

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA

Antonio Lastra

Saciar la necesidad de aprender a leer y a escribir es la condición para tener una experiencia que podríamos considerar también estética, de acuerdo con la tensión característica de la propia noción de experiencia en general, dividida entre el experimento y la pericia, entre la ignorancia o la pobreza de la experiencia y la experiencia como tal, siempre a punto de quedar rebasada por la abundancia de las corrientes de la vida. La vinculación de la metáfora ilustrada de un “mundo de lectores” al pragmatismo, y del pragmatismo al humanismo, y la voluntad de luchar contra el escepticismo como uno de los rasgos distintivos de la reflexión reforzarían la vertiente de unas consideraciones que, en última instancia, se refieren a un tipo de enseñanza, como la organizada en los planes de estudio oficiales, cuyos orígenes no serían distintos de los orígenes de la propia actitud filosófica y de la noción moderna de estética. “Estética” tuvo antes, como es sabido, un significado mundano que escolástico, pero el significante fue antes escolástico que mundano, y esta prioridad señala su índole académica. La educación estética y la enseñanza habrían recibido, entre la Ilustración y el Idealismo alemán, una atención escolástica de la que sería difícil desprender una mirada mundana menos fija, tal vez porque el uso escolástico o filosófico de la estética no estuvo exento de un entusiasmo diverso con la moderación de las expectativas humanas o el sentido común. Ni siquiera la propia noción de “educación estética” en Schiller se habría librado de malentendidos respecto a su fuente kantiana (respecto al “espíritu de la filosofía trascendental”, como el mismo Schiller observó, y no sólo respecto a la letra), a pesar de que el motivo principal de las *Cartas sobre la educación estética del hombre* fuera el motivo ilustrado por excelencia, “la salida del hombre de su culpable incapacidad” o la mayoría de edad natural. La constitución schilleriana de un “mundo estético” diferiría, en efecto, de la constitución kantiana de un “mundo de lectores”. En opinión de Schiller, “la obra artística más perfecta de todas” sería “la construcción de una verdadera libertad política”, cuya falta quedaría suplida “por medio de lo estético”. La educación estética tendría entonces como finalidad procurar la libertad del hombre. Es curioso que Schiller recurriera a los tópicos de la infancia y la independencia —los tópicos que serían propios, por ejemplo, de la literatura inglesa en el caso de la infancia, con Wordsworth, o de la persuasión americana en el caso de la independencia— antes y después de erigir, como “forma objetiva y canónica” de la vida, la institución del Estado. En mi opinión, las aporías del Idealismo alemán se reúnen en las *Cartas* de Schiller casi como en ningún otro texto de la época. A pesar de su ascendiente kantiano, no es raro encontrar en Schiller elementos de un escepticismo que alimentaría tanto la raíz de su entusiasmo como la raíz de su decepción (siempre que entusiasmo y decepción no se alimentaran a su vez de una desconocida, y venenosa, raíz común). La decepción de Schiller queda de manifiesto al hablar de la decadencia

humana y escribir, en los términos de una filosofía apologética, frases como la siguiente: “¿Puede reprochársele al Estado que prescindiera de la dignidad de la naturaleza humana mientras tenía que defender su propia existencia?”, o al acogerse a la nostalgia de Grecia para impedir que el hombre se convierta “en una copia de su educación”.¹ El entusiasmo de Schiller es perceptible, por otra parte, en el deseo de “poder leer en lo absoluto”. “Leer en lo absoluto” sería, precisamente, lo que en un “mundo de lectores” no se podría nunca llevar a cabo; pero es una aspiración que nos orienta, entre las variedades de la metáfora de la legibilidad del mundo, respecto a la opinión que tenemos que formarnos de Schiller. La “educación estética” de Schiller sería, en realidad, una “restitución” más que una formación, al menos en las primeras *Cartas*, donde la influencia de Kant no logró atenuar el impacto de los sucesos revolucionarios en Francia y la confusión entre las nociones de “público” y “masa”.²

Habría que aplicar, sin embargo, un verdadero arte de leer entre líneas para cohonstar lo expuesto por Schiller en esas primeras *Cartas* con el desarrollo de la argumentación; un arte de leer que descubriría en Schiller a un escritor escrupuloso en su oficio y plenamente consciente de la dimensión pública y, en ocasiones, trágica, de la escritura. Si la metáfora de la primera parte del libro era la de “leer en lo absoluto”, la metáfora de las últimas *Cartas* sería la de “captar el mundo”. Captar un mundo, a diferencia de leer en lo absoluto, requeriría la mediación o la combinación de dos facultades humanas, la recepción y la independencia: “Cuanto más se desarrolle la receptividad en sus múltiples facetas y más movediza sea, y cuantas más superficies ofrezca a los fenómenos, tanto más mundo *capta* el hombre, tanto mayor número de aptitudes desarrolla en él”. En la captación del mundo se resumiría el famoso “impulso del juego” schilleriano, que sería un verdadero instinto de la distinción entre instintos, y se cumpliría la posibilidad de la belleza en la experiencia humana. Según este último Schiller, habría un hilo “que nos conduciría a través del laberinto de la estética”, y ya no podría negarse, entonces, la existencia de la realidad (pese a la pérdida de lo infinito). Schiller llegaría, así, a formular la educación estética en estos términos: “Aprender a desear de un modo más noble para no verse obligado a tomar decisiones sublimes”.³

¹ Véase L. SCHAJOWICZ, *De Winckelmann a Heidegger. Ensayos sobre el encuentro griego-alemán*, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, 1986, p. 21 ss. En Inglaterra, las formas de la antigüedad clásica inspiraron una “educación liberal” que, en autores como Shaftesbury o Keats, inspiraría admirables resultados estéticos y que, con Arnold o Babbitt, se convertiría en la filosofía universitaria por excelencia a ambos lados del Atlántico.

² El propio Kant tendría que rehacer los postulados de la ‘Respuesta a la pregunta: ¿Qué es Ilustración?’ en *El conflicto de las facultades*, en el sentido de trasladar las esperanzas depositadas en “el público entero de un mundo de lectores” a la Universidad, de acuerdo con una teoría institucional de un mundo de sabios que se basaba en la premisa de que la verdadera opinión pública coincidiría con el saber.

³ F. SCHILLER, *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, trad. de J. Feijóo, Ánthropos, Barcelona, 1990. Sólo por medio de la captación de un mundo, y de la superación del escepticismo, el impulso del juego generaría una serie de reglas en la realidad. En esta última consideración de la estética se basó Peirce para incluirla entre las ciencias normativas. Véase J. BARNOUW, ‘*Aesthetic for Schiller and Peirce: a neglected origin of Pragmatism*’

La evolución de las *Cartas* de Schiller, incluso al pasar de la correspondencia privada a la publicación, sería comparable con la evolución seguida por la idea de una enseñanza filosófica. En el origen de esa idea hay también un intento de sobreponerse al escepticismo, a las experiencias privadas, aunque fuera al moderado escepticismo de la “filosofía académica” al que Hume se había referido en su *Investigación sobre el entendimiento humano*. Desde *El conflicto de las facultades* de Kant hasta el *Discurso del rectorado* de Heidegger, la filosofía y la enseñanza habrían tratado de establecer en Alemania, sin conseguirlo, unas relaciones de reciprocidad, entre sí y de ambas con la sociedad o “el público entero de un mundo de lectores”, basadas en lo que Kant llamó “el derecho a hablar con franqueza”. Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Schopenhauer o Nietzsche (y en España Ortega) han dejado una “filosofía universitaria” cuya misión consistiría, “desde el punto de vista interno, en conectar la ciencia objetiva y la formación subjetiva, y, desde el punto de vista externo, en la conclusión de la enseñanza escolar con el comienzo del estudio personal o, más exactamente, en asegurar el tránsito de uno a otro”.⁴

Casi podría decirse que la educación estética y la enseñanza en general habrían coincidido en esa zona de paso, en la transición del impulso sensible al formal, como lo había llamado Schiller, o de la enseñanza escolar al estudio personal, como lo llamó Humboldt; una región intermedia entre la perspectiva “formalista” de la educación estética, que aislaría su objeto de cualquier contexto, por cercano que estuviera, y la perspectiva “expresionista”, que permitiría reconocer las cualidades de una obra de arte o de un objeto o circunstancia de la naturaleza. ¿Cuál sería, entonces, el objeto de una educación estética en el seno de la enseñanza? ¿Cómo se enseña la estética?

Creo que buena parte de las sombrías descripciones del estado de la educación española se deben a lo desmesurado de las expectativas depositadas en la enseñanza universitaria por una tradición de idealismo que tiene sus raíces en la filosofía alemana y que, en el *Discurso* de Heidegger mencionado, se habría manifestado de una manera definitiva en sus aspectos políticos y sociales, además de filosóficos. Esta tradición idealista, igual que la educación estética de Schiller, no estuvo en condiciones de comprender lo que, en la historia de los conceptos políticos, se llama “democratización”, o al menos no lo estuvo en la forma en que la democratización tuvo lugar en Europa: la Revolución francesa, en efecto, interrumpió violentamente la “verdadera reforma del modo de pensar”, que procedía paulatina y progresivamente, y obligó a adoptar puntos de vista menos confiados, menos capaces de franqueza. A diferencia de la tendencia universalista del “mundo de lectores”, constituido como modelo ilustrado sobre las diferencias entre “masa”, *classis* y “público”, la educación estética de Schiller “no se encontraría sino en algunos círculos escogidos, como la iglesia pura y las repúblicas puras”, del mismo modo que la universidad alemana sólo habría sido

(1988), en *Essays on the History of Aesthetics*, ed. by P. Kivy, Library of History of Ideas, University of Rochester Press, 1992, vol. V, p. 384 ss.

⁴ Véase A. SCHOPENHAUER, *Sobre la filosofía universitaria*, ed. de J. Hernández Dobón, Natán, Valencia, 1989. La frase citada es de Wilhelm von Humboldt.

capaz de fomentar una “cultura aristocrática”. Con esta perspectiva, la educación estética de Schiller y la teoría de la universidad alemana serían ejemplos de reacción —comparables a las restauraciones políticas— ante la democratización emprendida a finales del siglo XVIII.⁵

En mi argumentación, la posibilidad de renovación de la experiencia en general, y de la experiencia estética en particular, estaría ligada al desarrollo del modelo de la independencia americana que, a diferencia del modelo ilustrado, no habría encontrado los obstáculos de una restauración como la europea para regular las acciones humanas y los peculiares actos de habla contemporáneos: la Constitución americana habría generado un arte de escribir basado, precisamente, en la franqueza. El pragmatismo sería, así, la última manifestación del intento de renovar la experiencia, pero también incluiría lo que Dewey llamó un “credo pedagógico” e incluso una teoría de la universidad. El credo pedagógico es, en cierto modo, un credo democrático. Desde Horace Mann hasta Dewey, la educación ha sido, en efecto, la preocupación especial del republicanismo americano más consciente de las limitaciones humanas, y las metáforas del “crecimiento” o de la “domesticación de la idea de cultura” ayudarían a configurar la naturaleza de la antropología democrática. Las ‘Seis proposiciones’ de Horace Mann sobre la educación —que señalaron un hito en la legislación educativa— se incluían en la misma lucha por la representación que determinaba la política constitucional americana: la necesidad de una educación popular; la financiación pública; la complementariedad del sistema educativo con el laboral; el carácter moral, pero no sectario de la educación; la profesionalización de la enseñanza o la vinculación de la educación a una sociedad libre constituían un credo pedagógico coherente con la fe en la educación que el pragmatismo conservó en cada una de sus manifestaciones. En ‘El valor social de la instrucción en las universidades’, William James defendió que “la mayor exigencia de la educación, su aspiración suprema, consiste en que os ayude a reconocer a un buen hombre cuando lo veis... ¿Acaso no sabemos nosotros, los miembros de las universidades, que ningún historiador ha visto nada semejante? Por vaga que pueda resultar la frase de reconocer a un buen hombre cuando lo veáis, por difusa e indefinida que sea su aplicación, ¿hay acaso otra fórmula que describa mejor el resultado que nuestras instituciones *deben* exigir?”⁶.

No es paradójico que esta exigencia doméstica se corresponda mejor con una genuina educación estética y, desde luego, con la enseñanza en general, que las elevadas miras idealistas de Schiller. Las proposiciones de Mann son, en la actualidad, un capítulo de cualquier legislación educativa avanzada, pero tal vez siga faltando, junto a lo que ya constituye la jurisprudencia didáctica, el credo democrático del pragmatismo para procurar la situación ideal de los actos de

⁵ Véase F. K. RINGER, *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1995.

⁶ W. JAMES, ‘The Social Value of the College Bred’ (1907), en *Writings 1902-1910*, ed. by B. Kuklick, The Library of America, New York, 1987, pp. 1241-1249. Véase H. ADAMS, *La educación de Henry Adams*, ed. de J. Alcoriza y A. Lastra, Alba, Barcelona, 2001, pp. 93-106 (sobre la Universidad de Harvard) y 107-118 (sobre Berlín).

habla filosóficos y estéticos en la enseñanza. Esa incredulidad a la que me refiero no es, a menudo, sino una muestra de incompreensión de los procedimientos democráticos o pragmáticos, que, como sabemos, no consisten sino en un método de resolución de problemas. En este sentido, la preocupación pedagógica de un pragmatista como Richard Rorty, que le ha llevado a escribir sobre ‘La fuerza inspiradora de las grandes obras literarias’, en la estela del “canon occidental” de Harold Bloom, no es fácil de compartir. Un método de resolución de problemas no es un procedimiento comparable con el “trabajo de canonización” emprendido por Bloom contra “la escuela del resentimiento”. Como cualquier método, el método pragmático aspira a la corrección de los enunciados, a la claridad de la exposición, a la elegancia y la economía de los supuestos, pero en su fundamento hay un credo —pedagógico y democrático—, y un credo ha demostrado ser una roca inmovible en la que apoyarse. Creo, precisamente, que ese método incluye un trabajo de lectura y escritura diverso con la canonización que obligaría a convertir las clases de estética —si aplicamos ese método a la enseñanza de la estética— en un experimento o, expresado con más acierto, en una experiencia. La experiencia se convierte, así, en el criterio de la educación estética o de la enseñanza en general. Podríamos estar de acuerdo con Walter Pater cuando escribió que no eran los frutos de la experiencia, sino la experiencia misma, lo que tendríamos que perseguir.

Pero juzgar una experiencia es difícil, o lo es más que juzgar el carácter que la experiencia ayuda a formar en el hombre. Experiencia y carácter formaban, como vimos, una secuencia en el pensamiento de Emerson, que, trasladada a la enseñanza, podría dar a entender simplemente en qué medida un profesor de estética ha enseñado a leer y a escribir, o ha ayudado a combatir el escepticismo acerca de la existencia de los objetos de la experiencia, de la posibilidad de conocerlos o el medio de comunicarlos. El desarrollo de las lecciones, la actualización de la bibliografía, incluso la atenuación de la importancia concedida a los exámenes (o su sustitución por una escritura de ensayo que pueda ser más convincente), podrían ser, cada uno de ellos, expedientes parciales cuya eficacia dependería del modo en que la experiencia estética hubiera tenido que ver con lo que constituye el quicio de la filosofía y de la educación: el asombro ante la vigencia de la vida, un asombro que, desde Kant, compromete nuestra veneración y compensa del espanto de la muerte. La vigencia de la vida, sin embargo, se compone de momentos tan indisolublemente unidos entre sí como irrepetibles, que hacen del presente una ocasión única para pensar. Si el concepto de estética tiene que dejar de ser escolástico para hacerse mundano —para recobrar el significado que tenía antes de constituirse en un signo lingüístico completo—, esto sólo quiere decir que la estética ofrece una oportunidad para pensar, una posibilidad para la continuación de la práctica del juicio y la discriminación, para la organización de una vida en continuo cambio y de actualidad permanente. Un estudiante de estética debe adquirir esa experiencia, y un profesor sólo puede ayudarle a transformar su genio, o su disposición, en una capacidad práctica que le sirva para leer, en los libros o en las obras de arte, en el libro del mundo o en el libro de la ciudad, los fenómenos de la experiencia; para aprender a apreciar el intento de convertir esos fenómenos en

realidades absolutas, y para escribir fenómenos futuros. Escribir (un ensayo, un examen) no sería, entonces, el fruto de una experiencia, sino la misma experiencia.

Como es normal que la experiencia escolástica, o escolar, preceda desde un punto de vista formal a la mundana, el estudiante tendrá que adquirir una serie de hábitos propios de la disciplina en los que, en cierto modo, el profesor habrá dejado, consciente o inconscientemente, su impronta. Creo que toda la conciencia que el profesor pueda restituir a su oficio siempre resultará poca, y que la escrupulosidad no reside sino en generar en su propia conducta una persuasión, de la que dependerá que el alumno no insista, en su propia preparación, en los aspectos que crea que un profesor prefiere, sino en los que la materia requiere. Como de ninguna otra cosa, un profesor debe huir de establecer un conflicto de preferencias con sus estudiantes. Pero la dedicación austera y minuciosa a un problema estético —ante un concepto, un texto o una obra de arte— no puede tener lugar en el aula en general, salvo en contados momentos, y por ello es preciso que el profesor fomente los trabajos de los estudiantes. Enseñar y aprender tiene que ser un verdadero ejercicio de franqueza, una emulación de la antigua *παρρησια* que el estudiante pueda reproducir en las pruebas que acrediten su experiencia. Esta franqueza o libertad de palabra, en la que se basa la genuina *libertas philosophandi*, ha de tener su oportunidad también al hablar, de acuerdo con la antigua advertencia de que, en filosofía, sólo se sabe lo que se sabe decir. Un examen oral, una conversación o un diálogo entre el estudiante y el profesor debe tener lugar cada vez que sea necesario.

Cada lección habría de incluir todos los modos de “contener” la experiencia que fueran significativos y ayudaran a evitar que la experiencia quedara rebasada. Aprender a leer supone, en consecuencia, que haya un cuerpo de lecturas. La práctica del comentario de texto, sin embargo, está tan extendida que es preciso hacer alguna matización respecto a su uso. No siempre es posible leer el texto escogido en su lengua original: el profesor o el estudiante carecerán del don de lenguas necesario para atender a todos los textos de la tradición cultural; por ello, el texto tendrá que ser minuciosamente escogido. Una buena traducción es el primer paso si no se lee en la lengua original. Creo, además, que los procedimientos de la hermenéutica no siempre se aplican con cuidado, en especial el que asegura que el intérprete es capaz de entender un texto mejor que el propio autor, e incluso que es capaz de entender al mismo autor mejor de lo que el autor se habría entendido a sí mismo. Thoreau o Leo Strauss aconsejan otra manera de interpretar, o leer, los textos, “con la misma deliberación o reserva con la que fueron escritos”. De acuerdo con estos autores, algo quedaría en el texto, de la mayor importancia, que se resistiría a la comprensión, que no podríamos entender, y el profesor no podría sino sugerir el valor de la ocasión para leer ese texto, un valor superior a los problemas de la interpretación o la intención, e inapreciable como fuente de consulta en el aula. El contexto de la imaginación ayudaría a establecer la corriente de significado en la que la escritura se inserta. El procedimiento de lectura al que me he referido evitaría, además, que el profesor se convirtiera en un intérprete privilegiado; al contrario, la franqueza con la que admitiría la resistencia del texto serviría para que el

comentario se elevase a la condición de la experiencia. Un texto, por otra parte, iría seguido de otros. Ninguno habría de ser tan ejemplar que bastara su lectura; el grado de infranqueabilidad de un texto tendría que ser proporcional a su capacidad para referirse a otros textos: un texto —según el principio retórico— es tan elusivo como alusivo. El conocimiento de la historia de las ideas estéticas tendría que difundirse entre los alumnos con la conciencia de ser una disciplina auxiliar inestimable, y tal vez sea posible en la estética lo que en las ciencias sociales parece ya inalcanzable: que el espacio de la experiencia no se separe infinitamente del horizonte de las expectativas. Contribuir a reducir esa distancia es la primera y la última de las funciones de un profesor de filosofía.