

ASPECTOS EDUCATIVOS DEL ARTE CONTEMPORANEO

Por V. BOZAL FERNÁNDEZ

Al hablar habitualmente del tema «arte y educación» suele entenderse «la enseñanza del arte», «aprender a ver el arte»¹ o bien el influjo educativo que la práctica del arte suele poseer. Más difícil es encontrar estudios sobre los aspectos educativos del arte contemporáneo, la influencia educativa, formativa, que el arte que nos rodea ejerce sobre nosotros. En este trabajo trataremos de esbozar las que pensamos son características fundamentales de esa influencia².

En líneas generales, desde la perspectiva de la educación, encontramos dos formas diferentes de arte en el mundo contemporáneo: en primer lugar, aquellas que de un modo explícito tratan de formar de algún modo la mentalidad del espectador (es corriente oír o leer sobre el «mensaje» de las obras de arte, etc.); en segundo lugar, aquellas formas artísticas que no buscan explícitamente la función educativa, pero que implícitamente, incluso en ocasiones contra sus deseos, la poseen (tal sucede con todos aquellos estilos que contribuyen a la formación del ambiente hu-

¹ Nosotros mismos hemos publicado en esta revista un trabajo sobre ese tema: núm. 79-80, correspondiente a julio-diciembre de 1962.

² Las ideas fundamentales de este trabajo han sido más ampliamente expuestas en mi libro, de próxima publicación, *Arte y Educación*. Considero éste como un adelanto de los temas más importantes que en el libro se desarrollan pormenorizadamente.

mano y que generalmente se engloban en la amplia clasificación de diseño industrial). Las primeras—esto es, las formas explícitamente educativas—suelen ser significativas, poseen un significado que el espectador aprehende más o menos espontáneamente. Son formas artísticas que necesitan una intelección y tienen «contenido». Por el contrario, las segundas no presentan significado alguno ni se dirigen a la mente del espectador. En realidad, sólo impropriadamente puede hablarse ahora de un espectador, pues el público no las contempla, sino que las utiliza, las emplea o las *pone* como adorno confortable. Esta disparidad de funciones marca de modo determinante la evolución del arte contemporáneo, e incluso responde a una bastante clara distribución geográfica: las formas utilitarias han alcanzado su máximo desarrollo en la sociedad occidental, especialmente en los Estados Unidos y los pueblos más adelantados de la vieja Europa. Muchas de las formas fundamentales aparecieron en la vieja Europa, en los centros de diseño que se hicieron célebres en el primer cuarto de siglo en Alemania—el Bauhaus es el caso más sobresaliente—, pero no alcanzaron su más grande progreso hasta que no se produjeron en aquella sociedad que tendía como meta fundamental al confort. La llamada «sociedad de bienestar» es la cuna donde todos estos movimientos se han desenvuelto. Los estilos significativos han casi desaparecido en la «sociedad de bienestar», pero se conservan en las naciones semidesarrolladas y en aquellos pueblos donde el arte cumple una función didáctica primordial. En algunos casos, función que elimina las notas artísticas en aras de un dirigismo oficial no totalmente comprendido. En otros, de un modo libre, interesándose por los problemas ideológicos de nuestro siglo.

Existen, indudablemente, formas y estilos que participan de ambas posiciones o que matizan alguna de las dos. Dada la brevedad de este trabajo, no nos es posible examinarlas. Nos conformaremos con las tendencias fundamentales.

* * *

Hasta principios de siglo no se tomó conciencia del influjo educativo del arte. Fue la situación creada por la civilización industrial la que motivó esta toma de conciencia. La aparición de grandes masas de trabajadores desprovistos de los más elementales intereses espirituales movió a diversos pioneros a plantearse el tema de la educación artística y la educación espiritual como complementarias. La deshumanización producida por el maquinismo pretendía compensarse con la actividad y la contemplación

artísticas. John Ruskin y William Morris fueron los principales portavoces de esta actitud. Morris no pensó que la esterilidad espiritual de los trabajadores era una cuestión de naturaleza, sino que resultaba de las condiciones impuestas por la estructura industrial imperante y, por tanto, podía solucionarse. Podía resolverse con una vuelta a la naturaleza, enfrentada a la civilización. Podía huir así a lo que se llamó por entonces el materialismo de la máquina, dedicándose a cultivar el espíritu mediante la actividad o la contemplación artísticas. El arte, en cualquiera de sus manifestaciones, ejercería una acción benéfica sobre el espíritu.

En verdad, Morris equivocaba los planteamientos y las soluciones, de la historia se ha encargado de mostrar. El causante de la deshumanización no era tanto el maquinismo como la estructura social que el maquinismo capitalista imponía. Morris había pensado, con evidente razón, que las masas deshumanizadas no podían ser felices; su esterilidad espiritual es, necesariamente, un impedimento a su felicidad, su bienestar, etc. Lo que ya no se admitiría hoy tan fácilmente como lo admitieron los «fabianos» es que la educación por sí sola proporcione la felicidad, si antes no se lograba un aumento del nivel de vida. Cultivar el espíritu en los ratos libres no pasó nunca de ser una utopía, y el mismo Morris llegó a darse cuenta de ello.

La solución artesanal de Morris no era más que un retroceso que la sociedad industrial no estaba dispuesta a permitir. Los objetos producidos por las máquinas eran el símbolo de la deshumanización, y por ello durante cierto tiempo se trató de encubrirlos: el modernismo fabricó útiles y decoraciones que pretendían ocultar su origen industrial; la decoración floral del ambiente era una nostalgia de tiempos pasados. Pero la sociedad no podía dar marcha atrás; no sólo no podía desecharse la industrialización en nombre de un humanismo dudoso, sino que era necesario acentuarla por la presión creciente de las necesidades. Sólo el industrialismo parecía capaz de producir los bienes suficientes para cubrir las necesidades de todos. Entonces, si no cabía desechar el objeto industrial, era menester perfeccionarlo, embellecerlo, racionalizarlo. De este modo nació el diseño industrial y la arquitectura funcional, apareció el urbanismo. Unos y otros influyeron grandemente en la mentalidad humana, el comportamiento, el gusto, etc.

También los pioneros del urbanismo—y con ello se muestran en la misma línea ideológica que William Morris—parten de la hipótesis de la deshumanización de la máquina. Le Corbusier

piensa que la máquina ha revolucionado la vida del hombre, apartándole de sus actividades y contactos naturales; pero, más progresivamente que el pensador inglés, se ha dado cuenta de que es imposible volverse atrás, que no hay ahora una nueva Edad Media y, lo que es sumamente importante, que la solución no vendrá por el camino de la belleza, sino mediante la transformación del marco y las condiciones de existencia. Según él, esta transformación es tarea que debe abordar la arquitectura y, más ampliamente, el urbanismo. Intervendrá en las tres actividades vitales: poniendo orden en toda la ciudad, devolviendo a los hombres las condiciones de la naturaleza, dándoles los medios para cultivar sus ocios. A partir de estas tesis, el arquitecto edificará su célebre máquina para vivir, sin tener en cuenta que también la espontaneidad, la libertad necesaria para ejercer la propia responsabilidad, etc., son actividades vitales. Irónicamente dirá Francastel: «¿Es que Le Corbusier no se da cuenta de que se mete en el campo de Buchenwald al son de violines?»³.

Con Le Corbusier la vida de los seres humanos sufrirá un cambio notable. Todo será educativo desde el comienzo mismo de su vida, que poseerá una inconfundible uniformidad. Pronto desaparecerán los impulsos ignotos y el deseo por lo desconocido o lo imprevisto, pero una educación de este género parece el sueño suicida de un pedagogo lunático. Felizmente, como dice Mumford, la de Le Corbusier es una «concepción superada de la ciudad futura».

El *leit-motiv* de todos estos pensadores es siempre el mismo: la deshumanización producida por la civilización industrial. Cada uno lo aborda desde perspectivas diferentes, pero en esencia se trata siempre del mismo tema. No obstante, algunos tienen conciencia de las causas de esa deshumanización. Gropius, por ejemplo: «Pero no quisiera parecer indiferente ante el peligro de perder el dominio del vehículo para el progreso creado por nuestro tiempo, que comienza a atropellar nuestras vidas. Quiero decir con eso que el *uso erróneo* de la máquina está creando una mentalidad colectiva que tiende a aplastar el alma, que nivela las diferencias individuales y la independencia de pensamiento y acción. La diversidad es, después de todo, la fuente misma de la auténtica democracia», y «cuando acusamos a la tecnología y a la ciencia, por ejemplo, de haber trastornado nuestros conceptos previos

³ P. FRANCASTEL: *Arte y técnica en los siglos XIX y XX*. Traducción española, p. 52; Valencia, 1961.

de belleza y de "vida buena", haríamos bien en recordar que *no es la desconcertante profusión de maquinaria técnica para la producción en masa lo que dicta el curso de los acontecimientos*, sino la inercia o la prontitud de nuestro cerebro la que confiere o deja de conferir dirección a este desarrollo»⁴.

Otro punto de vista diferente en la perspectiva, pero semejante en lo accidental, es el de L. Moholy-Nagy, tal como lo expone en su obra *La nueva visión*. Parte del problema de la especialización y la mutilación que supone en la actividad esencial del arte contemporáneo. El arte vendrá a satisfacer las necesidades expresivas totales que en el mundo de especialistas no puede ejercer el hombre⁵. Así, pues, resumiendo, el estado de la cuestión en estos pensadores es el siguiente:

El advenimiento de la revolución industrial deshumanizó al hombre, materializándole (Ruskin y Morris), eliminando todas aquellas virtudes y facetas espirituales que le distinguían de los animales, dando origen a la división del trabajo y la especialización, con lo que se imposibilitaba una visión integral de los problemas (Gropius y Giedion), una expresión total (Moholy-Nagy), y no era factible una comunicación integral. El mecanicismo de la industrialización anquilosaba la parte espiritual, emotiva y sentimental del hombre (Giedion y Mumford). Las soluciones habían de orientarse pues en la dirección de la reconquista del espíritu, bien gracias a una vida más cerca de la naturaleza merced a una nueva planificación de la vivienda (Le Corbusier), o también por la educación del gusto con el arte (Ruskin y Morris), o por la estética (Mumford), o por el descubrimiento de una nueva belleza más adecuada a la función y con la educación sistemática de los artistas (Gropius), o, finalmente, por la educación y desarrollo de los sentimientos y consiguiente humanización compensatoria de los conocimientos técnicos (Giedion). En todos los casos la educación ocupa el lugar central de las soluciones, y, sin embargo, el arte que nació a partir de estos presupuestos no poseía un contenido ideológico claro o no poseía ninguno en absoluto⁶.

⁴ W. GROPIUS: *Alcances de la arquitectura integral*, pp. 21 y 22. Traducción española: Buenos Aires, 1959. El subrayado es nuestro.

⁵ LASZLÓ MOHOLY-NAGY: *La nueva visión*. Buenos Aires, 1963.

⁶ Para el lector no conocedor del tema, creemos conveniente facilitar la siguiente nota bibliográfica: WILLIAM MORRIS: *Collected Works of William Morris* (Londres, 1913). F. ENGELS: *The Condition of the Working Class in England en 1844* (Londres, 1892). J. L. y BÁRBARA HAMMOND: *The Town Labourer, 1760-1832* (Londres, 1917). LE CORBUSIER: *Urbanisme* (1925). L. MUMFORD: *La cultura de las ciudades* (Buenos Aires, 1945).

Esta contradicción exigiría puntualizaciones que nosotros sólo podemos sugerir. En principio, cabe afirmar que es necesario defender esos productos artísticos de las teorías que los envuelven. La arquitectura o el diseño no son la panacea redentora de nuestro mundo contemporáneo. Su influencia educativa es indirecta, no es más que un factor ambiental que colabora con otros muchos en la configuración del ser humano. La descripción de un ejemplo nos ilustrará sobre el funcionamiento de este factor ambiental.

Elijamos como ejemplo un colegio. La configuración arquitectónica del colegio influye en la formación de los niños que en él se educan, pero, evidentemente, no es el único factor. Recordemos también que la configuración arquitectónica influye más en niños que en adultos, por ser la niñez una etapa de formación y un período en el que se descubre el espacio físico y se conforma el espacio vital, que difícilmente se modificará después sustancialmente. Pensemos en un complejo de edificios construidos expresa y cuidadosamente para colegio: el Colegio Alemán de Valencia. Puede ser considerado como una edificación moderna, dentro del llamado estilo internacional (de ahí que lo escojamos como representación ejemplar), con condiciones óptimas de funcionamiento. Las características más sobresalientes son: superficies planas con algún motivo decorativo que implica ritmo en las fachadas e impide la monotonía; angulosidad de las terminaciones y variaciones de dirección, delimitación cuadrangular del espacio dedicado a jardín o patio, que posee un tanto por ciento muy elevado de superficie de cemento; zonas verdes cuidadosamente estudiadas en esta planificación, etc. El resultado final, como no podía menos de suceder, es una construcción algo artificial en algunos puntos, debido a las direcciones excesivamente marcadas y a una relativa falta de espontaneidad, que sólo la naturaleza podía proporcionar, pero que funcionalmente es imposible de lograr, por motivos que no hacen ahora al caso.

Consecuencias formativas en los niños, que son los más influidos por la contextura espacial: demasiada uniformidad y, por tanto, falta de ámbito para el libre desarrollo de la imaginación, que ciertamente tendría mejores motivos para madurar en un edificio menos moderno, con «rincones misteriosos» y una vege-

S. GIEDION: *Space, time and architecture* (Harvard, 1941); hay traducción española. H. READ: *Educación por el arte*. (Buenos Aires, 1955). C. G. RAGGHIANI: *Estetica industriale* (Sele Arte, 1954). *Rapport général du Congrès International d'Esthétique Industrielle* (Paris, 1953).

Además, los libros citados en las notas.

tación exuberante. Al planearse la construcción de una fuente en el patio o jardín del Colegio se trata de solucionar positivamente esos problemas. Las razones que orientan el proyecto a realizar son: reconocimiento de las circunstancias descritas e intento de, en la medida de lo posible, corregirlas; construcción de una forma continua, libre y espontánea, que crea una atmósfera de mayor libertad en el recinto y rompe la uniformidad de las superficies planas y angulares de los edificios, elimina la monotonía del ritmo y, formativamente, crea un ambiente más adecuado para el libre desarrollo de la imaginación infantil, etc.⁷.

Del mismo modo podríamos describir los interiores y el ambiente de aulas, pero creemos que basta con lo expuesto. Para conocer perfectamente el grado del influjo educativo del factor ambiental sería necesario disponer de un aparato científico-estadístico, con el que, por desgracia, no contamos. Hemos de contentarnos mientras tanto con las enunciadas hipótesis razonables y verosímiles.

En lo que hace referencia al diseño industrial, el influjo educativo es aún menor. Los objetos del diseño son, ante todo, útiles, pero también contribuyen a la configuración del espacio vital. Como tales son considerados aquí. En última instancia cabe decir que el diseño se muestra cada vez más reacio a satisfacer las exigencias que subrepticia o explícitamente exponían los pensadores antes mencionados. Lo que cabía esperar de aquellas exigencias eran objetos o instrumentos cercanos a la sentimentalidad mediante formas menos bruscas, menos puras que las actuales. Por el contrario, la evolución del diseño tiende a una creciente simplificación de los instrumentos, eliminación de todos los detalles superfluos—que podrían hacerlos más «humanos»—, como si el diseñador quisiera asumir por completo y llevar hasta el último extremo el hecho de que son productos artificiales, industriales. La aparición de un espacio vital absolutamente artificial es la consecuencia más patente del diseño y el urbanismo. Desde un punto de vista pedagógico, este espacio ha sido calificado negativamente, y de continuo se expone la necesidad de escapar a él. Creemos nosotros que antes sería deseable examinar la bondad o inutilidad de semejante calificación y estudiar empíricamente las consecuencias formativas sobre el ser humano. Cosas

⁷ Otros ejemplos de edificaciones escolares modélicas pueden ser el Centro de Graduados de Harvard, de W. Gropius, y el Impington Village College, de Gropius y Maxwell Fry. Se encontrará una descripción razonada del Colegio Alemán de Valencia en PABLO NAVARRO: «Proyecto para el Colegio Alemán de Valencia», en *Arte Vivo* (Valencia, 1959).

ambas que están aún por hacer y que parecen propias de los laboratorios de estética industrial que en otros países se han montado.

* * *

Corresponde que indiquemos ahora las tendencias fundamentales de aquellas artes que en un principio caracterizábamos como tratando de un modo explícito de «formar de alguna manera la mentalidad del espectador». Estas tendencias poseen un significado que todos, en mayor o menor medida—ello depende de nuestra perspicacia visual—, podemos aprehender. Quizá entenderán algunos este tipo de arte—y de hecho algunos teóricos así lo han entendido—como medio productor de ideas revestidas. La obra sería un elemento informativo diferente de otros, pero no menos informativo que otros. Desde tal perspectiva, el tema «la educación del arte» o «aspectos educativos del arte contemporáneo» quedaría englobado de inmediato en otro más general que analizase el factor educativo en este tipo de actividad informadora en general, y no sólo en el objeto artístico. Sin embargo, nosotros no estamos convencidos de semejante premisa y pensamos—siguiendo en esto lo que es ya corriente dominante en la estética contemporánea—que la obra no se limita a suministrar datos ideológicos o de cualquier otra clase, sino que encarna significaciones no conscientes hasta que aparecen en ella y posee un poder de arrastre (que numerosas teorías sitúan en el factor emocional y sentimental), una tal veracidad, una presentación tal de la verdad, que el espectador se ve envuelto en ella, arrastrado por ella. Lo cual no quiere decir de ningún modo que resulte eliminada su capacidad reflexiva. Esta cuestión excede el objeto de nuestro trabajo, pero no ha de ser ignorada.

Si, pues, el arte está configurado peculiarmente y esta configuración es fundamental en su relación al espectador, podremos afirmar que el examen de sus aspectos educativos excede el planteamiento general en que hipotéticamente (en atención a lo escrito en el párrafo anterior) hubiera sido englobado.

Podemos distinguir varios aspectos—correspondientes a otras tantas tendencias artísticas o estéticas—y diferentes perspectivas en el nivel educativo del arte explícitamente significativo. En primer lugar, distinguimos dos grandes sectores: aquel que se niega a reconocer la existencia de una crisis del humanismo, y aquel otro que, admitiendo esa crisis, no elimina por ello la significación. En el primer caso resulta obvio que las tendencias a

él acogidas van a procurar un tipo de formación humanística o íntimamente relacionada con las humanidades. Mas existirán notables diversidades entre las que así se planteen, por el diferente modo de concebir el humanismo y las humanidades. El segundo sector no ofrece esta anunciada riqueza de variedades ni tampoco la unidad monolítica de que suele acusársele. Me estoy refiriendo estrictamente a aquel arte que tiene como función primaria el contribuir a la elaboración de la conciencia de clase, y suele conocerse, en general, por realismo. En verdad, la unidad monolítica (noción que choca con la admitida tradición de libertad y variedad artísticas de que solemos hacer gala) se debe más a que ignoramos la extraordinaria riqueza de matices del realismo que a una real unidad. No obstante, precisaremos que la función del realismo es única, frente a la diversidad de funciones de las tendencias occidentales, por lo menos en principio.

* * *

La primera tendencia que ve en el arte una forma de educación humanística es aquella que se preocupa, sobre todo, por el arte clásico y su ideal. Podemos decir sin temor a equivocarnos que en la mayoría de las disciplinas esta concepción se está rápidamente extinguiendo, al no saber o no poder responder a lo que vagamente se ha denominado «exigencias de la vida moderna». Pero en artes plásticas no sucede así. El prestigio de Bernard Berenson y su escuela y la inexistencia de un claro y extendido entendimiento de la función del arte han mantenido la idea de una ejemplaridad del arte clásico (y aquí el clasicismo acoge también los estilos renacentistas) en todos los órdenes, y no sólo en el puramente formal. Opinamos que la presunta superioridad formal del clasicismo se basa en esta pretendida superioridad y vigencia de sus ideales. A su vez, estos ideales—que alcanzan desde el héroe griego, verdadero dios humanizado, hasta el santo renacentista, hombre transfigurado por las virtudes—se encarnan en los personajes y las actividades que las escenas clásicas nos presenten. Merced a ello puede decir Berenson que el clasicismo enriquece nuestra vida y que el humanismo nos ayudará a forjar «la universal Casa de la Vida que nos afanamos en construir y establecer».

Las principales notas negativas a destacar en este planteamiento provienen de su idealismo. En lo que a arte se refiere, sólo puede sostenerse mutilando por completo la historia, elimi-

nando de la cima estética todos aquellos estilos que no se interesan por los ideales clásicos, lo cual ocurre habitualmente con todo el arte moderno y contemporáneo (con su conocida rehabilitación del hombre y la vida cotidianos). En lo que hace referencia a la supuesta formación del espectador, al ignorar o, aún más, contradecir y atacar la positividad imperante, esos ideales no preparan al hombre para su desenvolvimiento en el medio actual. Los ideales se conservan como metas nunca alcanzables y siempre deseables, que determinan con su presencia un sistema de justificaciones y procedimientos. El ser humano los considera inalcanzables por la estructura peculiar del medio social, y no por su naturaleza.

Si bien ésta es la forma más usual de educación humanística a partir del arte (forma que suele terminar en un mero aprendizaje arqueológico, en el sentido más peyorativo de este vocablo), no es la única ni la más profunda. No es tampoco la que más posibilidades de supervivencia ofrece, pues de un modo patente va contra las tendencias y los estilos contemporáneos en auge. Por el contrario, el que provisionalmente denominaremos humanismo metafísico tiene muchas más posibilidades de proliferar y aunar tras de sí tendencias y planteamientos estéticos que hasta el momento andan desperdigados.

El humanismo metafísico u ontológico tiene su más clara expresión en Heidegger y su teoría del arte. La sustitución del pensar lógico tradicional por el pensar poético es el eje central de esta filosofía. Para el filósofo alemán la obra de arte pone en operación la verdad del ente, es decir, patentiza el ser del ente. («En la obra de arte se ha puesto en operación la verdad del ente. "Poner" quiere decir aquí: asentar establemente... El ser del ente se asienta en su apariencia estable. La esencia del arte sería, pues, ésta: el ponerse en operación la verdad del ente. Entonces, en la obra, no se trata de la reproducción de los entes singulares existentes, sino, al contrario, de la esencia general de las cosas»⁸.)

Simultáneamente, Heidegger llega a una nueva noción de humanismo. Parte de la pregunta por el humanismo clásico y el nuevo sentido que es preciso darle a la palabra «humanismo» si queremos conservarla. Rechaza el humanismo clásico, en cuanto que, como metafísico, se ha olvidado del ser para ocuparse del ente, y, en consecuencia con esta ocupación, ve al hombre como

⁸ M. HEIDEGGER: *El origen de la obra de arte*. Traducción española de S. Ramos. Fondo de Cultura Económica (Méjico, 1958).

animal racional. El rechazo del humanismo clásico no es la admisión de la «inhumanidad». Decir que la definición «el hombre es un animal racional» no es adecuada, no es afirmar que el hombre sea un irracional, sino, exclusivamente, negar la validez de la racionalidad unida a la animalidad y dirigirse al pensar del hombre humano como ser-en-el-mundo⁹. Según el filósofo, la formación humanística tendría ahora dos sentidos complementarios: tomar conciencia del destino del ser tal como históricamente ha sido no-pensado y, después, desarrollar la esencia del ser del hombre, esto es instaurar el ser-en-el-mundo. El arte ocupará un lugar preferente en este nuevo humanismo, desligado ya de la educación humanística admitida, pues ella olvidó el ser y sólo prestó atención a los entes.

¿A qué estilos puede aplicarse esta singular estética? El propio Heidegger se ha basado en obras concretas para fundamentarla: ha acudido a la obra de Rilke y Hölderlin, a los cuadros de Van-Gogh y a los templos de la antigua Grecia. Pero el sentido que a propósito de ellos desprende excede las singularidades. Su afirmación general de la obra como operación de la verdad del ente puede ser admitida por todas las concepciones ontológicas de la vida y el arte—aunque, naturalmente, en diverso grado—, y más concretamente por aquellas obras y estilos que a primera vista parecen abstraerse en la verdad del ser. El sentido exotérico de la formulación heideggeriana parece adecuado para la explicación significativa de aquellas obras abstractas con que últimamente se ha enriquecido nuestro patrimonio artístico. El nombre de un pintor como Tapies está en la boca de todos los aficionados que leen a Heidegger (e incluso en la boca de especialistas; tal ha sido el caso de J. E. Cirlot). Pero no sólo en cuanto a formulación de ideas. Aún más, el sentido ontológico parece el único sentido admitido por esas obras mudas, nominadas como pinturas puras, sin significados referidos a motivos cotidianos o figurativamente reconocibles.

En última instancia, el humanismo idealista de Berenson y el ontológico de Heidegger se oponían, desde posiciones contrapuestas, a una supuesta materialización de la vida moderna (he aquí un punto en que se relacionan íntimamente con las proposiciones fundamentales defendidas por los partidarios de las artes

⁹ M. HEIDEGGER: *Carta sobre el Humanismo*. Traducción española de A. Wagner de Reyna. Chile, sin fecha. También: E. GRASSI: *El humanismo y el problema del origen del pensamiento moderno*, que sirve de introducción al texto de Heidegger.

utilitarias en la primera parte señalados). El idealismo de las artes clásicas tendía a distanciar el «reino del espíritu» del mundo cotidiano. El planteamiento ontológico que las obras de Tapies podían motivar era igualmente propicio a esa contraposición, aunque de un modo bastante más confuso.

La oposición entre el «reino del espíritu» y la realidad cotidiana alcanza su más expresiva exposición en un novelista: Hermann Hesse. Hesse plantea más radicalmente que ningún otro estos problemas y facilita soluciones eminentemente humanísticas que tienen el arte como panacea universal. Pero no cualquier arte, sino precisamente aquellos géneros que específicamente se dirigen al espíritu sin intermediarios anecdóticos: la música. «Consideramos a la música clásica—escribe—como el estrato y sustancia de nuestra cultura, por ser su gesto y su exteriorización más clara y significativa. Con esta música poseemos la herencia de la antigüedad y del cristianismo, su fondo de más serena y valerosa piedad, una moral caballerisca no superada. Pues, a fin de cuentas, todo gesto clásico en la cultura significa una moral, un modelo de la conducta humana concentrado en gesto. Mucha música se compuso, en efecto, entre 1500 y 1800, con estilos y medios de expresión a cual más diversos; mas el espíritu—mejor aún, la moral—es en todas las partes el mismo. La actitud humana, cuya expresión es la música clásica, es siempre la misma y siempre se funda en idéntico linaje de conocimiento vital y aspira a una misma condición de superioridad sobre el acaso. El gesto de la música clásica significa sabiduría de la tragedia en que se debate la humanidad, afirmación del humano destino, valentía, serenidad. Ya es la gracia de un minué de Händel o de Couperin, ya es lo sensitivo sublimado y convertido en la delicadeza de un ademán (como en muchos italianos o en Mozart), ya la tranquila y resuelta disposición para la muerte, como en Bach: siempre contiene medularmente una porfía, un valor que no teme a la muerte, una hidalguía y el eco de una risa sobrehumana de inmortal claridad»¹⁰. Y no se piense que hemos leído una manifestación más o menos lírica. El novelista ilustra sobre el tipo de educación que el cultivo de este arte—o de cualquier otro género formal, como es el «juego de abalorios»—puede proporcionar, la riqueza espiritual que supone, el dominio

¹⁰ HERMANN HESSE: *El juego de los abalorios*. Traducción española de M. S. Luque. Madrid, 1957. También resultará provechosa la lectura de B. BERENSON: *Estética e Historia en las artes visuales*. Traducción española de L. Cardoza y Aragón. Fondo de Cultura Económica (México, 1956).

de uno mismo (en lo que se asemeja, y de vez en cuando acude a ellas, a las formas de vida religiosa de Oriente), la claridad mental y el valor de la inmortalidad.

Estas afirmaciones, superiores a las hasta ahora comentadas, se originan en una concepción concreta del ser humano como animal racional (precisamente la admisión de lo que Heidegger consideraba error del humanismo), como estructura formada por los dos elementos superpuestos y contrapuestos, en la que la racionalidad debe dominar la animalidad mediante el ejercicio de diversas actividades y, fundamentalmente, mediante el olvido de lo que comúnmente suele ser patrimonio de la animalidad: las pasiones. El arte o el juego formal de fin estético es entonces una disciplina a cultivar entre otras reglas morales. Pero, desgraciadamente, Hesse se ve obligado a situar su hipotético convento donde las disciplinas se practican en un mundo imaginario y una sociedad imaginaria. El rechazo del medio social cotidiano, del momento histórico en que nos ha tocado vivir, sigue siendo la característica más notable de tal pedagogía humanístico-artística.

Rechazar—de un modo u otro, en mayor o menor grado—la realidad histórica presente ha sido nota común de las concepciones humanísticas. La en un principio diagnosticada crisis no admitida ha conducido a estas posturas un tanto utópicas por su radicalismo. Aceptar y asentarse—quizá excesivamente en ocasiones—en esa realidad histórico-social va a ser la propiedad definitoria de la última tendencia que nos queda por mencionar, la anteriormente denominada realismo.

La teoría realista se subordina por entero a las condiciones generales de la evolución de la sociedad, pero no elimina la variabilidad—índice de libertad—que peculiariza normalmente los géneros artísticos y el medio social en que se producen. Es opinión general que el realismo procura casi exclusivamente una educación política al ponerse al servicio de un determinado Estado. Los ejemplos que suelen manejarse en estas afirmaciones apresuradas son los del realismo social de la Rusia postrevolucionaria, el arte grandilocuente de la Alemania hitleriana y la Italia fascista y el arte de los llamados países satélites. En primer término, cabe afirmar que existen profundas diferencias entre los estilos confusamente enumerados, hasta el punto de que el arte alemán de la época de Hitler y el italiano de Mussolini no pueden emparentarse con el realismo. En segundo lugar, dentro del realismo las variaciones son evidentemente profundas, y nos permiten hablar de un realismo épico, crítico, político, social, et-

cétera. De lo que no cabe la menor duda es del interés pedagógico de todos estos tipos. El afán pedagógico de los artistas brilla de continuo en sus obras y excede las meras ideas políticas.

La concepción del realismo como elemento de educación política nace de la teoría que restringe todos los significados apolíticos de la noción conciencia de clase. Mas, a la vista de las tendencias realistas, deberemos corregir nuestras opiniones admitiendo significados apolíticos a la susodicha noción. La conciencia de clase será entonces no el mero conocimiento de la estructura política y de los enemigos políticos, sino la conciencia de la propia situación en el medio, de las relaciones con los demás en el medio social y humano, no sólo con los demás en cuanto individuos aislados, sino con los demás en cuanto partícipes y representantes de otros estratos, clases o estamentos sociales—que les han proporcionado una cultura, principios morales, valores religiosos, estilo de vida—; es decir, la noción «conciencia de clase» será una visión realista del ser-en-el-mundo heideggeriano. una interpretación concreta y no un análisis ontológico.

Contribuir a la elaboración de esa conciencia quiere decir, ante todo, explicar la realidad en sus estructuras fundamentales, en las denominadas infraestructuras y su relación con las superestructuras. Aquí nace el sentido pedagógico de este tipo de arte. Encontramos en él una enseñanza superficial que tiende a sustituir a otras disciplinas y una formación profunda que es la de la conciencia. La enseñanza superficial—didactismo por el cual el realismo ha sufrido enérgicos ataques desde el campo del arte—está movida por la nueva interpretación histórica que el sistema establece, lo cual exige una reorganización de los panoramas históricos y las tesis hasta el momento admitidas, sobre todo en lo que al protagonista de la historia se refiere. Este intento renovador conduce en ocasiones a un esquematismo que elimina las características artísticas de las obras, convirtiéndolas en los aludidos elementos informativos, aniquilando los aspectos propiamente creadores. Tal fenómeno es conocido con el nombre de didactismo. Pero la elaboración de la conciencia no admite el didactismo, pues parte de la visión de la realidad concreta como estructura no-esquemática. En la jerga habitual de esta teoría podríamos escribir que el didactismo aboca a una explicación mecanicista de la estructura, mientras que lo exigido es una explicación dialéctica, de acuerdo con la índole propia de esa estructura.

Terminamos aquí el breve resumen de los aspectos educativos del arte contemporáneo. El lector que haya tenido la paciencia de llegar hasta el final se habrá dado cuenta de que nos hemos limitado a apuntar los aspectos más interesantes, sin desarrollarlos. Nuestra intención era proporcionar un panorama general que diese pie a posteriores investigaciones particulares.

V. BOZAL FERNÁNDEZ