprender a construir reconociendo el trabajo de los demás...
- Aprendizaje incidental: no es intencional ni planificado y ocurre ante el planteamiento y la solución de problemas, aprendizaje de los errores, adaptación a situaciones...

2.1.2. Mediaciones

Por otro lado, dar cuenta de los modos por los que estos conocimientos son producidos, adquiridos, incorporados y comunicados exige atender a un complejo escenario de agentes y significados que interactúan entre sí. Este es el escenario de las mediaciones (Martín-Barbero, 1987), escenario en el que hay que prestar atención a la influencia que tienen las culturas, las instituciones, las vivencias, las ideologías, las normas de comportamiento, las costumbres, las tecnologías, etc. en los procesos de circulación del saber (producción, difusión, comprensión). Que toda esta ingente y compleja relación de agentes medie en dichos procesos quiere decir que están filtrados y condicionados por ellos. Por poner un ejemplo, podríamos considerar las diferencias de acceso a un mismo conocimiento (por ejemplo, aprender inglés) en dos personas de procedencias culturales distintas. Desde esta perspectiva, entenderíamos que sus experiencias previas, sus intereses, sus niveles de alfabetización, sus hábitos de estudio, los espacios en los que desarrollará el proceso de

aprendizaje, sus situaciones socio-económicas, las condiciones políticas de sus respectivas comunidades, etc. condicionarán su proceso de aprendizaje.

2.1.3. Nuevas formas de enseñar. Educación expandida

El conocimiento de esta diversidad de maneras de aprender puede contribuir al diseño de estrategias educativas que saquen el máximo partido a los recursos disponibles y fomenten la creatividad para que los estudiantes puedan extraer significado de sus propias experiencias, adquieran una formación más completa que reduzca la distancia entre lo que se aprende dentro y fuera de la escuela, se forme una fuerza laboral más competente o se creen mejores ciudadanos (Cobo, 2011). Estas prácticas educativas reciben el nombre de “educación expandida”. Este movimiento, impulsado entre otros por el colectivo Zemos 98 y el profesor Juan Freire, nos invita a reflexionar sobre

qué significa la educación dentro de la coyuntura actual, dónde encontramos los entornos de aprendizaje más interesantes, dónde se produce hoy el pensamiento, la reflexión y la innovación, en qué medida hay que fomentar las intersecciones y transgresiones interdisciplinarias, cómo recuperar los espacios procomunes, qué repercusiones tienen las nuevas formas de producción, distribución y circulación de contenidos... (citado por Cobo 124)

En este sentido, resulta interesante buscar ejemplos que puedan ayudarnos a comprender estos procesos de aprendizaje para pensar cómo podríamos mejorar la educación. Más adelante defenderé que la Asociación Entrelibros es uno de ellos.

2.1.4. Viejos y nuevos patrimonios: la literatura y la filosofía como integrantes del procomún. Repensar los objetivos de la educación: felicidad y ciudadanía

Resulta imposible separar la educación de la ética o la política. En este sentido, las prácticas de educación expandida no son inocentes y promueven una serie de valores y creencias. Concretamente, del modelo del que se hablará aquí, el modelo de Entrelibros, pueden extraerse dos grandes compromisos: por un lado, con la filosofía del procomún, que reclama que el saber debe dejar de ser el privilegio de unos pocos e integrarse en el conjunto de los patrimonios que nos pertenecen a todos y que entre todos hemos de defender (Lafuente); y por otro, con la idea de que la educación debería estar orientada a la felicidad y la formación crítica de los educandos.

Desde la filosofía del procomún cabría así defender que el arte y la literatura son dos de los bienes del patrimonio cultural de la humanidad y que todo el mundo tendría derecho a beneficiarse de ellos. Esta defensa es cada vez más necesaria en un mundo en el que muchas personas resultan excluidas del disfrute de estos bienes, los cuales, además, están cada vez más amenazados por intereses políticos y económicos. Para ello, resulta un requisito indispensable la formación de una ciudadanía capacitada para la toma de decisiones.

El problema que voy a plantear en este trabajo es una invitación a reflexionar sobre la manera en la que concebimos la educación. Si se quiere defender el procomún es un requisito indispensable la formación de una ciudadanía crítica, y para ello es necesario implicar al alumno en un proyecto que para él tiene sentido, que le aporta algo. Una de las razones por las que la enseñanza de la filosofía y la literatura en colegios e institutos fracasan a menudo es el seguimiento ciego de currículums que no interesan a los alumnos, aparte de una pedagogía en la que los placeres propios de la literatura y el pensamiento resultan excluidos del proceso de aprendizaje para dar paso a interminables listados de características que han de ser memorizados. Otras razones del fracaso de la educación formal son no saber detectar cuándo un alumno está demasiado afectado por una situación personal como para poder aprender o no saber conectar adecuadamente los contenidos impartidos con los intereses de

los alumnos. El aprendizaje sólo es efectivo cuando el alumno está suficientemente motivado y es feliz. Quizás es necesario un enfoque que parta primero de conocer al alumno para elaborar posteriormente una guía que le pueda ser de utilidad, y no al revés. Esto implicaría tener más en cuenta las emociones en el aula y enseñar a gestionarlas, pero también defender un particular sentido de la educación: hacer felices a los educandos. El objetivo de una educación ubicua, a lo largo de la vida, debería ser ayudarnos a todos a ser felices, a convertirnos en maestros del saber vivir.

2.2. Las capacidades transformadoras del arte y la experiencia estética

En principio, puede parecer extraño haber llegado hasta aquí hablando de conocimiento, habilidades, aprendizajes y educación para, de pronto, hablar ahora de experiencia estética. En este apartado me propongo disipar esta perplejidad defendiendo junto con algunos pensadores como Dewey, Bourriaud o Jauss que la experiencia estética puede ser una parte fundamental en el proceso formador de la persona. Resumidamente, algunas de las razones que aduciré son: que el distanciamiento que la experiencia estética supone permite adquirir una visión del mundo o de una situación concreta renovada y más amplia; que es un modo de conocimiento de uno mismo, de los demás y favorece la socialización; que estimula la creatividad y ésta es necesaria para enfrentar las situaciones de la vida y adaptarse al medio; y que siendo fundamentalmente placentera facilita la producción de los anteriores efectos (porque la letra, con placer o diversión, entra). Todo ello quedará más claro posteriormente, cuando confronte estas ideas con los datos recogidos sobre las actividades de Entrelibros. Ahora sólo quiero añadir, antes de exponer las ideas que he considerado más fructíferas para dicha discusión, que rescatar el carácter cognoscitivo de la experiencia estética supone, en términos del escenario educativo dibujado anteriormente, una

revalorización de conocimientos, habilidades y prácticas tradicionalmente ignoradas por la educación formal y cuyo análisis puede repercutir en su mejora (por ejemplo, saber cómo los alumnos de un colegio o instituto experimentan su relación con la literatura puede contribuir a diseñar mejores métodos de invitación a la lectura).

2.2.1 Dewey y la experiencia estética como proceso de crecimiento personal y adaptación al medio¹

John Dewey es uno de los precursores de la estética de lo cotidiano. Desde esta corriente se defiende la existencia de una continuidad entre la experiencia estética y el resto de experiencias cotidianas, puesto que el refinamiento y la intensidad que caracterizan a la experiencia estética ante la obra de arte frente al resto de experiencias de la vida no supone una ruptura con aquellas, sino que puede trazarse su desarrollo en una línea cuyo punto de origen se encuentra en estas últimas.

En *El arte como experiencia* Dewey lleva a cabo su reflexión más importante sobre la experiencia estética y, aunque no es claro en su caracterización, pueden rastrearse algunas notas a lo largo del texto que nos ayudan a entender cómo la concebía. Un primer rasgo de lo estético podría ser que se trata de una cualidad que aparece en la experiencia de lo cotidiano y que, por tanto, no es una idealidad trascendente ni un lujo; aunque esto no quiere decir, no obstante que la experiencia estética aparezca en todas las experiencias cotidianas (aunque sí está contenida en ellas en potencia). ¿Dónde y cuándo se da? Puede ocurrir en cualquier lugar y a lo largo de toda la vida, por lo que su aparición no está restringida exclusivamente al espacio del museo ni se trata exclusivamente de la experiencia refinada e intensa ante las obras de arte. Suele darse cuando estamos más vivos y concentrados con nuestra implicación en el medio. ¿Cómo se da? La experiencia estética se caracteriza por ser el desarrollo intenso

¹ Las ideas de este apartado las extraigo fundamentalmente del artículo no publicado de Gloria Luque Moya titulado *Los albores de la estética cotidiano. John Dewey y la experiencia estética*.

y claro de los rasgos que pertenecen a toda experiencia normal. Es, además, la más completa de las experiencias. ¿Qué quiere decir esto? Dewey reflexiona en este punto sobre aquellas experiencias que no llegan a término, que comienzan pero se ven interrumpidas o caen en el olvido: la experiencia estética, por su parte, se caracteriza por tener un fin, un resultado. Sin embargo, no se mide por su resultado, sino que ha de ser comprendida como un todo, como la unidad de un proceso en el que cada parte del mismo desarrolla una función determinante. La unidad de ese proceso, unidad sentida, es la experiencia estética.

El papel que este tipo de experiencia cumple para Dewey no puede comprenderse bien sin atender a su naturalismo cultural. Para él, los seres humanos siempre están creando nuevos significados en su interacción con el medio. En este proceso, la experiencia estética cumple un papel fundamental porque implica un proceso de crecimiento personal en el que los seres humanos generan nuevos significados y se armonizan con el medio. Es comprensible así cómo la experiencia estética está mediada por el bagaje personal de cada uno, pues los procesos de resignificación parten de la situación inmediata pasada en la que se produjo el desajuste. Desde el punto de vista de Dewey, en la vida se dan movimientos naturales de cambio que significan un desajuste para los seres humanos y la experiencia estética se muestra como un modo de volver a alcanzar un equilibrio con el medio, así como una preparación para los futuros problemas que puedan aparecer. Este es el sentido genuino de las producciones estéticas y de la creatividad.

2.2.2. La dimensión política del arte en Bourriaud. El arte como crítica, reconstrucción y ampliación de las relaciones sociales

Otro autor, Bourriaud, lleva a cabo en su obra *Estética relacional* una reflexión sobre el arte que, de alguna manera, como la de Dewey sobre la estética, pone de manifiesto la estrecha relación que se da entre experiencia estética, arte y vida, sólo que él pone el énfasis

en el componente social y político del arte. Bourriaud parte de un diagnóstico de nuestra sociedad que denuncia los estrechos límites de los intercambios sociales posibles, la estandarización de las relaciones, su canalización en formas de socialización predecibles, controlables y reproducibles promovidas por los gobernantes en un mundo “regulado por la división del trabajo y la ultra especialización, por el devenir-máquina y la ley de la rentabilidad” (7-8) y en el que sus habitantes estamos aislados y reducidos a la condición de meros consumidores pasivos (Wenger). En este escenario hay, sin embargo, razones para pensar que las prácticas artísticas pueden cumplir un papel fundamental ofreciendo resistencia en el campo global social, fomentando la reconstrucción de los lazos sociales y nuevas posibilidades de intercambio social, así como despertando al sujeto contemporáneo de su pasividad al implicarlo en estos procesos de construcción crítica. Por modesto que pueda ser el alcance de estos esfuerzos no dejan de ser muy importantes, pues constituyen micro-utopías de la proximidad, espacios en alguna medida preservados de la uniformidad de los comportamientos (Bourriaud 8) y en los que se constituyen modos de existencia alternativos dentro de la realidad existente (12) y más o menos armonizados con ella: lo que Bourriaud llama “intersticio social” (15).

En tanto que intersticio, la obra de arte se plantea como “duración” a experimentar y su desarrollo constituye una oportunidad para estar juntos y elaborar colectivamente el sentido en el encuentro con ella (14). El arte es un estado de encuentro (17). El arte refuerza así el carácter que siempre ha tenido, en mayor o menor grado, de elemento de lo social y fundador de diálogo, lo que en parte reside en el poder de reunión que poseen algunas de sus prácticas. Concretamente, Bourriaud se refiere a las exposiciones de pintura y escultura, mientras que otras manifestaciones como la literatura o la televisión remiten al espectador, en su opinión, a un consumo privado. Más adelante discutiré este aspecto concreto en favor de la experiencia colectiva de la literatura a través de la lectura en voz alta. Por último, quiero

destacar que Bourriaud señala que al esforzarse en problematizar la esfera relacional, el arte se convierte en político.

2.2.3. El placer, la liberación, el conocimiento, la crítica y el carácter social como rasgos fundamentales de la experiencia estética para Jauss

En la obra de Jauss *Pequeña apología de la experiencia estética* también vamos a encontrar ideas muy interesantes para nuestra pequeña investigación. En este breve texto, Jauss expone cuatro tesis que, a su juicio, caracterizan a la experiencia estética. La primera pone el énfasis en el papel primordial del placer estético, responsable de lo que denomina “distancia estética” y cuyos efectos liberadores y cognoscitivos caracterizan también a la experiencia estética en la segunda tesis de Jauss. La tercera tesis defiende el carácter crítico y político de la experiencia, fundado en uno de los tipos de liberación que la distancia estética propicia. Por último, la cuarta tesis postula su carácter social.

Para Jauss la experiencia estética primordial es la que denomina “actitud de goce”, y constituye una experiencia de lo bello (ya se encuentre en lo cómico o en lo trágico) posibilitada por la obra de arte. Pero enseguida pasa a explicar que el goce estético es diferente al placer de los sentidos, algo en lo que concuerda con la tradición (por ejemplo, con lo que Kant denominaba “satisfacción desinteresada”). La diferencia entre ambos tipos de placeres es que el placer estético implica una “distancia estética”. Esta consiste en la liberación, por parte del sujeto que tiene la experiencia, “de sus vínculos con la praxis cotidiana mediante lo imaginario” (Jauss 4). Mediante el goce estético, nos dice Jauss, la conciencia imaginativa logra liberar al hombre de la costumbre y los intereses que coaccionan su experiencia cotidiana y posibilita con ello que tenga lugar otra experiencia (5). Este es el efecto liberador del que habla Jauss: “la experiencia estética es [...] siempre liberación *de* y liberación *para*” (5). Liberado de su perspectiva habitual, el hombre puede

experimentar (esto es lo que defiende la segunda tesis) una triple liberación: para la conciencia productiva, para la conciencia receptiva y para la experiencia intersubjetiva. El análisis de estos tipos de liberación los lleva a cabo haciendo uso, respectivamente, de los términos *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*.

La liberación para la conciencia productiva, o *poiesis*, nos explica Jauss, se refiere a la experiencia estética fundamental de satisfacer mediante la creación artística la necesidad humana universal de eliminar la perplejidad que nos produce el mundo al hacerlo nuestro por medio de este proceso creativo. La liberación para la conciencia receptiva, o *aisthesis*, se refiere a la capacidad que una obra de arte tiene de cambiar nuestra percepción de las cosas, a menudo atascada por la rutina. Jauss es más críptico, en mi opinión, cuando explica la liberación para la experiencia intersubjetiva:

...*catharsis* designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido asimismo hacia una identificación comunicativa u orientadora de la acción” (5).

En todos los casos, parece que estas liberaciones son operadas por un saber intuitivo adquirido en el encuentro con la obra de arte y que es diferente al conocimiento implicado en la labor científica y al de la praxis instrumental de los oficios mecánicos. De esta manera, la experiencia estética constituye un modo de conocimiento.

La tercera tesis de Jauss defiende que, mediante la *aisthesis* de la experiencia estética, ésta se vuelve necesariamente crítica contra la sociedad de consumo, ante cuya experiencia atrofiada y lenguaje servil ésta opondría una función crítica y creativa que hiciera “presente el horizonte del mundo común a todos y que el arte puede visualizar como un todo posible o realizable” (15). Este aspecto revelaría la naturaleza política de la experiencia estética.

Por último, la cuarta tesis enfatiza la función social primaria de la experiencia estética al poner de manifiesto que el comportamiento hacia la obra de arte no puede quedar encerrado en la experiencia de la obra y la experiencia propia del contemplador, sino que es necesario abrirse a la experiencia ajena, cosa que siempre ha sucedido espontáneamente mediante la admiración, el estremecimiento, la emoción, la compasión y la risa que las obras de arte han provocado en los espectadores.

2.2.4. Prada y el concepto de mediación estética

En el texto de Juan Martín Prada titulado *Mediación estética y pragmática del saber artístico* podemos encontrar, como ya hemos visto con Dewey y Jauss, algunas reflexiones sobre carácter cognoscitivo de la experiencia estética y el arte. Y lo vemos en algunas de las ideas expuestas de Gadamer y Bergson. Por otro lado, con Habermas y ejemplos de algunos artistas contemporáneos, habla de mediación estética. En el apartado 3.2 discutiré esta noción junto al concepto de mediación de Martín-Barbero que hemos visto atrás para exponer y defender una noción propia de mediación estética.

Sobre el carácter cognoscitivo de la experiencia estética, Prada nos dice que el arte tendría la cualidad de reflejar la esencia de las cosas (algo que también opinaba Gadamer), revela universales e invita a la reflexión sobre los mismos. En esos universales que pueden ser reconocidos en la obra, uno se reconoce a sí mismo, por lo que la obra de arte, fundamentalmente, facilita un medio de autoconocimiento. Como decía Gadamer:

Lo que realmente se experimenta en una obra de arte, aquello hacia lo que uno se polariza en ella, es más bien en qué medida es verdadera, esto es, hasta qué punto uno conoce y reconoce en ella algo, y en este algo a sí mismo (citado por Prada 11).

Quizás podríamos entender de qué manera se produce ese conocimiento esencial recurriendo al concepto de intuición de Bergson, caracterizado por ser una especie de simpatía intelectual por la que uno se traslada al interior de una cosa para conocer su unicidad. Se trata de un conocimiento no conceptual, una convicción inmediata en la que no hay razonamiento ni inferencia y que es, no obstante, el conocimiento más elevado porque es el único que nos revela principios esenciales (11).

Por otro lado, Prada trae a colación una postura de Habermas según la cual el abismo que parece existir entre los discursos estético, práctico-moral y factual no sería tal, puesto que dichos discursos se encuentran conectados de múltiples maneras. La existencia de estos puentes que comunican los tres tipos de discurso posibilita la función mediática de la práctica artística, la cual pretende transformar la mirada que el espectador tiene sobre el mundo y, con ésta, su comportamiento. Topamos así una vez más con la dimensión política del arte, con su capacidad transformadora, que se fundamenta en la capacidad que a su vez tiene de modificar la percepción. Esta creencia en el poder transformador del arte viene de largo. Prada menciona a autores como Kant o Schiller o a las vanguardias artísticas, a Brecht o Wodiczko como ejemplos de pensadores y artistas que han creído en esta capacidad.

2.2.5. La relación entre arte y terapia para Dalley

Las siguientes propuestas, tomadas de la obra *El arte como terapia* de Tessa Dalley, serán especialmente importantes cuando consideremos los efectos de las actividades de lectura en voz alta sobre el bienestar de los destinatarios para determinar qué se quiere decir exactamente cuando se dice que las actividades tienen efectos “terapéuticos”.

Para empezar, es destacable la primera aclaración que Dalley hace sobre la relación entre arte y terapia: no toda manifestación artística tiene capacidades curativas. Arte y terapia no son la misma cosa. Dalley ofrece la definición de terapia de Ulman (Dalley XI), según la

cual ésta requiere el objetivo o el deseo de provocar cambios profundos y permanentes en la personalidad o en la manera de vivir de alguien que sufre un trastorno. A veces el arte o ciertas prácticas artísticas pueden lograr esto y por eso un terapeuta puede encontrar pertinente hacer uso de él. Pero, apunta Dalley, si no toda manifestación artística es curativa, ¿qué es lo que le confiere dicha propiedad? Para Dalley, la principal razón de esto parece ser que el arte (y en especial sus manifestaciones no verbales) puede ser un perfecto sustituto de la palabra en aquellos casos en los que, ya sea por la existencia de un conflicto interno o por otro motivo, resulta especialmente difícil comunicar verbalmente emociones o experiencias. Los símbolos e imágenes fruto de la creación artística contribuirían, de esta manera, a facilitar y clarificar la expresión; y además, ayudarían a hacer ver al paciente las emociones y experiencias que antes no podían ser comunicadas como algo menos amenazante. Pero la imagen o el símbolo resultan por sí solos insuficientes, y es ahí donde entra la figura del terapeuta, que actúa mediante el diálogo como un guía para ayudar al paciente en la tarea de la interpretación, es decir, a conectar emocional e intelectualmente los símbolos con su situación vital. De esta manera, Dalley relaciona la creación artística y el diálogo con el autoconocimiento, y es ahí donde residirían, al menos, una parte de los poderes creativos de ésta (XI-XII).

Podríamos señalar también otras razones como causantes de las capacidades curativas del arte. Así, Dalley nos dice que en el proceso de creación la persona está física y activamente implicada y que (aunque sugerida por el terapeuta) la actividad es espontánea, auto-motivada y absorbente. Todo ello puede ayudar a difuminar las barreras y permitir la expresión de emociones (e incluso producir una reacción catártica). Por otro lado, y esto me parece especialmente interesante, Dalley nos recuerda que la actividad artística puede tener efectos curativos inesperados. A este respecto, cuenta en su libro que aunque las actividades de arte terapia no estén orientadas para la formación de futuros artistas, hay pacientes que a

partir de ellas descubren un talento natural. Este hecho puede ser terapéutico por cuanto puede fortalecer la autoestima y la confianza en uno mismo. Además, creo que Dalley no se equivoca al señalar que aprender una nueva habilidad ayuda a la coordinación, a la concentración y a adquirir una mayor conciencia de los alrededores, lo que produce generalmente un sentimiento de logro, satisfacción, y auto-mejora.

Otra postura puede ser la de Kramer, quien sostenía que los procesos de creación artística tienen propiedades inherentemente curativas por su capacidad de ampliar el foco de percepción y simular en las producciones artísticas nuestros conflictos para enfrentarlos y resolverlos.

El arte es un medio de apertura del espectro de las experiencias humanas mediante la creación de experiencias equivalentes [...] que pueden ser escogidas, variadas y repetidas a voluntad. En el acto creativo, el conflicto es re-experimentado, resuelto e integrado. (citado por Dalley XII)

3. Mediación estética, una forma de intervención cultural

En las siguientes páginas propondré y aclararé la noción de mediación estética, expondré un antecedente en el que se inspira esta propuesta y analizaré sus características e importancia considerando la intervención cultural que desarrolla Entrelibros en discusión con el marco teórico dibujado anteriormente.

3.1. Un antecedente conceptual: la mediación intelectual de Exeko²

Exeko es una organización sin ánimo de lucro fundada en 2006 y ubicada en Montreal (Canadá). Su objetivo consiste en fomentar la inclusión y el desarrollo de grupos en situación de exclusión social mediante la innovación, la cultura y la educación.

Para lograrlo, cuentan con una práctica pedagógica y filosófica a la que denominan “mediación intelectual”, que consiste en crear espacios igualitarios en los que pueda darse un pensamiento colectivo crítico y en los que se comparta el conocimiento. Esta práctica presupone igualdad de inteligencia en los destinatarios y la existencia de las necesidades humanas universales de reflexionar y ser reconocidos como personas pensantes. A través de distintas estrategias centradas en el diálogo, Exeko media para que los destinatarios de sus actividades adquieran y creen herramientas para: acceder al conocimiento y compartirlo; combatir el dogmatismo, la propaganda y superar los prejuicios; convertirse en agentes del cambio social; y, en definitiva, para su emancipación intelectual. En este sentido, Exeko pone en práctica los hallazgos de la Declaración de París de la UNESCO de 1995, según la cual “la enseñanza de la filosofía promueve la apertura de mente, la responsabilidad cívica y la comprensión y tolerancia entre individuos y grupos” (Exeko).

² Toda la información referente al concepto de mediación intelectual la he extraído de un documento disponible en la página web de Exeko en inglés y que aparece recogido en la bibliografía.

Por otro lado, desde Exeko defienden que la práctica de la reflexión, el pensamiento crítico y el poner voz a los propios pensamientos constituye una experiencia gratificante para cualquier persona, y especialmente para aquellas que se encuentran en una situación de exclusión social y habitualmente no disponen de acceso a los espacios de reflexión. Gracias a la mediación intelectual, estas personas pueden reconocer su potencial y recobrar su autoestima y confianza en sí mismas y en sus habilidades, lo que fortalece el interés y la determinación para llevar a cabo proyectos (como por ejemplo volver a la escuela o buscar trabajo). El conocimiento compartido por el grupo durante los talleres también les abre nuevas perspectivas y posibilidades: perfeccionar la manera de pensar, identificar la manipulación, deconstruir los prejuicios propios y ajenos y evitar situaciones de exclusión (suicidio, vivir en la calle, adicción a las drogas, crimen, etc.).

Los objetivos de Exeko y su práctica de la mediación intelectual guardan una estrecha semejanza con los objetivos de Entrelibros y su metodología. Efectivamente, coinciden su empeño de hacer llegar la cultura y los beneficios que provoca a colectivos que no disfrutaban de ellos por encontrarse en una situación de vulnerabilidad; coinciden los presupuestos que consideran a los destinatarios como interlocutores válidos y capaces para la reflexión y el diálogo, independientemente de su grado de alfabetización; coincide la creencia y la constatación de que mediante la reflexión y el diálogo grupal pueden adquirirse herramientas y conocimientos para la emancipación y la inclusión social, así como satisfacciones tan íntimas como la mejora de la autoestima o el regreso de la ilusión ante la posibilidad de llevar a cabo nuevos proyectos personales o colectivos. Sin embargo, también hay diferencias notables. Las más importantes son quizás que Entrelibros no tiene un objetivo explícitamente educativo (aunque sus actividades puedan ser entendidas como educativas en el sentido de prácticas de educación expandida) y que su método de intervención no es meramente intelectual, sino también profundamente emocional y estético. Esto es lo que me lleva a la

necesidad de buscar y emplear un término distinto para referirme a él (o, de manera más rigurosa, como explicaré más adelante, a una parte de él): el concepto de mediación estética.

3.2. Una tentativa de definición

No ignoro que hasta el momento he puesto sobre la mesa hasta tres conceptos distintos de mediación y que si todavía pretendo proponer un cuarto, cierta recapitulación y aclaración es requerida. Por un lado, he hecho mención al concepto de “mediaciones” de Martín-Barbero; por otro, ya he hablado de “mediación estética” con Prada; y, por último, acabo de hablar de la “mediación intelectual” de Exeko. Todos estos conceptos por separado me parecen insuficientes, pero juntos se complementan y ofrecen un punto de partida interesante para la reflexión.

Con Martín-Barbero hemos visto cómo los procesos de circulación del conocimiento (producción, difusión y comprensión) resultan filtrados y condicionados por una multitud de agentes (las experiencias previas del individuo, su contexto cultural, instituciones, grupos sociales,...), de manera que otro modo de expresar esta idea sería decir que el conocimiento pasa a través de todos ellos hasta llegar al individuo. Desde este enfoque, pues, se pondría de manifiesto la enorme diversidad de influencias que condicionan nuestra percepción.

En el artículo de Prada el concepto de mediación estética ponía de manifiesto la capacidad del arte de modificar nuestra percepción, lo que junto a la situación de interconexión existente entre los discursos fáctico, práctico-moral y estético posibilitaría asimismo su capacidad de transformar el comportamiento. La mediación estética sería así la fuerza ejercida por el arte para influir nuestra percepción y motivar cambios en nuestro comportamiento.

Por último, el concepto de mediación intelectual pone nombre a una práctica pedagógica y filosófica, a una serie de estrategias llamadas también a la producción de cambios específicos en la percepción y el comportamiento en sus destinatarios.

La tentativa de definir un cuarto término como síntesis de los anteriores es justificable por la utilidad analítica que aporta para nuestro objetivo. Pensar las actividades de Entrelibros y sus diferentes elementos como condicionante, agente de cambio y conjunto de estrategias dará cuenta con mayor fiabilidad de la complejidad del fenómeno.

De esta manera, al hablar de mediación estética estaríamos hablando a la vez de: 1) un agente más entre los múltiples mediadores por los que nuestra percepción y conocimiento sobre el mundo pueden verse filtrados; 2) la producción de estímulos a favor de alguna transformación cuyo deseo ha sido posibilitado por el anterior cambio de percepción; y 3) un conjunto de estrategias dirigidas a la transformación de la manera de ver el mundo y vivir en él. La naturaleza de dichas estrategias consistiría en la exposición de obras de arte u objetos susceptibles de provocar una experiencia estética en los destinatarios. Como escribía Marina Tsvetáyeva, “todo el arte no es más que la potencialidad de una respuesta”. Esa respuesta sería la experiencia estética, en la cual residiría una capacidad de abrir sentidos y horizontes que no dejarían inalterado al que la vive, lo que a su vez podría motivar cambios en el comportamiento. Este concepto pone de manifiesto el entrecruzamiento de las dimensiones estética, epistemológica, ética y política.

De esta definición cabe deducir que las obras o medios artísticos empleados para ellos pueden ser cualquiera en tanto alberguen la capacidad de producir experiencias estéticas. En el caso que me ocupa en el presente trabajo, sólo me referiré a la mediación estética que realiza Entrelibros por medio de la lectura en voz alta de textos literarios.

Antes de continuar me veo obligado a realizar otra aclaración, por precaución. Al hablar de la mediación estética de Entrelibros no pretendo agotar el método de intervención

cultural que desarrolla, sino centrarme en uno de sus componentes. Sería erróneo pensar que todos los efectos de las actividades son consecuencia de las capacidades de la literatura, la lectura en voz alta o la experiencia estética provocada por éstas. Ciertamente, en la atribución de responsabilidades también tendríamos que tener en cuenta el carácter afectivo, emocional y social de los encuentros y los diálogos, al margen de las lecturas o los textos. Sin embargo, abarcar ambas dimensiones no es factible en un trabajo de este tipo y he decidido acotar en esta investigación mi objeto de estudio al primero (aunque por otra parte resulte imposible aislar completamente ambas esferas, las cuales han probado estar en el proceso de recogida de datos profundamente imbricadas). Por otra parte, aun teniendo en cuenta esta dimensión, desde el punto de vista de las mediaciones sería ingenuo pensar que los efectos son exclusivamente atribuibles a la intervención cultural de la asociación y en este sentido habría que destacar la influencia que también tienen otros agentes como: la actitud de los destinatarios con respecto a las actividades, los estímulos a favor de los mismos efectos que producen simultáneamente otras personas colaboradoras en la vida de los destinatarios fuera y dentro de las actividades y los espacios en los que tienen lugar las mismas.

3.3. Mediación estética de la lectura en voz alta en las actividades de Entrelibros

En las siguientes páginas llevaré a cabo una reflexión sobre la información práctica recabada en contraste con las lecturas del marco teórico con el objetivo de concretar en qué consiste la mediación estética de la lectura en voz alta en las actividades de Entrelibros, defendiendo, primero, que en ellas tienen lugar experiencias estéticas para determinar después su importancia en el modelo de intervención cultural más amplio que lleva a cabo la asociación. Para ello, considero pertinente describir primero en términos generales la estructura habitual de una sesión de lectura, para lo cual he tomado como modelo las que un

grupo de voluntarios llevábamos a cabo durante el curso escolar 2015-2016 en el colegio Ciudad de los Niños de Granada. Por último, también será necesario aportar una relación de los efectos atribuidos a las actividades (observados por los voluntarios, colaboradores o testigos y por los propios destinatarios).

3.3.1. La estructura de las sesiones: saludo, lectura, conversación y despedida

Todos los jueves, cuatro voluntarios visitaban dos aulas del colegio Ciudad de los Niños. En cada una tenía lugar una sesión de lectura que duraba aproximadamente una hora y en la que destinatarios y voluntarios se sentaban en círculo. El tutor de los alumnos estaba presente en todo momento durante la sesión y colaboraba en su desarrollo. Durante la primera mitad del curso visitamos a una clase de 1º de Primaria y a otra de 1º de ESO; durante la otra mitad trabajamos con una clase de 3º de Primaria y otra de 2º de ESO. En todos los proyectos de Entrelibros, las sesiones de lectura se componen habitualmente de al menos cuatro fases³: saludo, lectura, conversación y despedida. En el colegio Ciudad de los Niños, a medida que la confianza creció entre los voluntarios y los alumnos, estas fases experimentaron diferentes evoluciones. Analicémoslas junto con algunos de sus cambios en los diferentes cursos.

El saludo es la fase que precede a la lectura; es un momento de preparación. Durante esta fase se canalizan el ruido, el ajetreo y el nerviosismo en el aula. En el grupo de 1º de Primaria, la irrupción de los voluntarios en el aula producía un estallido de alegría y la energía de la clase se disparaba; los niños abandonaban sus asientos y corrían al encuentro de los voluntarios, el cual se ritualizó durante el resto de sesiones en una sucesión casi interminable de abrazos y otras manifestaciones de cariño. En el grupo de 3º de Primaria, el saludo se producía mediante un acercamiento de los voluntarios, uno por uno, a cada uno de los pupitres de los alumnos, dispuestos en “U”, preguntando a cada niño cómo había ido la

³ Existen excepciones que merece la pena mencionar y de las que hablaremos más adelante.

semana y compartiendo abrazos, besos y apretones de mano de lo más variopintos. El caso de los grupos de 1º y 2º de ESO es bastante parecido, pues ambos recibían a los voluntarios sentados en círculo en sus sillas para después levantarse y recibir nuestro saludo, de nuevo uno a uno y cada cual a su manera. Una característica transversal a las cuatro clases es que el encuentro de cada jueves era esperado con gran expectación y deseo, siendo así que en un par de ocasiones los alumnos de 2º de ESO llamaron la atención a los voluntarios por llegar tarde a la sesión. Estos son ejemplos de cómo paulatinamente se va construyendo el ambiente que predominará durante la lectura: lectores y oyentes se acomodan en sus posiciones, se extingue progresivamente el ruido y todo el mundo fija su atención en el voluntario que escoge (con o sin aviso, pues puede preguntar a los destinatarios si les apetece leer) un libro de su bolsa, anunciando así que la lectura va a comenzar. Con el paso de los días, este momento preparatorio tomó un cariz distinto en cada una de las sesiones.

La lectura y la conversación constituyen las fases más delicadas de la sesión. La atmósfera de calma y paz que se ha comenzado a generar ya al final de la fase anterior llega durante la lectura a su clímax, y esto se consigue fundamentalmente gracias a dos elementos ya mencionados: la elección del libro y el lector. Habitualmente los voluntarios llevan una bolsa con varios libros para elegir durante la sesión aquel o aquellos que consideren más oportunos. El canon bibliográfico de la asociación emerge de una cuidada selección de los miembros más veteranos, que guían su elección fundamentalmente por dos criterios: han de ser libros que encierren en sí la capacidad de hacer surgir emociones, recuerdos, sensaciones, pensamientos en los destinatarios, y a partir de los cuales pueda establecerse una conversación interesante. Durante la sesión, el voluntario elige de entre esta selección uno o varios libros que se adapten mejor al ambiente del aula, ya sea porque cree que encaja con los intereses de los alumnos, porque ha percibido un estado de ánimo predominante en la clase o por cualquier razón similar. A menudo también se da la posibilidad de escoger los títulos a

los destinatarios, especialmente si en tales ocasiones parecen desganados o, por el contrario, están especialmente entusiasmados. Una vez escogido el título, la manera de leerlo es determinante. Con el objetivo de completar la transformación de la atmósfera de la clase iniciada ya en su llegada, el voluntario lee el libro con suma calma, modulando su voz, su respiración, sus gestos y su posición corporal. Si el libro tiene ilustraciones, debe mostrarlas en todo momento a los destinatarios, de modo que el libro siempre está abierto hacia el público. Es preciso que el voluntario mantenga un alto nivel de concentración y atención durante esta fase para dominar el escenario y conducir a la clase al pico más alto de esta peculiar meditación. Si se ha conseguido esto, cuando la lectura acaba, el lector es asimismo dueño y responsable del consecuente silencio. La gestión de este silencio es clave para el comienzo de la siguiente fase.

El silencio tras la lectura da paso a la conversación. El voluntario puede esperar a que alguno de los destinatarios haga un comentario o puede decidir romper el hielo. Es importante que esto, sin embargo, sea reconducido adecuadamente y no suponga una ruptura total con el ambiente alcanzado. Para ello, es importante evitar hacer preguntas como “¿Habéis entendido la historia?” o “¿Alguien podría resumir el cuento?”. Cualquiera de estas preguntas o alguna otra similar inhibirán cualquier aportación interesante que los destinatarios quieran hacer porque se sentirán evaluados, juzgados. Es importante también no explicar los textos nunca, en el sentido de ofrecer una interpretación definitiva que explique el texto. Esto es así porque una intervención de este tipo limita y cohibe precisamente las aportaciones que resultan interesantes para la sesión: aquellas en las que el texto adquiere alguna significación personal para cada cual. Toda aportación de los destinatarios, ya sean más mayores o más pequeños, debe ser tomada con la máxima seriedad y se le debe dar la justa importancia. La creencia básica de los voluntarios de Entrelibros es que sus interlocutores tienen mucho que ofrecer y que, por tanto, se les puede pedir mucho más que la

elaboración de un resumen de un cuento. Algunas preguntas alternativas pueden ser: “Me ha llamado la atención esta palabra...”, “¿Os habéis sentido alguna vez como...?”, “¿Recordáis que alguna vez os haya ocurrido...?” O “¿Qué pensáis sobre...?»”. Es a partir de aquí donde realmente comienza la tercera fase. La conversación constituye el momento más importante de la sesión: este momento es el objetivo de toda la actividad y en ella se hace patente el sentido más profundo de la misma. La lectura se completa con la conversación, es decir, que no sólo se busca el entretenimiento o la producción de un determinado placer estético, sino permitir y facilitar a través de la palabra la expresión de las sensaciones, emociones, recuerdos o ideas generadas durante la lectura y reflexionar grupalmente sobre ello. Como este es el objetivo principal de la actividad, puede explicarse que en ocasiones ni siquiera se lea⁴. En más de una ocasión, en el grupo de 2º de ESO la llegada de los voluntarios al aula coincidió con la existencia de una preocupación general y la lectura no llegó a producirse, abordando directamente el asunto mediante el diálogo. Esto ocurrió cuando la confianza entre los voluntarios y los chavales era lo suficientemente alta. Este ejemplo da cuenta de que lo que transcurre durante el diálogo en cada sesión es tremendamente complejo e irrepetible, pero podemos señalar algunas de sus características.

En la búsqueda de la confianza de los destinatarios, para que el intercambio de sensaciones, emociones, recuerdos, etc., se produzca, han de cumplirse determinadas condiciones necesarias que en ningún caso garantizan el éxito, sino que lo favorecen. Conscientes de algunas de estas condiciones, los voluntarios, apoyados por el tutor, se esfuerzan en que éstas se satisfagan. Sin duda la primera es mantener un clima de respeto mutuo entre todos los destinatarios; un respeto que ha de manifestarse en todas sus vertientes (v.g.: respeto de los turnos de palabra, escucha atenta de las aportaciones de los compañeros o

⁴ Véase la nota anterior.

la intolerancia a cualquier tipo de burla o humillación). Además, incluye el respeto a aquellas personas que no quieran participar y decidan guardar silencio.

Otra condición del éxito de la conversación será mantener adecuadamente el interés de la misma, por lo que es necesario, al igual que durante la lectura, permanecer atento a todos los gestos, ya sean verbales o no. Por otro lado, es necesaria una adecuada transición del foco de atención a los destinatarios: si bien durante la lectura o el saludo los voluntarios tenían un mayor protagonismo, en el momento en el que comienza la conversación este es conscientemente cedido a los destinatarios, lo que denominamos “desaparición del voluntario”. De esta manera, el voluntario permite así que los destinatarios “aparezcan”. Este gesto consciente constituye una de las muestras en las que se hacen más patentes las múltiples maneras en las que los destinatarios son reconocidos por los voluntarios, que son fundamentalmente dos y cuya importancia las convierte, si no en condiciones necesarias, sí en motivaciones poderosas: los destinatarios son reconocidos tal y como son y por lo que podrían llegar a ser. En este último sentido proyectivo el método de intervención de Entrelibros se convierte en una peculiar mayéutica. Si tras finalizar una conversación la sesión todavía no ha llegado a su fin, cabe la posibilidad de leer otro texto, iniciando así una nueva propuesta de diálogo.

Por último, al término del encuentro hay que despedirse. Después de compartir emociones y experiencias, la conclusión ha de ser delicada y agradable, por lo que el contacto físico toma un valor especial, al igual que durante el saludo. Esto lo hemos presenciado, sobre todo, en las cursos de primaria, donde las ingentes necesidades afectivas de los pequeños convertían tanto la despedida como el saludo en una lluvia casi inagotable de abrazos, muestra también de la gratitud y el reconocimiento por haber compartido una experiencia muy placentera con ellos. Pero el abrazo también ha llegado a secundaria, donde, tras la catarsis de la sesión de lectura, las muestras físicas de cariño significan reconstitución y

comprensión mutua. Por sorprendente que pueda resultar, el abrazo ha estado presente en las sesiones de lectura desde el primer día. Con los grupos de 1º y 3º de Primaria, un libro, *El regalo*, dio pie al establecimiento de dicho ritual. Este libro invita al lector, por medio de adivinanzas, a descubrir la importancia de los abrazos: esta es tal que Miguelito, protagonista de la historia, quería un abrazo de sus padres como regalo de cumpleaños. Tras la lectura de *El regalo*, algunos niños que habían afirmado preferir las peleas a los abrazos no pudieron resistir la tentación de contradecirse y unirse al ritual. No obstante, con los cursos de secundaria la llegada del abrazo no se produjo, como es natural, ni con la misma facilidad ni con la misma intensidad, pero las muestras de cariño permearon el continuo de las sesiones.

3.3.2. La experiencia estética de la lectura en voz alta: cuándo, cómo se produce, cómo es vivida, qué efectos tiene

Como ya he adelantado, voy a sostener que en las sesiones de lectura en voz alta se dan experiencias estéticas capaces de transformar la percepción y el comportamiento de los destinatarios (y también de los voluntarios, aunque me centraré en los primeros). Mientras realizo esta defensa, concretaré los modos en los que la percepción y la acción pueden verse modificados, atendiendo, fundamentalmente, a los testimonios y datos recogidos en los diversos materiales (diario de campo, entrevistas, página web de la asociación, etc.).

Quizás una buena cuestión para empezar sea, si es que de hecho se produce una experiencia estética, en qué momento de las sesiones tiene lugar y qué es lo que la provoca. Esta cuestión, no obstante, no es fácil de determinar. Cabría legítimamente preguntarse si la experiencia estética, cuando ocurre, lo hace sólo durante la lectura o bien es algo que puede ocurrir a lo largo de la sesión; además, el objeto de la experiencia podría resultar igual de difícil de identificar: ¿de qué se tiene una experiencia estética? ¿De los textos? ¿Del sonido

de la voz que lee? ¿De los silencios tras la lectura? ¿Del ambiente en general de la sesión? ¿De la compañía? ¿O es una experiencia de todos los elementos a la vez? Para tratar de aclarar este asunto, me parece interesante recurrir al concepto de experiencia estética como proceso de Dewey. Desde esta concepción, es seguro que Dewey abogaría por la última posibilidad, pues para él la experiencia estética es un proceso unitario en el que todas las partes cumplen una función. Lo que confiere unidad al proceso no es la anticipación de su término, sino una cualidad organizativa que se desarrolla en los diferentes eventos del proceso como un todo. Creo que esta concepción es la más explicativa, ya que otorga a los diferentes elementos y fases de la sesión una función coordinada en la producción de una experiencia que asimismo sería sentida como un proceso con distintas fases (principio, fin, pausas, picos de intensidad, etcétera).

Pero, ¿en qué consistiría la experiencia estética? ¿Cómo es vivida? Creo que en este sentido el rasgo fundamental que la caracterizaría es, con Jauss, el placer estético. Quiero defender que esa cualidad organizativa que persiste a lo largo de las diferentes fases de la experiencia que señala Dewey no sería otra que el placer. Un placer que, como nos indica Jauss, no es el placer sensorial del resto de experiencias, sino uno caracterizado por la producción del distanciamiento estético. Este elemento de enajenación es elocuentemente expresado por los destinatarios en los diferentes contextos de actuación con frases como “Entrelibros me quita mucha cárcel”, “Tras meses de dolor vuelvo a oír el cantar de los pájaros” o “Es como si no estuviese en el hospital”. En las distintas entrevistas y observaciones realizadas hemos recogido numerosos testimonios en esta dirección bajo el rótulo “transformaciones en la percepción del tiempo y el espacio”. Y es que uno de los efectos más recurrentes de las actividades es un cambio en la manera de experimentar ambas dimensiones: por un lado, el tiempo de la sesión es como un tiempo aparte, separado de su realidad cotidiana, y a menudo su transcurso se percibe como más veloz; el espacio en el que

se realizan las sesiones, por otra parte, percibido en muchos de los contextos de forma negativa en el día a día (un aula en una prisión, una habitación de hospital...), adquiere otro cariz a lo largo de la sesión o simplemente se vuelve invisible y el destinatario se siente transportado a otro escenario más acogedor (el escenario que describe el cuento o el poema, el propio hogar, un lugar visitado en la memoria, etc.). Este distanciamiento va ligado a menudo a una sensación de alivio al olvidar por un rato la situación personal de dolor, enfermedad, soledad, etc. que viven muchos de los destinatarios mediante la implicación activa en la sesión a través de la escucha atenta y el diálogo. Esta transformación de la percepción, que se ve distanciada de las preocupaciones prácticas inmediatas de la cotidianidad y que está además mediada por la imaginación (como asimismo indica Jauss sobre el distanciamiento estético) es para mí un fuerte indicio de que nos encontramos ante una experiencia estética. Veamos otras señales.

Volviendo a Dewey, éste considera que la experiencia estética implica un proceso de crecimiento, creación de significados y armonización con el medio. Lo que ocurre en las sesiones de lectura podría interpretarse también en esta clave. Los destinatarios de las actividades, en claro desajuste con su medio (un contexto y una trayectoria vital a menudo no habitables), se armonizan con él mediante la experiencia que tiene lugar en la sesión. Lo que la sesión les proporciona es una oportunidad para hablar y reflexionar a través de textos sugerentes y el estímulo del voluntario, así como les dota de un conjunto de herramientas lingüísticas, creativas y emocionales que junto al afecto y la escucha atenta del grupo invita a la persona al autoconocimiento y la automejora. Esa armonización con la vida de uno es un proceso de ampliación y creación de significados. En ocasiones esto se concreta en la dotación de un sentido al pasado mediante una nueva narración autobiográfica que pretende ser más justa con la vida de uno, tan a menudo maltratada por el propio narrador (parcial en tanto que prima su carácter de participante sobre el de observador); y otras veces se trata de

dotar de un proyecto al futuro, de adaptarse a un medio que está por venir (esto se ve con claridad en el caso de los adolescentes, de los que empiezan a vivir). Estas construcciones y reconstrucciones identitarias son el correlato de lo que al respecto de los voluntarios he mencionado antes como un doble reconocimiento de los destinatarios por lo que son y podrían llegar a ser.

Jauss también estaría de acuerdo en señalar el carácter cognoscitivo de la experiencia estética, ya que, como vimos, por medio del distanciamiento y al quedar liberado de la coerción de la experiencia cotidiana, uno queda abierto a otras experiencias. Desde este punto de partida, vimos cómo Jauss piensa la experiencia estética como liberadora en tres sentidos: despierta la creatividad, renueva la percepción del mundo y abre a una experiencia colectiva. También hemos sido testigos de esto en Entrelibros. Ha ocurrido en varias ocasiones que la producción de una experiencia estética ha motivado la aparición de una respuesta de creación artística. Un ejemplo notable es el de una niña de 9 años que, tras la lectura de *El libro sin dibujos* empleó la estructura narrativa del texto para volcar en ella su propia historia vital y después la leyó delante de todos sus compañeros. Este ejemplo es además bueno para ilustrar la apertura a los demás que una experiencia estética puede provocar. Esto puede deberse a muchos motivos, pero quisiera destacar aquí la convicción de que en gran medida ocurre porque una de las cualidades del arte es apelar a una sensibilidad compartida en tanto que seres humanos. Al fin y al cabo, los temas más recurrentes en las prácticas artísticas suelen ser los temores, sueños, emociones y experiencias compartidas de la humanidad. En este sentido, quiero defender que la experiencia estética no es un privilegio de los más sensibles, sino una potencialidad de toda sensibilidad humana. De no ser así, resultaría difícil explicar cómo una discusión a partir de un poema en un entorno con un alto nivel de analfabetismo como es la prisión puede de hecho alcanzar un nivel de rigor y profundidad equivalentes a los de un aula universitaria.

Y si el arte puede apelar a emociones, recuerdos y experiencias de tal manera que el contemplador no quede inalterado, pues hemos visto cómo la experiencia estética puede contribuir al conocimiento de uno mismo y de otros ámbitos desconocidos mediante la adopción de nuevas perspectivas, y si además el arte puede ponernos en comunicación y motivar el acto de compartir con los demás, entonces no podemos negarle una capacidad transformadora ética y política. Ya lo vimos con Bourriaud: en el arte pueden producirse encuentros capaces de subvertir los modos prefijados de intercambio y comunicación. La experiencia estética de la lectura en voz alta que se da en Entrelibros es una experiencia fundamentalmente colectiva (contrariamente a lo que el mismo Bourriaud pudiese pensar, pues vimos que relegaba la literatura a un ámbito de consumo privado). El recurso al texto y el acto de la lectura no son sino convocatorias grupales para una comunicación y un encuentro sincero motivado por la entrega mutua, el respeto y el deseo de escucha. La mediación estética de Entrelibros se convierte bajo este prisma en la propuesta de un intercambio comunicativo genuino en el que la experiencia estética funciona como un instrumento con el que eliminar las impurezas de la comunicación cotidiana, viciada en unos circuitos y parámetros que la convierten, más bien, en incomunicación. Cada sesión de lectura es en realidad una oportunidad para ser nosotros mismos y compartir las preocupaciones, sueños y experiencias que realmente nos importan.

Todavía más: podríamos decir que sin comunicación auténtica nunca habrá experiencia estética en las actividades. Dewey decía que la experiencia estética tiene lugar cuando estamos más vivos y concentrados en nuestra implicación con el medio. A este aspecto en Entrelibros se le ha dado el nombre de escucha atenta. Desde la asociación, se entiende que los efectos potenciales de la lectura en voz alta están fuertemente condicionados por la actitud de los participantes (voluntarios y destinatarios) durante la actividad. La escucha atenta hace referencia, en primer lugar y de manera trivial a la atención que se presta

a la actividad, a la concentración con la que se escuchan las palabras y las intervenciones de los otros. Esta sería lo que conferiría a la actividad su carácter colectivo y no de mera agregación de individuos, pero para ello no puede comprenderse como un acto pasivo, sino activo. Este es el sentido no trivial de la escucha atenta. Escuchar al otro (al texto, a los participantes, al medio...) es fundamentalmente incorporarlo al propio discurso, incluirlo y conversar con él. La escucha atenta es una condición de posibilidad de la experiencia estética, pues ella es la puerta que da a la imaginación y al distanciamiento estético.

Todos estos efectos resultan, además, por las características especiales de los contextos en los que se realizan las actividades, terapéuticos, es decir, contribuyen al bienestar y la salud de los destinatarios:

Y si bien es cierto que el concepto de ‘salud’ está asociado casi exclusivamente al ámbito médico, no es menos cierto que la Organización Mundial de la Salud ya dejó constancia en 1946, en el preámbulo de su Constitución, de que “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Y años después, en la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud, redactada en 1986, se declaraba que “dado que el concepto de salud como bienestar trasciende la idea de formas de vida sanas, la promoción de la salud no concierne exclusivamente al sector sanitario”. Y aún más: se planteaba que las condiciones y requisitos para la salud son “la paz, la educación, la vivienda, la alimentación, la renta, un ecosistema estable, la justicia social y la equidad”. ¿Cómo no sentirse interpelados por esas afirmaciones? ¿Cómo no entender que los educadores, los bibliotecarios, los voluntarios, también están implicados en esa concepción de la salud? ¿Cómo no pensar que cuando leemos a otros o

cuando recomendamos a las familias que lean a sus hijos en voz alta estamos contribuyendo a la salud y al bienestar de los niños? (Asociación Entrelibros)

Sin embargo, lo que aquí he definido como mediación estética no es una terapia en el sentido en el que ésta ha sido definida en el marco teórico, es decir, que sus actividades no están dirigidas explícitamente al tratamiento de un trastorno o conflicto interno para que la persona experimente cambios profundos que trasciendan la duración de las sesiones. En las actividades, ni los voluntarios son terapeutas ni los destinatarios son pacientes. Quizás pueda explicarse esto mejor haciendo una analogía con lo que ocurre en el terreno de la educación: al igual que Entrelibros no es una asociación que tenga objetivos explícitamente pedagógicos y sin embargo en ella se producen aprendizajes importantes y puede comprenderse la actividad como una práctica de educación expandida, en el ámbito de lo terapéutico la asociación carece de un objetivo explícitamente curativo y sin embargo también contribuye al bienestar. La práctica de la mediación estética no es más de lo que aparenta ser: compartir lectura, tiempo y conversación. Pero en ocasiones los gestos más sencillos encierran en ellos la potencia de una auténtica revolución.

4. Conclusiones

Tras lo expuesto, podemos concluir lo siguiente:

En la Asociación Entrelibros de Granada encontramos un ejemplo de práctica de educación expandida. Esta práctica contribuye significativamente al bienestar y la educación emocional y literaria de las personas a las que se dirigen, aunque no persiguen explícitamente objetivos pedagógicos ni terapéuticos. Estos efectos se desprenden, más bien, como resultado del fomento de estímulos favorables a su producción en la búsqueda de compartir tiempo y palabra con los otros, de compartir unos bienes culturales en espacios en los que hasta su llegada han estado ausentes. El empeño de Entrelibros por ofrecer unas herramientas para la comprensión y expresión de las emociones, la facilitación de la comunicación y las relaciones interpersonales o la reflexión sobre las prioridades, los objetivos y el sentido de la vida de cada cual ha de entenderse en esta dirección. Además, las actividades de lectura colectiva en voz alta ponen de manifiesto el hecho de que existen otras formas de leer (distintas a la lectura solitaria y por placer o a la académica e instrumental) más participativas y que son a su vez formas de dialogar e interactuar con uno mismo y con los otros.

Por otro lado, se ha defendido que en las actividades de lectura compartida se producen experiencias estéticas, y que ellas son, junto a la dimensión social de la experiencia, las grandes responsables de los efectos que se producen. Esta experiencia se caracteriza por ser medio para el conocimiento de uno mismo y de los demás a través del placer o distanciamiento estético que produce, lo que permite, en contacto con el texto literario, generar emociones, recuerdos, opiniones y experiencias compartidas cuyo poder transformador de la percepción resulta a su vez liberador y terapéutico para la sociedad y el individuo en múltiples sentidos. He llamado al conjunto de prácticas que hacen este uso de la literatura y su experiencia propia “mediación estética”, un agente más en el complejo

escenario que condiciona y posibilita nuestra manera de estar en el mundo y de comprenderlo.

Bibliografía

- Asociación Entrelibros. Hablamos a los pediatras. 2013. Recuperado de <http://www.asociacionentrelibros.es/2013/03/hablamos-a-los-pediatras/>
- Cobo Romaní, C. Casos y experiencias para aprender. *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011. 107-140.
- Cobo Romaní, C. y Moravec, J. W. Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula. *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011. 17-46.
- Bourriaud, N. *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2008.
- Dalley, T., ed. *Art as therapy: An introduction to the use of art as a therapeutic technique*. Routledge, 2008.
- Dewey, John. *El arte como experiencia*. Fondo de cultura económica, 1949.
- Exeko. Intellectual mediation. Recuperado de http://exeko.org/sites/fichiers/intellectual_mediation.pdf
- Fernández Rodríguez, E., y Anguita Martínez, R. “Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada”. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado* 19. 2 (2015): 1-10. Impreso.
- Freire, J. Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? *Educación expandida*. Sevilla: Zemos98, 2012. 67-80.
- Jauss, H. R. *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

- Lafuente, A. "Laboratorio del procomún: nuevos equilibrios, otros patrimonios". 2008.
Recuperado de <http://digital.csic.es/handle/10261/2853>
- Luque Moya, G. "Los albores de la estética cotidiano. John Dewey y la experiencia estética".
Artículo no publicado escrito en 2017.
- Martín-Barbero, J. Ciudad Educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. *Educación Expandida*. Sevilla: Zemos98, 2012. 103-124.
- Martín-Barbero, J. *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.
- Nonaka, I.; Nueno, P. y Kalthoff, O. *La luz y la sombra*. Bilbao: Deusto, 1998.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. *Organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press, 1999.
- Prada, J. M. "Mediación estética y pragmática del saber artístico". *MORAZA, Juan Luis: Arte y Saber. Ars Sapiens. Actas Seminario, Arteleku del 29* (2003): 1-41.
- Wenger C., R. La estética relacional de N. Bourriaud. 2013. Recuperado de <http://perspectivasesteticas.blogspot.com.es/2013/01/la-estetica-relacional-de-n-bourriaud.html>