

# EDUCACIÓN POR EL ARTE: VALORES PEDAGÓGICOS Y ESTÉTICOS DE LA MODERNIDAD<sup>(\*)</sup>

ROMÁN DE LA CALLE

Se me permitirá, para empezar, que apele al recurso de las raíces etimológicas -como estrategia de delimitación conceptual- para mejor aproximarnos al tema. Y en este caso bien estará que recordemos que el término «educación» deriva directamente del vocablo latino *educō*. Sin embargo quisiera subrayar el hecho significativo de que esa forma -relativa a la primera persona del singular del presente de indicativo- corresponde a su vez a dos verbos: a *educare* (de la primera conjugación) y a *educere* (de la tercera).

En tal sentido, conviene acentuar explícitamente dicha dualidad y hacerla incidir en la propia noción que nos ocupa. Así *educare* nos remite a «cultivar un desarrollo de potencialidades en vistas a la formación del sujeto»<sup>(1)</sup>, mientras que *educere* literalmente significa «conducir fuera», «poner en contacto con el exterior».

En realidad, ninguna de ambas raíces etimológicas debe ser olvidada en lo que respecta al perfil nocional del término «educación» y menos aún si -como es el caso- se apunta al concepto de *educación estética*, teniendo para ello en cuenta, de forma simultánea, tanto el desarrollo de las propias aptitudes personales del sujeto como también su franca interacción con el entorno, es decir, su radical apertura al exterior, al ámbito vital de la experiencia estética. De ahí la convergencia y complementariedad de *educare* y *educere*, manteniendo, así, ambas nociones íntima y estrecha conexión.

Con ello la extensión del término que nos ocupa -«educación»-, al aplicarse a la persona como totalidad, se perfila en una dimensión mucho más amplia que la propia del término «enseñanza», entendido éste último de manera restrictiva, es decir, ciñéndose a los diversos saberes, operatividades y competencias específicas, encuadrados en los respectivos ámbitos docentes.

Educación, pues, planteada así como *proceso* de conformación personal, pero también como *resultado* obtenido por tal acción, siempre *in fieri*, es decir, siempre abierta y, por definición, perpetuamente inacabada, en su conexión con el medio.

Pero en lo que hace referencia al tema que centra ahora nuestra atención, y ateniéndonos al uso

corriente de las expresiones, quizás sea conveniente metodológicamente distinguir -en una primera aproximación- entre *educación artística* y *educación estética*.

(a) Al hablar de *educación artística* nos referimos, por lo común, a la *práctica* de una o varias artes, bien sea de cara a una formación profesional específica o postulando el desarrollo y preparación del sujeto como *amateur*, o al menos como un eslabón más en el marco del proceso educativo en general. De este modo, *enseñanza* y *educación artística* se hallan estrechamente vinculadas, aunque la segunda, como hemos indicado, no se reduce estrictamente a la primera, yendo mucho más allá de los niveles de la concreta actividad docente.

(b) Por su parte, la *educación estética* también merece ciertas puntualizaciones, si nos atenemos al uso histórico de tal expresión. Propiamente dicha, la *educación estética* (*aisthesis*) tendría como objetivo la capacitación de los sujetos en y para su participación y acogimiento de experiencias estéticas, en general, y especialmente en lo que respecta a su recepción activa de las manifestaciones artísticas. De este modo se ha vinculado estrechamente a la asidua frecuentación y directo contacto con las obras de arte, respaldándose en cuantas instancias puedan ayudar a un mejor acceso y comprensión de las mismas.

Desde tal perspectiva, la *educación artística* y la *educación estética* se presentan a menudo, más que como las dos caras de una misma moneda, como dominios plenamente colindantes e interrelacionados, dentro del contexto histórico-cultural.

Así, por ejemplo, cuando Elliot W. Eisner puntualiza la noción clave de *aprendizaje artístico*, insiste

(\*) Versión castellana del discurso de ingreso en la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos, leído por el prof. Dr. Román de la Calle, catedrático de Estética y Teoría del Arte de la Universidad de Valencia, como Académico Numerario, el 20 de junio del 2000, siendo el prof. Dr. Francisco José León Tello el encargado de pronunciar, a su vez, la *laudatio* de recepción.

(1) Téngase en cuenta asimismo que la forma pasiva de *educare* significa concretamente *crecer*, lo que sin duda alguna viene a corroborar esa vertiente del cultivo de las internas capacidades «naturales» y propias del sujeto.





El Dr. Román de la Calle en la lectura de su discurso en el acto de recepción como Académico de Número el día 20 de junio de 2000. (Foto Paco Alcántara).

en que se trata de un proceso que no se agota en una única dirección, sino que más bien dicho aprendizaje «aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para *crear formas artísticas*, el desarrollo de capacidades para la *percepción estética* y la capacidad de *comprender el arte* como fenómeno cultural. De ahí añade- que la comprensión del aprendizaje artístico requiera que atendamos a cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva, a cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y a cómo se produce la comprensión del arte»<sup>(2)</sup>. Y puntualiza, en consecuencia, que justamente a esos tres aspectos que integran el aprendizaje artístico se les puede denominar *aspectos productivo, crítico (apreciativo) y cultural* (histórico-cultural).

Ahora bien -por otra parte- el concepto globalizador de *educación estética* se ha decantado asimismo, de la mano de la reflexión filosófica, hacia un horizonte antropológico mucho más amplio, entendiéndose en su versatilidad no sólo *como educación para* las consabidas experiencias estético-receptivas o artístico-productivas sino prioritariamente *como educación a través de o por* una genuina y expandida «perspectiva estética». Es decir no ya sólo como una vertiente más de la educación humana, sino convertida a ultranza en fundamento y eje de la educación misma del hombre, en cuanto clave de su emancipación y orgánico desarrollo.

Es en este sentido como, por ejemplo, cabe entender el hilo de los planteamientos que arrancan de Friedrich Schiller (1759-1805), concretamente de sus *Cartas sobre la Educación Estética del Hombre* (1793-1795),

cuando subraya que únicamente la educación estética puede abrir el camino de la libertad a una humanidad, que sería así plena y armoniosa, al reconciliar -por esta mediación estética- el ámbito de los sentidos y el ámbito del espíritu.

Sin duda, con ello, históricamente el camino de las *utopías estéticas* no hacía más que iniciarse y, a la vez, se actualizaba todo un itinerario de presupuestos y consecuencias que, de hecho, atraviesa y, en buena medida, caracteriza el arco de la modernidad.

Es decir que incluso en el marco -así claramente expandido- de la *educación estética*, esquematizando al máximo y aislando elementos que de hecho se hallan variablemente combinados, podemos aglutinar dos tipos de posiciones: *educación para el arte y / o educación por* (a través de) *el arte*.

En el primer caso, la educación estética convive -como un eslabón más- en el proceso educativo con la educación científica, con la educación social o con la educación moral, etc. Y su objetivo básico está estrechamente conectado a la formación del gusto y de la sensibilidad estética.

En el segundo caso, la educación estética, en sí misma, se transforma y deviene instrumento fundamental del proceso educativo en su globalidad. Se trataría así -en sugerencia de Irene Wojnar- de entender radicalmente «el arte para la educación y no la educación para el arte»<sup>(3)</sup>.

Asimismo en Schiller, precisamente, podemos encontrar, de algún modo, ya íntimamente trabadas ambas posiciones. Como bien indica Hans-Georg Gadamer, en la propia evolución de las *Cartas sobre la Educación Estética*, «de la idea primera de una educación a través del arte (*el reino ideal*) se acaba pasando a una educación para el arte» (*el estado estético*)<sup>(4)</sup>.

Quizás no deje de ser tentador el reto de que, aún hoy, la *educación estética* siga planteándose y asumiéndose, en su sentido más amplio, como *educación a través del arte*, tal como se ha ido perfilando en

(2) Elliot W. Eisner *Educación y la Visión Artística*. Editorial Paidós Barcelona / Buenos Aires, 1995. Capítulo IV, página 59. Los subrayados son nuestros. También en esa línea globalizadora puede consultarse de Ricardo Marín Viadel «La Enseñanza de las Artes Plásticas» en AA.VV. *¿Qué es la Educación Artística?* Sendai Ediciones. Barcelona, 1991. Páginas 115-149.

(3) Irene Wojnar «Arte e Educazione: problemi e prospettive» en *Revista di Estetica*, volumen XV (1970), I, página 71. Es ya ampliamente conocido el texto de la misma autora *Estética y Pedagogía*. F. C. E. México, 1967.

(4) H.G. Gadamer *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme. Salamanca, 1977. Capítulo III, página 122.



el decurso de la modernidad, pues no olvidemos que la finalidad de esta revulsiva *concepción instrumental del arte* ha sido el ideal de la formación del *homo aestheticus*. Un modelo humano definido a partir de los valores históricamente atribuidos al arte mismo, ya que no se trataba sólo de educar a dicho sujeto en el plano estrictamente estético (en relación con la fruición y apreciación artísticas), sino de conformar además -y esa es la utopía antropológica y específicamente educativa- una personalidad plenamente sensible y creadora. Y *sensibilidad y creatividad* constituyen -no se olvide- los rasgos pertinentes que definen al artista, convertido, en ese sentido, en *modelo y paradigma* idealizado.

La amplia herencia de Schiller conecta así claramente con uno de los postulados centrales de las vanguardias históricas y del movimiento arquitectónico moderno: «el arte como vía expedita para la definitiva liberación del hombre». Se trata -podríamos decir- de una *ideología estética* que asigna directamente al arte la tarea de reintegrar al individuo y su ambiente social, de reconstruir -según el mandato schilleriano- «al hombre entero dentro de nosotros».

Esta *perspectiva estética* -convertida, pues, en revulsiva utopía antropológica- se perfilará como respuesta a los problemas planteados por la sociedad moderna, siempre en compleja relación con la *perspectiva política* y la *perspectiva técnico-científica*. De hecho, como es sabido, tal *perspectiva estética* se presentará históricamente bien como alternativa o bien como integración de las otras soluciones más frecuentemente sugeridas por la cultura moderna, es decir la *perspectiva política*, tendente a resolver los conflictos sociales mediante la modificación de las relaciones existentes entre las fuerzas socio-económicas, y la *perspectiva tecnológica*, la cual confiará enteramente en el progreso técnico y científico, haciendo depender de dicho desarrollo la superación de las contradicciones de la sociedad moderna<sup>(5)</sup>.

En realidad, abordar los valores pedagógicos y estéticos de la modernidad -al socaire del tema de la *educación a través del arte*- supone justamente introducirnos en este contexto de cuestiones, a pesar de que los teóricos de la *condición posmoderna* -tan intensamente ventilada- han hecho *tabula rasa* de esas instancias centrales, que unían la herencia de Schiller con el eje de las vanguardias y el movimiento moderno, considerándolos meros residuos de un pensamiento humanista, definitivamente relegado a las trastienda.

Cabe, pues, que estratégicamente nos preguntemos por qué en la reflexión pedagógica -y en general en la consciencia cultural- se atribuye especial

relevancia a las manifestaciones artísticas, por qué el arte ha llegado incluso a considerarse, desde ciertas perspectivas, la base de la educación y, a su vez, por qué la figura del artista ha podido históricamente instalarse como modelo humano ideal. ¿No se tratará quizás de un *ideal educativo del pasado* que en el actual contexto cultural sobrevive, por la inercia y el peso de la tradición que puedan mantenerse en la reflexión sobre el arte? <sup>(6)</sup>.

Convendrá tener en cuenta desde una óptica histórica -por una parte- que ese *ideal* de la educación estética cuando ha incidido, de hecho, directamente en la *práctica pedagógica* sólo ha sido desde hace un siglo, precisamente en el marco de una concepción positivista de la ciencia, es decir dentro de una *episteme* que, por supuesto, ya no es la nuestra.

Por otro lado, es bien sabido que -en el contexto de la modernidad- el espacio del arte se identifica y caracteriza decididamente como el ámbito de la sensibilidad y de las experiencias creativas, lo cual le diferencia del espacio propio del conocimiento científico-filosófico. Téngase en cuenta que la *Estética*, definida como «*sciencia cognitionis sensitivae*» y como «*theoria liberalium artium*» por Baumgarten (1714-1762), elaboró su propio estatuto asumiendo precisamente como su objeto privilegiado el conjunto de las artes, las cuales a su vez habían sido organizadas por Charles Batteux (1713-1780) en el sistema moderno de las Bellas Artes<sup>(7)</sup>. Y dado que la Estética, como disciplina autónoma, fundó el desarrollo de las artes sobre la *sensibilidad*, implicaba ya, con ello, un determinado criterio de demarcación de su objeto frente a otros ámbitos de la realidad y otros modos de conocimiento.

Es decir que los términos teóricos del problema, tal como se han planteado históricamente y frente a los cuales ahora nos encontramos, se delinearán ya claramente hacia finales del XVIII. No es, pues, casual que sea justamente entonces cuando la educación estética -como proyecto intrínsecamente revolucionario- se perfila y emerge, con decisión especulativa, por primera vez, aunque su directa aplicación pedagógica deba aún esperar.

(5) Filiberto Menna *Profezia di una Società Estetica*. Officina Edizioni. Roma, 1983.

(6) Lucia Pizzo Russo «Arte, educazione estetica e processi mentali» en AA.VV. *L'Educazione Estetica*. Aesthetica Edizioni. Palermo, 1986. Página 37. Precisamente, tanto en este texto como en el de F. Menna nos basaremos, en distintos extremos, a lo largo de este intervención.

(7) A. G. Baumgarten *Aesthetica* (1750). Ch. Batteux *Les Beaux Arts réduits à un même principe* (1746).



Desde esta óptica histórica de la modernidad, quisiéramos centrarnos en algunos momentos que consideramos fundamentales en ese *encuentro entre arte y educación*.

Comenzaremos por referirnos a la marcada distinción que establece I. Kant (1724-1804) en la *Crítica del Juicio* (1790) entre «talento para la ciencia» y «talento para las bellas artes», justamente en el epígrafe 49, dedicado al estudio «De las facultades del espíritu que constituyen el genio». Entendiendo por talento una determinada dotación natural del sujeto, Kant va a respaldar la justificación de dicha diferencia en la dispar relación mantenida por ambos dominios -ciencia y arte- con el recurso al establecimiento y al *uso de reglas*, hecho éste que incidirá asimismo directamente en las cuestiones relativas al tema del *aprendizaje* en los dos correspondientes ámbitos culturales.

En referencia al talento para la ciencia, afirma que ésta siempre «va precedida por reglas, claramente conocidas, las cuales deben determinar los procedimientos seguidos en la misma»<sup>(7)</sup>. Frente a ello, al puntualizar -anteriormente- el talento para el arte, decididamente vinculado por Kant a la noción de genio, deja bien sentido que «*genio* es el talento (dote natural) que da la regla al arte. Y como el talento mismo, en cuanto es una facultad innata productora del artista, pertenece a la naturaleza, podríamos expresarnos así: *genio es la capacidad espiritual innata (ingenium) mediante la cual la naturaleza da la regla al arte*»<sup>(8)</sup>.

Por este camino Kant mantiene la contraposición entre ambos dominios -entre la ciencia y el arte-, algo que históricamente podemos considerar ya como común. Pero lo que nos interesa es el modo de establecer tal dualidad y, sobre todo, las consecuencias que se hacen evidentes cuando recapitula y añade que «el genio es, pues, un *talento* de producir aquello para lo cual no puede darse regla determinada alguna, y no una capacidad de habilidad, para lo que puede aprenderse, según alguna regla: por consiguiente la *originalidad* debe ser su primera cualidad (...) y sus productos deben ser al mismo tiempo modelos, es decir *ejemplares* y, por lo tanto, no nacidos ellos mismos de la imitación»<sup>(9)</sup>. En consecuencia, deduce Kant que «todo el mundo estará de acuerdo en que hay que oponer totalmente el genio al *espíritu de imitación*. Ahora bien -añade- como aprender no es más que imitar, la disposición y aptitud para aprender (incluso aunque se contara con la capacidad más alta para ello) no

puede -como tal aptitud- valer para el genio»<sup>(10)</sup>. Y, continuando con el tema, apunta -en el epígrafe siguiente- que, por el contrario, «todo aquello que puede o ha podido ser aprendido está en el camino natural de la investigación y de la reflexión, según reglas, y no se distingue específicamente de lo que con laboriosidad, y mediante la imitación, puede ser adquirido. Así -matiza Kant- puede aprenderse todo lo que Newton ha expuesto en su obra inmortal de *Los Principios de la Filosofía de la Naturaleza*, por muy grande que fuera la cabeza requerida para encontrarlos; pero no se puede aprender a hacer poesías con ingenio, por muy detallados que sean todos los preceptos de la poética y excelentes los modelos de la misma»<sup>(11)</sup>.

Pues bien, tal como hemos podido constatar en el seguimiento puntual de estos textos kantianos de la *Crítica del Juicio*, el argumento clave que utiliza en la contraposición entre ambos dominios queda articulado estrictamente en torno a la noción de *aprendizaje como imitación, vinculado a reglas*. Ahora bien, al arte (como actividad del genio), en cuanto claramente cualificado por los rasgos de la «originalidad» y de la «ejemplaridad», entendida como modelo, no puede llegarse -no puede aprenderse- siguiendo el camino natural de la investigación y de la reflexión regulada, es decir según aquellas pautas marcadas por determinadas reglas previas, todo lo cual -inversamente- sí que se arguye y establece, sin rodeos, en beneficio del dominio de la actividad científica.

Obviamente, los planteamientos kantianos marcan así pautas diferenciadoras entre talento artístico y talento científico, o lo que es lo mismo -decantándonos, un tanto, hacia el tema que ahora nos ocupa- entre educación artística y educación científica, entre perspectiva estética y perspectiva técnico-científica. Cuestión ésta -la de la dualidad de oposiciones- que, zigzagueando a través de los caminos de la modernidad, ha llegado hasta nuestros días, a través de la prolongada polémica de las «Dos Culturas»<sup>(12)</sup>.

(7) I. Kant *Crítica del Juicio*. Espasa-Calpe. Madrid, 1977. Epígrafe 49, página 224.

(8) I. Kant *op. cit.*, epígrafe 46, página 213.

(9) *Ibidem*, páginas 213-214.

(10) *Ibidem*, epígrafe 47, página 214.

(11) *Ibidem*, página 215.

(12) La bibliografía sobre este concreto tema es tan amplia que nos limitamos a remitir al complemento bibliográfico aportado por el texto de Diego Ribes Nicolás *Arte y Ciencia: acotaciones a una tierra de nadie*. Editorial Nau Llibres & Departamento de Estética de la Universidad de Valencia. Valencia, 1989. También, del mismo autor, *Lo humano entre áreas*. Institutió Alfons el Magnànim. Valencia, 2000.



En realidad, con la selección llevada a cabo de las citas kantianas, podría parecer que el artista estuviese considerado en una especie de nivel superior al científico: sólo el primero crea, mientras que los descubrimientos del segundo se basan en precisas reglas metodológicas, codificadas y aplicadas por los investigadores. Reglas «ciertas y fáciles, respetando las cuales exactamente nadie dará por verdadero lo que es falso y todo ello sin consumir inútiles esfuerzos de la mente, sino gradualmente aumentando siempre el saber»<sup>(13)</sup>.

Son estas reglas -definidas por Descartes como fáciles, económicas, infalibles y vinculantes para todos los hombres de ciencia- las que hacen posible la producción y la reproducción de los conocimientos acumulativos por parte de todo aquel que las siga.

«Así pues, en el campo científico el más grande inventor no se diferencia del laborioso imitador y del estudiante más que en el grado, y, en cambio, sí que se diferencia específicamente del que ha recibido por la naturaleza dotes idóneas para las bellas artes. No por eso -añade Kant- hay aquí menosprecio alguno para esos grandes hombres a quienes la especie humana tiene tanto que agradecer, frente a los favorecidos de la naturaleza, en consideración de su talento para el arte bello»<sup>(14)</sup>.

A pesar de la radical diversidad establecida entre artista y científico, paradójicamente, la cuestión se resuelve -si seguimos leyendo a Kant- decantándose la superioridad en favor del segundo. Y en realidad sólo aparentemente será algo paradójico si, de hecho, se encuadra la cuestión -históricamente- en el contexto abarcante del estatuto de las prácticas culturales. A decir verdad, la solución adoptada por Kant era, ni más ni menos, la solución corriente, una especie de lugar común al cual se acogía la cultura de la época, después de las polémicas y debates habidos hacia finales del siglo XVII y principios del XVIII, y que nos son conocidos con el nombre de «Querelle des Anciens et des Modernes»<sup>(15)</sup>. Es decir una especie de confrontación entre el arte y la ciencia propios de la antigüedad y los específicos de aquella contemporaneidad.

Tal disputa se resuelve, como es bien sabido, sólo en apariencia sin vencedores ni vencidos, ya que si los antiguos eran tenidos por superiores en el arte, los modernos lo eran en el campo de la ciencia.

Sin duda, la idea de proceso -como «progreso continuo»- se afianza realmente ya en el Setecientos a través de la ciencia, constituyéndose de este modo el concepto de *ciencia moderna*, mientras que para el

arte -considerado ya un sistema autónomo de la ciencia- la antigüedad -utilizada como base y referencia para definir el proyecto de su resurgimiento y desarrollo- acaba por deglutir sus posibles intentos de movimiento «in avanti». Si la ciencia miraba hacia delante, el arte no dejaba de preocuparse por el espejo retrovisor.

Desde entonces, todo «progreso» artístico se verá medido -y mediado- a partir de un pasado. Y no deja de ser significativo que el propio Kant para ejemplificar la diversidad entre artista/científico recurra a confrontar a Newton con Homero o Wieland (1733-1813), es decir un moderno frente a un antiguo o un moderno, donde la «o» que une a Homero y Wieland, a la vez que subraya la idéntica fungibilidad de dos poetas en oposición al científico, remite claramente -y esto es muy importante- a la *ahistoricidad* como categoría constitutiva de la esencia radical del arte.

«Precisamente en que aquel talento (el de los científicos) está hecho -matiza Kant- para una perfección siempre creciente y mayor del conocimiento y de la utilidad que de él se deriva, y para la enseñanza de esos conocimientos a los demás, en eso consiste su gran superioridad sobre los que merecen el honor de ser llamados genios, porque para éstos hay un momento en que el arte se detiene al recibir un límite por encima del cual no se puede pasar, límite quizás desde hace tiempo ya alcanzado y que no puede ser ensanchado; además, una habilidad semejante no puede comunicarse, sino que ha de ser concedida por la mano de la naturaleza inmediatamente a cada cual, muriendo, pues, con él, hasta que la naturaleza, otra vez, dote de nuevo, de igual modo, a otro»<sup>(16)</sup>.

Algo que, evidentemente, no ocurría con la ciencia, como bien lo atestiguaban las numerosas series de «descubrimientos» desarrollados sobre todo en el campo de la astronomía y de la mecánica, y que caracterizan lo que históricamente es conocido como la revolución científica del XVI y del XVII y que llevaron al siglo XVIII a confirmar «un nuevo ideal de la ciencia», muy diferente al que había guiado la actividad cognoscitiva durante la antigüedad y el medievo.

(13) R. Descartes *Regulae ad directionem ingenii* (1628).

(14) I. Kant *Crítica del Juicio*, epígrafe 47, página 215.

(15) «Querelle» iniciada oficialmente entre Boileau y Perrault en la célebre sesión de la *Académie Française* del 27 de enero de 1687.

(16) I. Kant *op. cit.* epígrafe 47, páginas 215-216. El subrayado es nuestro. Para un estudio de la teoría del genio en Kant véase el texto de Antoni Mari Euforió. *Espíritu y naturaleza del Genio*. Editorial Tecnos. Madrid, 1989. Capítulo IV. Para las referencias a los planteamientos de Schiller, sobre el mismo tema, el capítulo V.



Paulatinamente, pues, al afirmarse los ideales de la ciencia, el *modelo de conocimiento* que se establece es el científico: un conocimiento objetivo, acumulativo y universalmente válido; producto de un sujeto racional y autónomo; y autónomo el conocimiento mismo en cuanto objetivación de la racionalidad humana.

Es así como se llega a considerar que todo aquello que de manera clara no se adecúa a las reglas metodológicas del nuevo ideal de la ciencia -como precisamente el caso del arte- debe ser pensado en oposición a ésta. Y, de este modo, valores como la perfección, la armonía, la finalidad o la individualidad quedan lejos de los intereses propiamente dichos de la investigación científica, e incluso la sensibilidad -a pesar de la preocupación por el método empírico- se verá históricamente relegada al ámbito de lo subjetivo.

Precisamente en torno a la enseñanza de la sensibilidad (de la *aisthesis*) se irá articulando decididamente el nuevo concepto de arte. La misma *Estética* nacerá como *Teoría de la Sensibilidad*, abriendo un dominio separado de la ciencia, buscando a su vez la autonomía y la legitimidad para un vasto campo de productos y de procedimientos que se arriesgaba -con el empuje de la ciencia- a quedar prácticamente anulado e identificado con el contexto global de las diversas experiencias comunes, acervo confuso e indeterminado en relación al nuevo concepto de conocimiento científico.

No deja de ser a la vez curioso e interesante que la experiencia directa, la adquisición por los sentidos, la *sensibilidad*, que precisamente se muestra como clave de lo cotidiano, sirva asimismo para definir el ámbito de pertinencia del arte, el plano de la artisticidad, de la belleza y de lo estético: un plano atravesado por aquellos valores sensibles y vitales que la ciencia, en buena medida, había alejado de sí.

Por este camino -que ahora brevemente hemos recordado, al hilo de los pensamientos kantianos en torno a la dualidad entre arte y ciencia- el dominio artístico acabará significando y encarnando la esencia y la plenitud de lo humano.

## — II —

Pero para abordar esta nueva vertiente, quizás convenga traer a colación otro momento, también históricamente determinante para el tema que hoy nos ocupa -y que ha sido ya anteriormente citado-

Se trata de la relación, planteada por Schiller, entre *dimensión estética y perspectiva política*.

Es sabido que el primer desapego programático de la política en favor de la cultura en general -y, particularmente, de la perspectiva estética- es claramente formulado por F. Schiller en las «Cartas» que publica en la revista *Horen* y que serían recogidas posteriormente en edición conjunta.

De hecho, Schiller postula, de manera explícitamente crítica, una *nueva función social para el artista* -y, por extensión, ampliable también al intelectual en general-, insistiendo en que éste puede y debe actuar sobre la realidad, sin tener que recurrir a instrumentos elaborados por otros -como puedan ser los de la política o la técnica- antes bien sirviéndose de sus medios propios, específicamente culturales, es decir -en este caso- artísticos y filosófico-estéticos.

Como certeramente ha comentado Filiberto Menna, «el rechazo schilleriano a considerar la política como el único instrumento en grado de transformar la realidad social debe ser tenido como el acto de fundación del núcleo intelectual moderno, de cuyo seno emergerán conjuntamente la vanguardia artística y el movimiento arquitectónico moderno, y que reclamará para sí la función de mediar y resolver los problemas de la sociedad»<sup>(17)</sup>.

Conviene asimismo apuntar, siguiendo al profesor Menna, que el distanciamiento político de Friedrich Schiller no debe ser explicado de un plumazo -coyunturalmente, como a menudo se hace bajo la inmediata justificación de una simple reacción ocasional ante la violenta y traumática realidad aportada por la Revolución Francesa, sino que propiamente debería entenderse, más bien, como un hecho estructural de la cultura romántica alemana y, muy en particular, de la poética schilleriana. En realidad, tal alejamiento no se perfila como una *evasión política* sino, ante todo, como una precisa *toma de posición ideológica*, capaz de transferir las funciones de la política al arte y mucho más concretamente a la *pedagogía estética*.

En ese sentido, para todo aquél que haya analizado el desarrollo de las *Cartas sobre la Educación Estética del Hombre*, se hace evidente cómo en su contenido se refleja una doble actitud, cargada tanto de profundo pesimismo como de intenso optimismo,

(17) F. Menna *op. cit.*, página 38, al que seguiremos en estos comentarios.



frente a una situación antropológica en la que ya se dan de forma clara los primeros síntomas de lo que luego serán los rasgos paradigmáticos de la sociedad industrial, como pueden serlo, por ejemplo, la división del trabajo, la conversión en mercancía del producto artístico, la fragmentación de la personalidad humana o la alienación y el dominio del hombre sobre el hombre.

Se entenderá por tanto -desde este contexto- el papel asignado por Schiller a la *educación estética*, como aquella única educación que, asegurando un desarrollo integral tanto en lo que respecta al individuo como a la sociedad, haría posible la implantación de la utopía que equipara el advenimiento del «estado estético», con la promesa de libertad, felicidad e igualdad. Y justamente en tal *desideratum* es donde fundamentará el valor educativo del arte, a la vez que teorizará decididamente la *educación a través del arte* como la vía maestra para alcanzar el ideal educativo por antonomasia, es decir como radical proyecto emancipador.

La semilla de F. Schiller quedaba, por tanto, bien plantada en la compleja historia de la cultura, dispuesta además a germinar y convertirse diacrónicamente en herencia compartida: en una revulsiva *utopía antropológica* <sup>(18)</sup>.

En el fondo, el fulcro que mueve la palanca teórica de Schiller consiste en el hecho de que el propio desarrollo de la cultura y de la sociedad civil, potenciado por la hegemonía de la razón analítica, conduce directamente -según él- a la *pérdida del estado originario del hombre* -el recurrente mito de Grecia-, en el cual no se plantearían antagonismos ni contradicciones entre las diversas facultades humanas. Y, desde tal perspectiva, el progreso cultural conllevaría paralelamente la pérdida de la inocencia, es decir una caída -renuncia a la condición edénica- como evento traumático, tanto de la historia humana (filogénesis) como del individuo (ontogénesis).

Sin embargo en las teorías de Schiller -incluso reconociéndose la necesidad de la especialización de las facultades, en aras del progreso de la especie- no se considera que la conquista del *estado de cultura* comporte una pérdida irreversible del *estado de naturaleza*, antes al contrario, se cree plenamente en una posible recuperación de tal estado de inocencia desde la actuación programática ejercida desde el interior del estado de cultura. Al fin de cuentas, Schiller no está convencido de la existencia de un *antagonismo originario* (natural y por ello necesario) entre las diversas facultades humanas, entre razón y sentimiento, entre

impulso sensible e impulso formal, sino únicamente está dispuesto a admitir un *antagonismo histórico*, es decir un conflicto de origen social.

De tales supuestos se deduce la tarea fundamental asignada al artista como es la de revelar -gracias a su acción- el carácter no necesario de este conflicto, encarnando de este modo -por la *educación estética*- una posible vía de superación de dicho *impasse*. No en vano, afirma Schiller que la operatividad del artista reconcilia en sí misma -armónicamente integradas- la necesidad y la libertad, al igual que el *instinto de juego* es capaz de conciliar el *impulso sensible* y el *impulso formal*, superando el conflicto entre forma y vida (entre civilidad y naturaleza), gracias a la unidad orgánica de la forma viviente, es decir de la belleza <sup>(19)</sup>.

En realidad, la perspectiva estética a la que reiteradamente venimos aludiendo, ve en el artista -a través de los procedimientos formativos que presiden su actividad y su obra- el modelo de una experiencia global e integrada. Y hacia esa meta orienta su *paideia*, en cuanto posibilidad de recuperación del estado originario, pero ya elevado a un grado mayor de autoconsciencia, es decir dentro y no fuera de la cultura. Así claramente Schiller se refiere al *estado estético* como aquél en el cual sensibilidad y razón se hallan en coetánea y armónica actividad. Sobre tal *paideia* podrá, a su vez, fundarse la perspectiva política, contando -eso sí- previamente con la total liberación del hombre como individuo, por el trámite del arte, es decir a través y gracias a la educación estética.

«¿Cabe esperar del Estado que realice esa transformación? Imposible. El Estado, tal como está hoy constituido, ha sido el causante del mal; y el Estado, tal como la razón lo propone en idea, lejos de poder fundar esa humanidad mejor, *necesita fundarse en ella*. (...) La época presente, lejos de ofrecernos aquella forma de humanidad que hemos reconocido como condición necesaria de todo mejoramiento moral del Estado, muestra más bien todo lo contrario. Si los principios por mí sentados -continúa diciendo Schiller- son exactos, y si la experiencia confirma mi

(18) J. Jiménez *La Estética como Utopía Antropológica*. Editorial Tecnos. Madrid, 1983.

(19) F. Schiller «Cartas sobre la Educación estética del Hombre», en *Escritos sobre Estética*. Editorial Tecnos. Madrid, 1991. La Carta XV (páginas 151-156) es fundamental para explicitar este planteamiento de Schiller, en relación a la mediación del instinto de juego.



descripción de los tiempos actuales, debemos concluir que todo intento de modificar el Estado y toda esperanza puesta en al modificación son extemporáneos y quiméricos, y lo seguirán siendo *mientras esa división interior en el hombre no haya desaparecido* y su naturaleza no esté lo bastante desenvuelta para ser ella misma artífice de la nueva obra y garantizar la realidad de las creaciones políticas pensadas por la razón»<sup>(20)</sup>.

Sin duda, la solución de la *perspectiva estética*, propuesta por Schiller para resolver las contradicciones de la sociedad, es restrictiva (como podrán ser también parciales las soluciones arbitradas exclusivamente, por ejemplo, desde una perspectiva política o meramente desde una opción tecnológica). En tales casos, dichas *soluciones reductivas* encarnan siempre el significado de *modelos utópicos contrapuestos*, quizás en espera de una posible integración recíproca entre ellas.

Sin embargo la relectura de los planteamientos de Schiller nos puede conducir a entender la *educación estética* en un sentido dilatado, hasta el extremo de dar cabida en ella a una dimensión ideológica - quizás como él mismo pretendía-, apuntando que esa globalizadora y revulsiva perspectiva estética constituye un factor fundamental e indispensable para la construcción de cualquier sociedad libre, aunque no -por supuesto- el único.

¿Puede, pues, extrañarnos que Schiller formule su famoso y conocido principio? «Sólo juega el hombre cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es plenamente hombre cuando juega. Esta afirmación -sigue diciendo- que acaso en este momento parezca una paradoja, recibirá una significación grande y profunda cuando seamos llegados al punto de aplicarla a la doble seriedad del deber y del destino; servirá de estímulo, os lo prometo, al edificio todo del arte estético y del, más difícil aún, arte de la vida»<sup>(21)</sup>.

Ya hemos traído a colación, incluso reiteradamente, los planteamientos de Schiller, sosteniendo en su visión unitaria y emancipadora que sólo el arte y la belleza están en grado de prometer al hombre la armonía, la integridad y la libertad. Y si el hombre deviene hombre a través de la educación, la educación no podía, en consecuencia, dejar de ser *educación estética*.

### — III —

En I. Kant, el genio venía definido por el *libre juego de las facultades*. En F. Schiller, por su parte, el *impulso del juego* conciliaba las necesidades de los sentidos con las leyes de la razón, es decir -repiteámoslo- que la

*educación estética* debía servir para reconciliar sensibilidad e intelecto. Sin embargo, sucesivamente se irá decantando la experiencia estética, en una mayor radicalidad -a través de una especie de *reductio ad unum*- unilateralmente, hacia la imaginación o la intuición, hacia el sentimiento o la fantasía, postulando una *facultad*, sea la que fuere, pero siempre claramente *antitética al intelecto o la razón*. Esta es la historia del proceso seguido.

Pero para desarrollar el hilo de nuestra argumentación, nos interesa atender ahora -más que al arte en general- a la actividad artística en sí, al proceso del artista. Trátase de un proceso desarrollado por un sujeto que históricamente se ha convertido en emblema de la subjetividad y de la espontaneidad humanas frente a la regulada objetividad de la ciencia. No en vano, como hemos apuntado, el inicial enfrentamiento antiguos/modernos se fue transformando en la posterior dualidad arte/ciencia. Si la ciencia se delinea a través de la figura de un saber acumulativo, que se despliega históricamente en una serie rectilínea, con la superación de errores y el acrecentamiento constante de conocimientos, el arte, por su lado, ha presentado la doble faz de Jano, tocado simultáneamente de temporalidad y atemporalidad, de valores históricos y ahistóricos, siempre como algo primigenio y originario, como algo universal que fácilmente aspira a lo absoluto.

En cualquier caso, lo innegable es que la historia nos ha legado un *ideal del arte* en neta oposición al *ideal de la ciencia*. El artista todo intuición, irracionalidad, espontaneidad, creatividad, autenticidad; y el científico estereotipadamente considerado como la otra cara de la moneda: la objetivación de la razón frente a la objetivación del sentimiento. Esta es la equívoca historia de una doble radicalidad heredada.

¿Acaso la propia educación a través del arte no se ha venido justificando, también a menudo, a partir de la respectiva autonomía tanto del arte como de la ciencia, fundadas -ambas autonomías- a su vez, en facultades psicológicas diversas y separadas?

No han faltado voces discrepantes. Así por ejemplo, ya John Dewey alzándose frente a ello -en su célebre texto *El Arte como Experiencia* (1934)- afirmaba con total resolución: «Es absurda la idea de que el artista no piensa de modo tan intenso y penetrante como el investigador científico. Un pintor debe

(20) *Op. cit.* Carta VII, página 120. Los subrayados son nuestros.  
(21) *Op. cit.* Carta XV, página 155.



conscientemente padecer el efecto de cada toque de pincel, o no será consciente de lo que está haciendo y del estado en que se encuentra su trabajo. Además, debe ver cada conexión particular del hacer y del padecer en relación con el todo que desea producir. Aprender tales relaciones es pensar, y uno de los modos más exactos de pensamiento. La diferencia entre la pintura de diversos artistas se debe mucho más a las diferencias de capacidad para conducir su pensamiento que a las diferencias de sensibilidad al color o a las destrezas en la ejecución. Con respecto a las cualidades básicas de las pinturas, su diferencia depende más de la aptitud de la inteligencia para fijarse en la percepción de relaciones que de ninguna otra cosa, aunque naturalmente la inteligencia no puede separarse de la sensibilidad directa y está conectada, aunque de un modo externo, con la habilidad»

Y añadía, «cualquier planteamiento que ignore el papel necesario de la inteligencia en la producción de obras de arte está basado en la identificación del pensamiento con el uso de una clase especial de material, signos verbales y palabras. Pero pensar efectivamente en términos de relaciones de cualidades, es una rigurosa demanda al pensamiento, tanto como lo es pensar en términos de símbolos verbales y matemáticos»<sup>(22)</sup>.

Sin embargo ese supuesto, al que decididamente se enfrenta J. Dewey, ya viene de bastante lejos e incluso presidió el nacimiento mismo del «Sistema de las Bellas Artes» en la modernidad. No hay que olvidar que el propio Charles Batteux argumentaba que las artes, en cuanto «lenguaje de la humanidad» son el órgano del sentimiento, mientras que la palabra, en cuanto «lenguaje de los hombres» es el instrumento de la razón<sup>(23)</sup>.

Ahora bien, esa misma historia de la modernidad ha puesto en crisis y colapsado el viejo *sistema* -«moderno»- de las Bellas Artes, con sus especificidades internas, sus múltiples compartimentaciones, con sus géneros y profundas diferencias frente a otros ámbitos de la cultura. Todo ello es algo que ha quedado registrado y ratificado paulatinamente en el decurso de nuestro agitado e interesante siglo: arte y ciencia -incluso a pesar de estar aún excesivamente distantes, por lo general, en sus respectivas reflexiones filosóficas- no han faltado a la cita de sus crecientes relaciones y han establecido fructuosos intercambios y contactos de connivencia. A decir verdad, el artista no ha pensado menos que el científico, ni el científico se ha quedado a la zaga en creatividad e imaginación.

Históricamente el arte -codificado en un «sistema»- venía arrojado y tomaba su sentido autónomo en un contexto cultural que hoy ya no es el nuestro. Somos conscientes de la «crisis de la razón», de aquella *ratio* que presidió el amplio desarrollo de la modernidad y a la cual, quizás legítimamente por su parte, se oponía la noción de arte, haciéndose fuerte en su propio sistema y autonomía.

Sin embargo, actualmente, en esta época que algunos han calificado de *Post-Arte* (con mayúscula, como sumo valor humano), las artes -en plural- se han visto sometidas a un continuo proceso de *desdefinición* <sup>(24)</sup>. Y si las cosas están así ¿cómo abordar la cuestión de la *educación estética*? ¿Podemos aún hablar de educación para el arte y/o a través del arte? ¿Tendrá sentido pedagógicamente mantener el riesgo que puede suponer educar al «hombre del futuro» con los «valores del pasado», puesto que a menudo se insiste reiteradamente en la dicotomía arte/ciencia, sentimiento/razón, a pesar de que la epistemología contemporánea se esfuerza, una y otra vez, en superar tales escisiones?

Sin duda muchos ideales de la ciencia y del arte han entrado en crisis. Pero no deja de ser sintomático que para la ciencia tales crisis, y las subsiguientes tomas de conciencia de los hechos, puedan ser interpretadas como *crisis de crecimiento*, mientras que para el arte la categoría explicativa más recurrente, a través de sus múltiples variantes, históricamente ha sido -como es bien sabido- la de la equívoca *muerte del arte*.

En consecuencia, tampoco será paradójico que la educación por el arte se vea instalada en ese espacio abierto por tales crisis y se encuentre replanteada en medio de las contradicciones vividas en el ya dilatado y polémico *ocaso de la modernidad*. Contradicciones en las cuales estamos aún sustancialmente inmersos, y a pesar de ello seguimos viviendo, haciendo arte, trabajando en la ciencia y la tecnología e intentando educar y formarnos.

¿Se podrá salir del *impasse* reformulando el problema, a partir de la revisión de aquella finalidad asignada a la educación estética, como utopía antropológica: la de conseguir la formación de un sujeto sensible y creador?

(22) John Dewey *El Arte como Experiencia*. Editorial F. C. E. México, 1949. Capítulo III, página 43.

(23) Ch. Batteux, *op. cit.* Sección III, capítulo 1.

(24) Harold Rosenberg *The De-definition of Art*. Londres-Nueva York, 1972. En términos generales, sobre la crisis actual de la definición del arte, puede consultarse el texto de W. Tatarkiewicz *Historia de Seis Ideas*. Editorial Tecnos. Madrid, 1987.



De hecho las vicisitudes de la noción de arte, el agotamiento del concepto de sistema de las artes, así como la amplia proliferación actual de prácticas bien diversas, desarrolladas por *operadores estéticos*, sobre todo de cara a la nueva situación histórica de los *multimedia* y del «ciberarte» que nos ha tocado vivir.

Se trataría, sin duda, de salvaguardar y potenciar aquellas fundamentales dimensiones de lo humano - la *sensibilidad* y la *creatividad*-, pero incrementándolas precisamente con la necesaria agudeza que aporta la dimensión *crítica*, proyectándose las tres en el entorno existencial, sin refugiarse exclusivamente en el ámbito académico, escolar y pedagógico. Porque, seamos sinceros, hoy la educación estética «no declarada» e informal, en realidad no pasa a través de los cauces de la docencia, sino que es vehiculada por los *mass media* y «masajeadas» por las estrategias tecnológicas y del *marketing*, teniendo en cuenta los eludibles supuestos de la masificación y de la contemporánea conformación del gusto.

Conviene que seamos conscientes de que las actividades artísticas ocupan, a pesar de todo, en el contexto educativo general (tanto en el aspecto expresivo/creativo como en el frutivo/crítico) un puesto de tercer o cuarto rango<sup>(25)</sup>, mientras que la más eficaz «educación estética» de los sujetos permanece vinculada y se difunde a través de mecanismos muy diversos en la vida cotidiana y en la sociedad del espectáculo, los cuales desde el punto de vista didáctico y formativo son, lamentablemente, poco tenidos en cuenta.

Cuestiones tales como la relación arte/tecnología, arte y medios de comunicación, arte y política - en todos sus múltiples aspectos y vertientes- no pueden quedar hoy al margen de la *educación estética*. Y si es en ese contexto donde se abre camino y se mueve el arte, en la actualidad, es también ahí donde el viejo tema de la educación estética conviene que esté bien presente y no siendo mantenido en una especie de *ghetto* elitista y selectivo, por muy ideal que éste sea.

La sensibilidad, la creatividad y el espíritu crítico no pueden, en consecuencia, quedar replegados sobre la *educación artística* en sentido estricto, sino refluir hacia la *educación estética* en este sentido amplio que envuelve y penetra la existencia humana, desde la propia cotidianidad.

Sin duda así la vieja utopía -a la que hemos venido haciendo referencia- se redefine de nuevo y pone en primer lugar la exigencia de una *actitud crítica y selectiva* como auténtica llave de paso tanto de la sensibilidad como de la acción creativa. Y para ello los consabidos planteamientos de la autonomía de las facultades poco tienen ya que decir, si queremos realmente, a pesar de todo, seguir mirando -aunque sea de reojo- hacia las propuestas del moderno mito schilleriano de la unidad y de la autorregulación de un sujeto, que sabemos sumamente fragmentado y menesteroso, dentro de un contexto político-social que todos deseáramos más libre y justo.

Reconozcamos, a fin de cuentas, que no es nada fácil de auspiciar -desde esta concreta coyuntura histórica, repleta de perplejidades y contradicciones- la feliz posibilidad de reunir en la totalidad de un gesto vital, la acción estética, la mediación tecnológica y la contestación política. Esta es la realidad.

(25) Elliot W. Eisner *op. cit.*, capítulo 2, «La educación de arte hoy: su carácter, situación y objetivos», donde se subraya -en el contexto estadounidense- esa secundariedad de la educación estética.