

LA EDUCACION ESTETICA COMO DESCUBRIMIENTO DE LA ORIGINALIDAD

Me referiré exclusivamente a las soluciones que la educación estética encuentra en el neoidealismo italiano y en ciertas direcciones suscitadas por algunas escuelas psicológicas.

El concepto de educación estética es relativamente moderno. La antigüedad y la edad media, que educaban ciertamente las capacidades estéticas del individuo, no formularon tratados de educación estética.

Ni Platón, que proscribió a los poetas de su República, aunque él lo fuese de tan excelsa manera, ni San Agustín, que concibe una superación de las Artes en aras de la Filosofía, ni los grandes tratados didácticos de la Edad Media, como el *Heptateucon* de Thierry de Chartres, ni el *D:dascalion* de Hugo de San Víctor, teorizan sobre la educación de las capacidades estéticas. Aunque existían observaciones y tratados sobre la enseñanza de las bellas artes, no se habían planteado aún el cultivo y desarrollo del sentido estético con la independencia y sustantividad suficientes para constituir un campo autónomo, una de las direcciones objetivas de la educación, la estética.

Más bien diríamos que el concepto y la expresión «educación estética» aparecen en Occidente cuando el arte va dejando de actuar sobre las masas. *Notre Dame* de París, la Catedral Vieja de Salamanca o el *Cordero Místico* de Gante, tenían asegurado un público nutridísimo no en cuanto obras de arte, sino como representaciones del valor absoluto de la sociedad en que surgieron, del religioso.

Pero cuando las vírgenes se convirtieron en estatuas y las imágenes empezaron a poblar los museos, de hecho, el pueblo se desentiende de las obras de arte, que llegan a ser la herencia de círculos iniciados.

Yo no sé si nunca se ha señalado esta relación o interferencia, pero es lo cierto que la educación estética se desarrolla como rama autónoma dentro de las concepciones pedagógicas, cuando se va dibujando el contorno del arte por el arte.

I

La educación estética en Gentile (1875-1944) es una etapa del desenvolvimiento autónomo del yo (1). Es sabido que para Gentile la evolución del espíritu implica tres momentos necesarios: la realidad del sujeto o sujeto puro al que corresponde el arte; la realidad del objeto u objeto puro al que corresponde la religión, y la realidad del espíritu como unidad e inmanencia del objeto en el sujeto al que corresponde la filosofía.

El arte es, pues, la forma propia de la subjetividad o de la individualidad inmediata del espíritu. Por eso, la educación estética en el neoidealismo italiano estudia el desenvolvimiento del espíritu como pura subjetividad.

Pero como la subjetividad aparece en el principio y fundamento de todo desarrollo humano, la forma primaria y básica de la enseñanza viene a ser la estética: «su ley será la expansión del yo, la afirmación de sí» (2). En este sentido, toda enseñanza es obra de arte porque el arte es el mismo sujeto expresándose al ponerse como sujeto, o, simplemente, poniéndose como sujeto y, por tanto, expresándose.

De lo que se deducen tres consecuencias principales:

1.^a *Extraordinaria amplitud de la educación estética.* La constitución en el mundo de cada personalidad lograda sería obra de esta educación, sin la cual piensa Gentile que no habría nadie en el mundo capaz de decir yo, esto es, de *ponerse*, en el significado absoluto que este término tiene en la nomenclatura idealista.

2.^a *Distinción entre educación artística y educación estética.* El arte, la forma estética del espíritu que aquí se alude, no es una realidad espiritual concreta, empíricamente diferenciada, como el arte del pintor o del poeta. Estas artes empíricamente diferenciables no son más que manifestaciones de una forma absoluta del espíritu en la que consiste, más rigurosamente hablando, el arte: aquella primera forma del eterno ritmo espiritual que es la pura subjetividad. Y esta forma es un momen

(1) Recuérdese la identificación entre Filosofía y Pedagogía propias del neoidealismo italiano.

(2) Gentile, *Sommario di Pedagogia Firenze*. Sansoni Editore, 1942, pág. 252.

to esencial de la vida interior de cada hombre, haga o no profesión de artista. Por eso, la educación estética no se identifica con la enseñanza de técnicas artísticas, las cuales pueden ser, incluso, enseñadas en forma poco adecuada para favorecer la única meta de esta educación que se orienta hacia el libérrimo desenvolvimiento de la pura subjetividad.

Como ejemplo de una enseñanza estética, a menudo frustrada en nuestras aulas, pone la del lenguaje en la forma de su expresión literaria. La codificación didáctica de los diversos aspectos del lenguaje nació con la sofística griega y permaneció siempre bajo el influjo de la tradición retórica: la indiferencia del contenido respecto del espíritu que debía animar la expresión de este mismo contenido, y la naturaleza meramente formal y vacía de las actividades literarias que intentan traducir el contenido en cuestión. El lenguaje puede ser simple forma sólo cuando los temas abordados son pura materia. Entonces surgen los productos del saber indiferentes al yo, por un lado, y por otro, las formas espirituales que pretenden contenerlos, mecanizadas y petrificadas.

Por eso, reglas poéticas, costumbres, autoridad no íntimamente abrazada, son obstáculos que una educación estética ha de remover, como otros tantos escollos para la expresión plena del yo.

Pero, si es cierto que la educación estética no debe confundirse con la educación artística, no lo es menos, que las obras de los artistas contienen una forma espiritual de expresión de la subjetividad, potenciada al más alto grado de energía. De aquí, el valor educativo del arte en su sentido estricto.

Así, el estudio del arte de los grandes poetas y de todos los grandes artistas que sobresalieron en la aptitud para traducir en pureza y vigor sus más íntimas vivencias, debe contribuir poderosamente al desenvolvimiento estético de la personalidad. La tradición pedagógica ha visto esto desde antiguo y ha asignado un lugar de honor en la educación a los buenos poetas y escritores.

3.^a *Los obstáculos para la educación estética.* Piensa Gentile que no son sólo las reglas poéticas, ni las costumbres, ni la autoridad académica, sino las leyes políticas y el dogma religioso, otros tantos escollos que deben ser superados para reconquistar la propia libertad, punto de partida de toda nueva actividad y germen de nueva vida. Y esto

es así de tal manera, que la educación estética no queda completamente definida hasta que se la compara con la educación religiosa.

La educación estética procura la afirmación de la subjetividad, mientras la educación religiosa tenderá a desarrollar el espíritu por el camino de «pura dedicación al objeto, entendido como objeto y trascendente al poder del individuo» (3). En principio, la religión tiene el mérito grandísimo de hacer sentir la religación del hombre a lo absoluto, a la verdad, a la ley. De esta visión religiosa arranca el sujeto su sentido moral, apoyado en el respeto a una ley absoluta.

Por su parte, la ciencia, entendida de una manera positivista, tendría también una función objetivadora, porque, a su modo, más estrecho por cierto que el de la religión, también integra al hombre en el mundo.

Prescindamos ahora del prejuicio filosófico que lleva a Gentile a considerar igualmente incompletas y unilaterales la educación estética y la religiosa, destinadas a completarse y corregirse mutuamente, porque el immanentismo es tara común a los sistemas idealistas, pero destaquemos la concepción estética en que apoya su pedagogía. Concepción ésta donde los intereses estéticos del hombre se hallan fuertemente vinculados a su *fuerza de creatividad, a su modalidad originaria* y a su *afirmación del mundo*.

El hombre estético, que respondería a una forma del espíritu exclusivamente subjetiva, está concebido por Gentile como viviendo en un mundo que queda fuera de su yo. Educarlo es, ante todo, favorecer las capacidades de eclosión de su propia originalidad.

Una educación estética así concebida, está sintomáticamente relacionada con ciertos círculos artísticos contemporáneos que empezaban a proclamar el fin de la era de la realidad *material y visible* que la educación moderna había proclamado con tanto fervor. Artistas y filósofos sabían de otras épocas y civilizaciones que no tenían por realidad suprema, como lo había llegado a ser en las zonas más representativas del pensamiento occidental decimonónico, el aspecto visible y comparable de las cosas, sino la forma o «más allá» que tras de éstas se oculta y esconde.

La misma ciencia positivista que tanto había contribuído al triunfo de un realismo materialista constituía ahora una amenaza para éste.

(3) Op. cit., pág. 252.

La física moderna está demostrando que esta materia sólida que se había identificado con la realidad no es más que una concentración de energía que, a su vez, había sido hasta entonces considerada como inmaterial. A esta quiebra de la realidad que el arte registra, en profunda aunque inconsciente conexión con la ciencia, corresponde el enfoque neoidealista exclusivamente subjetivo de la educación estética.

Todo sucede como si *ciencia, arte y pedagogía* no fuesen más que diversos aspectos, encarnaciones simultáneas del pensamiento de una época.

Por eso hay entre ellos una profunda solidaridad. El *impresionismo* de la pintura, donde la realidad no cuenta más que en función de los efectos de luz, y el *arte abstracto*, que intenta sustituir la realidad sensible por construcciones mentales, son, respectivamente, *coetáneos* de los primeros análisis del átomo con vistas a su descomposición y de las teorías que resuelven toda la realidad en relaciones numéricas.

¿Quién pensará entonces que las libertades crecientes y el desdén o la hostilidad del arte respecto de la realidad son el fruto de una fantasía incoherente e inexplicable?

Más que innovaciones arbitrarias, los nuevos estilos artísticos son correlatos de la tónica que rige el pensamiento de la época.

La pedagogía desdefía entonces la enseñanza de las técnicas, el neoidealismo concibe una educación donde el dibujo, el modelado, la acuarela, la marquetaría, etc., se valoran como expresiones de la subjetividad infantil y adolescente, no de los términos representados ni de la técnica empleada. Las creaciones artísticas originarias e ingenuas valen por sí mismas, abstraída toda referencia al objeto, y constituyen una etapa en el desenvolvimiento humano que no tanto ha de ser dirigida cuanto estimulada. Estas manifestaciones se hubieran antes orientado mediante la imitación de los maestros y la aplicación de los códigos normativos para cada arte. Hoy, pedagógicamente, tales procedimientos se miran como academicismos pedantes llamados a desaparecer.

La misma educación que se considera ante todo como un arte —hoy sabemos con seguridad que no lo es—, se piensa menos en términos de aplicaciones científicas que como resultado de geniales e innatas aptitudes de dedicación.

Y así, al mismo tiempo que los educadores rechazan las pautas y las reglas en nombre de la espontaneidad infantil, los artistas vuelven insistentemente sus ojos hacia las producciones de los niños, y ellos

mismos pintan y esculpen como niños, en búsqueda ilimitada de genuina autonomía que les hace observar, admirar e imitar las creaciones de los primitivos y las de los locos. El dadaísmo, que proclama el dominio del absurdo, cuaja en 1916, dos años después de la aparición del *Summario di Pedagogia* de Gentile.

Que Gentile considere incompleta la educación estética y propugne una educación filosófica, por la que todo hombre cobre conciencia de su propio trabajo, como acto creativo del espíritu que forja así su propio mundo (tesis filosófica), no interesa ahora tanto como destacar el carácter de autónoma afirmación de la personalidad que asigna a las manifestaciones estéticas de la educación (tesis pedagógica), aunque reconozca que si el proceso educativo no supera este momento estético, secuestraría al yo en su sueño sin despertar. Debe precisarse que la autonomía del proceso educativo en este punto no significaría educación negativa a lo Rousseau ni aislamiento del educando de todos los influjos externos, sino superación de los pretendidos límites externos por el ritmo del espíritu, que es historia.

Así se pasó del psicologismo herbartiano y del naturalismo positivista al historicismo neoidealista.

Cuando éste, a su vez, se ha arruinado en Italia por agotamiento interno de la aventura idealista, las directrices pedagógicas por él inspiradas se han prolongado hasta nosotros como un arma de dos filos: el acertado recurso a las fuerzas originarias del sujeto y las nebulosidades de una inmanencia imperfectamente superada que, como se sabe, es el error de base de todo el sistema.

II

El concebir estética del hombre como una *liberación*, si bien no es rigurosamente nuevo ni moderno, ha cobrado, cuando se cumplía el primer cuarto de nuestro siglo, una significación más concreta y acusada.

Esto es debido al influjo de la escuela psicoanalista y otras corrientes psicológicas, directa o indirectamente emparentadas con ella.

Trataremos de señalar rápidamente las múltiples interpretaciones pedagógicas a que la concepción del arte como liberación ha dado lugar.

En primer término, *liberación* hace referencia a *libertad*. La libertad fundamental del artista se manifiesta en términos de *desplazamiento*. Ha desplazado sus actividades de las actividades biológicas o sociales hacia los objetos de su ficción. Por contraposición, el hombre no educado estéticamente sería un hombre rutinario, timorato, pedante, esclavo de la norma mezquina y del hábito meticuloso, mientras una formación estética implicaría en el sujeto el desarrollo y la inversión de cierta energía afectiva derrochada con gracia y agilidad. «Si el artista nos seduce es porque quisiéramos ser libres como él», se ha dicho; y lo somos en la medida que lo comprendemos. No debe ocultarse tampoco que siguiendo esta línea, el tipo estético por excelencia sería un tipo inestable capaz de encarnarse en cada uno de los personajes o los objetos que crea, de repetirse con exuberante vitalidad en metáforas y en situaciones inéditas.

Esta libertad de identificarse con distintas situaciones, este privilegio de una actitud fresca e ingenua que se entrega en cada caso de una manera intensa, pero no definitiva, está aludiendo a otra capacidad de desplazamiento que sin ser puramente estética se relaciona, desde luego, con ella; me refiero a la actividad *lúdica*.

La relación entre arte y juego es una de las ideas clásicas de la educación estética contemporánea desde que Schiller la apuntó genialmente. La psicología moderna la ha tomado planteándose, sobre todo, la cuestión de la utilidad biológica. El juego es —para estos efectos— la actividad de una tendencia desviada de un fin preciso, o de una utilidad valiosa. Representaría una descarga de nuestras tendencias cuando éstas se hallan en período de maduración y no se han fijado definitivamente en su objeto propio.

Si se quiere admitir que el juego proviene de tendencias poco fijadas, *que vacilan* y que por este hecho conservan respecto del objeto una cierta capacidad de elección que permite siempre desplazar el interés y la actividad hacia sectores cambiantes, se comprenderá pronto el feliz sentimiento de libertad que acompaña al juego. El niño y el adulto pueden renovar indefinidamente sus actividades lúdicas, porque el juego supone desplazamientos múltiples y poco duraderos, un estado en que las tendencias se hallan *vacilantes* y como en equilibrio inestable. Jamás como en el estado lúdico se hallan las tendencias desligadas de un objeto y un fin.

La educación estética se propone, por consiguiente, encauzar hacia

el arte las disposiciones lúdicas del sujeto, brindándole actividades donde éste pueda moverse también con exuberancia y libertad.

La educación estética representa entonces una canalización valiosa de las tendencias del juego. Un modo superior de creatividad.

Pero con esto no hemos agotado el concepto de *liberación* a que nos estamos refiriendo. Porque ésta ha de entenderse como una liberación de algo, y de hecho, en las concepciones a que nos referimos, se halla directamente emparentada a los múltiples e inciertos sentidos de la palabra «*catharsis*», que Aristóteles empleara en su *Retórica* para expresar el cometido psicológico de la tragedia.

La comprensión artística —y con más razón la creación— abriría las puertas a cargas afectivas de los más variados signos. El artista creador proyectaría sus propios complejos y conflictos en su obra; de igual manera, el contemplador proyectaría los suyos en la obra con que se goza. La comprensión estética significaría entonces una realización imaginaria de deseos, principalmente de deseos inconscientes. Sería más bien un *aligeramiento* de carga afectiva. Viene, pues, a ser una purga o purificación, *catharsis*.

La educación estética reviste entonces un nuevo carácter, el carácter *terapéutico*, provocando descargas benéficas allí donde la represión hubiera mantenido acumulaciones excesivas, quizá patógenas. El arte abriría entonces una salida a las mismas fuerzas que intentan descargarse en el sueño. Pero es una salida más profunda y afortunada que la del sueño, porque sería éste un sueño fijado y captado.

El sueño —principalmente el sueño de vigilia, que es el que más se aproxima al arte—, si se entiende como liberación, podría ser una liberación peligrosa, porque, en definitiva, es una forma de evasión. El sueño fija nuestra afectividad en objetos imaginarios, lo que desde el punto de vista educativo puede ser deplorable.

«El objeto del arte permanece intermedio entre el objeto imaginario del sueño y el objeto real. Es una proyección de lo imaginario en lo real, no es, como el sueño, incomunicable» (4).

Es, como se ha dicho, un rodeo por el que el sueño vuelve a hallar el camino de la realidad.

Si las tendencias estéticas pueden a veces ser condenadas desde

(4) Charles Baudouin, *Psicoanálisis del Arte*, Buenos Aires, Ed. Siglo XX, página 233.

un punto de vista moral, ello significa que están liberadas de modo incompleto de sus orígenes instintivos.

Tal situación nos permite inferir que el arte no es, tanto como habíamos llegado a creerlo, una liberación. Antes bien, entra en el camino de las sublimidades. Y esto se concierta a maravilla con ese otro carácter que le hemos reconocido de expresar tendencias en *suspense* un poco alejadas de su objeto propio, pero no fijadas aún a otro objeto y vacilantes como en el juego.

Mientras las tendencias se hallan en equilibrio inestable, existe la posibilidad de una elevación superadora sin descartar tampoco el peso que podría obligarles a actuar como instintos ciegos e incorrectos.

Esto explicaría la profunda inestabilidad moral de ciertos artistas, «para quienes nada es más fácil que pasar del éxtasis al libertinaje o inversamente».

Hoy, desbordados ya los moldes doctrinales del neoidealismo y de las corrientes psicológicas a que nos hemos referido, se ha salvado, sin embargo, la certeza de que las realizaciones estéticas del niño se hallan íntimamente ligadas a sus tendencias de creatividad y a la manifestación de sus poderes originarios. Es aventurado profetizar lo que la nueva época ha de traernos. Será, desde luego, otra nueva manera de llevar una «existencia» hasta la posesión plena de sí misma desplegando hasta el máximo sus posibilidades. Y esta intimidad, que la educación debe hacer aflorar y que condiciona en silencio la acción educativa, lleva escrito en lo más hondo de su «sí mismo» la ley de la Belleza, que, como vieron profundamente los antiguos, el educador no tiene derecho a contraponer a la del Bien.

Si nos hubiéramos detenido en el estudio de los procedimientos —toda educación ha de tener cuenta con un proceso y unos procedimientos— empleados por las educaciones estéticas aludidas, quizá habríamos de caracterizarlas por un predominio casi exclusivo de la educación sensorial. Formas, colores y sonidos han irrumpido en el campo de lo pedagógico, en otras ocasiones, motejado de libresco y secamente intelectual.

Guardémonos empero de censurar exclusivamente a la pedagogía por tan incompleto proceder. En el arte mismo la preponderancia de la sensación, y sobre todo de la sensación visual, ha sido ineludible. El postulado inicial del arte moderno, sobre todo de la pintura, consiste en limitarse a datos sensoriales, líneas, colores, buscando las sensacio-

nes consiguientes lo más íntegras y puras posible. Molestan hasta las asociaciones de la memoria, del pensamiento de los sentimientos elaborados; en una palabra, cualquier adherencia cultural. Se trata, por el contrario, de obtener toda la resonancia emocional o estética apoyándose únicamente en líneas, en sus colores y en la fuerza de acción que de sus juegos combinados resulte.

Parece como si un arte, estructurado en principio sobre recursos sensoriales, tuviera su réplica en una pedagogía estrechamente vuelta hacia el mundo de los sentidos. La visión pedagógica del mundo —esto es, la que pretende estimular y encauzar los procesos del desarrollo humano— también se ha sometido, pues, al mismo signo de la hora que ha dejado su impronta en la filosofía y el arte contemporáneos.

M.^a ANGELES GALINO.
Catedrática de la Universidad
de Madrid

SUMMARY

I

The article refers to the solutions that aesthetic education has found in the neoitalianidealism and in some pedagogical methods stirred up by the new schools of psychology. Aesthetic education is, according to Gentile, a stage in the ento-autonomous development of the ego, from which is derived, the three following consequences: He attributes to aesthetic education a great extension, establishes a distinction between aesthetic education and artistic education, and denounces customs, rules and authority as another obstacle in aesthetic education.

II

Psychoanalysis and other related psychologies have contributed in conceiving aesthetic education as a liberation of the personality. Because it foments the ability to go towards the object of artistic fiction and because artistic comprehension facilitates the liberation of the affective burdens. «Catharsis».

It is true that the neoidealism, in the same way as the current psychologies, has been superceded. But we are left with the certitude that the aesthetic realization of the child is intimately linked with his creative tendencies and manifestations of personal originality.