

PRESENTACIÓN. LA ESTÉTICA, ENTRE LA HISTORIA Y LA PEDAGOGÍA

Presentation. The aesthetics, between the history and the pedagogy

Ángel C. MOREU

Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona
Correo-e: amoreu@ub.edu

Recepción: 12 de diciembre de 2012. Envío a informantes: 18 de diciembre de 2012.

Fecha de aceptación definitiva: 20 de enero de 2013

Biblid. [0212-0267 (2013) 32; 23-46]

Lucho desesperadamente por un rayo de luz que me saque del error y de la duda. Pero cuanto mayores son mis esfuerzos más me pierdo en el laberinto.

JOHANN GOTTLIEB FICHTE

ENTRAR EN EL LABERINTO¹ CONCEPTUAL DE LA ESTÉTICA, al margen de su trayectoria histórica y de su implicación en la formación del hombre, resulta complejo y problemático ya desde su mismo planteamiento, pues pretende racionalizar aquello que se halla fuera de las categorías de la mera razón. Esto genera sentimientos de incertidumbre, perplejidad y complejidad reflexiva ante lo estético, observables en los predios de lo filosófico, lo antropológico y lo científico (a veces de manera transdisciplinaria), desde donde se ha venido reaccionando de forma diversa: unas veces negando la antinomia en que se funda la teoría estética, otras implicándose en la investigación y en la disputa teórica sobre lo estético por considerar que se trata de un campo lleno de posibilidades, y aún otras aconsejando, como hiciera Wittgenstein, que quizá lo más prudente sería guardar silencio, callar, no decir nada².

¹ Símil utilizado por Schiller en su Carta XVIII; *cf.*: SCHILLER, Friedrich: *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Barcelona, Anthropos, 2005.

² Wittgenstein argumenta en el *Tractatus* que de la estética y la ética no se puede hablar, pues se trata de entidades que no hacen referencia a hechos u objetos de los que conforman el mundo, sino que pertenecen al ámbito de lo místico, de lo inefable, y, por tanto, al margen de cualquier posibilidad

Así pues, esa antinomia sobre la que se asienta la estética ha venido generando una maraña discursiva —un poco caótica si nos referimos a estos años del entresiglo XX-XXI—, o un laberinto paradójico³, que representa el objeto y el complicado lugar de la estética desde sus inicios.

Por nuestra parte, aquí, no negaremos la antinomia. Tampoco atenderemos la indicación de Wittgenstein, ya que, traída a colación en innumerables textos de estética y de ética, no es prudente utilizarla fuera del contexto del *Tractatus* y sin tener en cuenta sus otros escritos en los que sí habla de estética y de ética como es bien sabido. El silencio, en el sentido de callar, dejar de lado o preterir, hurta al discurso una parte nada despreciable de la realidad. Si el lenguaje define el mundo al que podemos acceder en cada momento, difícilmente podremos dejar de decir la belleza, el placer, la armonía o el arte, no desde las categorías del pensar, no desde los procesos perceptivos del sentir, sino, como dijera Schiller, desde el impulso estético mediador entre razón y sentimiento, o, como dijera también María Zambrano más recientemente, desde la razón poética. Además, el silencio muchas veces —no siempre— comporta represión, aislamiento, ocultación; connotaciones en todos los casos bien alejadas de la experiencia estética, la única garante de la libertad que permite al individuo gozar de la belleza. Hablaremos, pues, de estética, de su historia y de su presencia en la educación, prioritariamente desde la reflexión teórica y desde el nivel introductorio que aconseja la presentación de cualquier monografía sobre el tema.

En este sentido, situar la estética entre la historia y la pedagogía no aclara el panorama, sino que hace más intrincado aún su laberinto, y, por tanto, más interesante la reflexión histórico-pedagógica sobre su objeto y su entorno discursivo. Si bien algunos sitúan el nacimiento de la estética en el mundo moderno occidental, lo cierto es que los vestigios de lo estético son observables en la humanidad desde que la memoria alcanza, dibujando una línea perceptible en el curso de la historia, similar a la corriente de un río que se origina en los inciertos y brumosos tiempos protohistóricos, y que discurre saltando riscos, cruzando planicies, engrosando su caudal con las aguas de otros ríos, arrancando y arrastrando limos y rocas que imprimen cambios en su cauce, e incluso desbordándose a veces cuando el aporte de agua supera su cauce natural. Viene al caso, en este punto, trazar un paralelismo con la conocida alegoría de Heráclito que trata del río, a la vez uno y distinto (el mismo cauce, diferentes aguas). Se podría decir que el cauce es la estética, el logos conductor; y las aguas, la belleza en sus diferentes apreciaciones, bien acordes con el *πάντα ῥεῖ* (*panta rei*) heracliteano. Pero la imagen de una línea unidireccional, como la que se utiliza en las representaciones cartográficas de las corrientes fluviales, no debe distraer del hecho de que, si la física no engaña, las aguas que fluyen son siempre las mismas una vez recorridos los diferentes tramos

de emitir sobre ellas «proposiciones» con sentido; por lo que, concluye, «de lo que no se puede hablar, mejor callar». Cfr.: WITTGENSTEIN, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus*, Madrid, Alianza, 2001 (6.41, 6.45, 6.421, 6.522, 7).

³ Quintana ha estudiado ese carácter antinómico sobre el que se asienta la estética y sus dos referentes principales, la belleza y el arte, enumerando y describiendo hasta 15 antinomias; cfr.: QUINTANA, José María: *Pedagogía Estética. Concepción antinómica de la belleza y el arte*, Madrid, Dykinson, 1993. La primera parte del libro («La belleza y el arte como referentes de la educación estética») se ocupa monográficamente de ese tema en concreto.

de su ciclo. Es así que puede decirse, con las obvias matizaciones contextuales que hacen al caso, que la teoría que hoy se conoce gracias a F. Nietzsche con el poético nombre de «eterno retorno» está presente ya en filosofías del antiguo oriente, en Heráclito, en los estoicos, o en teóricos de la historia posteriores como Giambattista Vico, Oswald Spengler o Arnold Toynbee entre otros muchos. La alegoría es pertinente porque hace aflorar esa constante presencia, siempre cambiante pero siempre la misma, de los elementos que conforman el universo de lo bello.

Si es cierto que la contemplación de la belleza, la definición de lo bello o la creación de objetos bellos ha sido y es una constante que rige las dimensiones de la estética en su largo devenir histórico, no lo es menos que la idea de belleza no ha gozado prácticamente nunca de un consenso unívoco. Efectivamente, las disensiones —semánticas en este caso— comienzan con las diferentes apreciaciones y significados de lo bello, ya en la Grecia arcaica, junto a otras problemáticas relacionadas con la percepción, la creación o la esencia de la belleza, con las relaciones de lo bello y lo bueno, con la no siempre fácil convivencia entre la estética y el arte, o con la existencia o no de un sentido peculiar para la percepción de lo bello; cuestiones todas ellas que continúan vigentes hasta en los incontenibles desbordamientos de lo estético que se observan en la actualidad, con una presencia menos relevante de lo que deseáramos en los entornos de la pedagogía estética o en los diseños curriculares de la educación estética y artística.

La educación contemporánea refleja una controvertida e irregular presencia de la estética y el arte en idearios, diseños curriculares y proyectos de gestión de escuelas e institutos, que, salvo honrosas excepciones, no llama al optimismo. Por otra parte, la investigación sobre pedagogía estética que se lleva a cabo desde las cátedras de estética y teoría e historia del arte, o la que se impulsa desde diferentes departamentos universitarios del entorno de la pedagogía, resulta insuficiente, y no sólo por la dificultad de obtener fuentes de financiación estimulantes. En ese mismo sentido, siempre desde la precariedad y el entusiasmo, destaca el trabajo investigador desarrollado por agrupaciones de artistas, fundaciones o instituciones que, en algunos casos, pretenden difundir e impulsar una nueva forma de vivir estéticamente, de educar desde la experiencia estética, que recuerda —salvando todas las distancias— el espíritu del Arts & Crafts o la Bauhaus. De manera semejante, la actualidad y la presencia de los grandes pedagogos impulsores de la educación estética en el discurso pedagógico —desde Sócrates a Schiller, Pestalozzi, Fröbel, Krause, Steiner, Cossío, Dewey, Lowenfeld o Read— no se traduce en la realidad de las aulas sino esporádicamente, de forma minoritaria, y casi siempre al margen de las políticas educativas en todo el occidente contemporáneo.

1. La estética anterior a Baumgarten y su reflejo en la pedagogía. Entre la belleza y el arte

El siglo XVIII fue una época en que la visión de la belleza y el arte generó teorías, corrientes y personalidades que habían de abrir nuevas vías en el ya intrincado laberinto de la estética respecto a su ubicación en el entorno de la filosofía y a sus posibilidades educativas. Una de estas personalidades fue el filósofo alemán Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), bien conocido por ser el primero en poner nombre y describir una «ciencia del conocimiento sensitivo» (*scientia cognitionis*)

sensitivae en el original) ya en su tesis doctoral, publicada en 1735⁴, y, posteriormente, en su magna obra inconclusa *Aesthetica* (1750 el volumen I y 1758 el volumen II). Este nombre, ‘estética’, no utilizado hasta entonces, enseguida se generalizó, como si viniera a llenar un vacío, a dar respuesta a una demanda no expresada pero sentida en el ámbito de la filosofía. Al parecer, hacía falta un sustantivo que aglutinara el ya en aquel momento ingente corpus discursivo referido a la belleza en la naturaleza y el arte, y a los efectos de su percepción; una percepción generadora de un conocimiento sensitivo (o sensible, o sensorial, dependiendo del traductor) —anterior y diferente al lógico o intelectual—, que reclamaría desde entonces, con insistencia creciente, un puesto entre la verdad y la bondad.

I.1. ¿Se puede hablar de estética antes del siglo XVIII?

A partir de aquí, la pregunta que ha ocupado y preocupado a filósofos, historiadores y otros estudiosos de lo bello y lo artístico hace referencia a si se puede hablar de estética antes de Baumgarten. Es cierto que el proceso de sistematización baumgartiana perseguía la fundamentación de la estética como disciplina autónoma; pero no lo es menos que se puede hablar con propiedad de manifestaciones de lo estético antes de esa fecha. Efectivamente, la presencia de palabras como *καλός* (*kalós*) y *τέχνη* (*tekhné*) —auténticos indicadores de la existencia de un pensamiento sobre la belleza y el arte en el conjunto de la reflexión filosófica griega, y su continuidad posterior, pese a los rompimientos y discontinuidades que suponen el paso del griego al latín y su ulterior traducción a las lenguas romances— permite afirmar que durante la antigüedad grecorromana se pensaba y reflexionaba sobre la belleza, y que, por tanto, existía ya una conciencia estética en los pensadores del mundo clásico⁵; otra cosa es, como advierte H. G. Gadamer, que las concepciones sobre la belleza y el arte, tal como se describieron en la filosofía clásica, sean equiparables con las llevadas a cabo por la escuela kantiana y postkantiana, o con las que alimentan las disquisiciones sobre la belleza y el arte en la actualidad⁶. Además, y en la misma línea, se puede añadir que no existe coincidencia en la forma de recepción de las tradiciones filosóficas, ni la recepción se produce sin interrupciones; aún menos, al margen de los hábitos del lenguaje y de la predominancia en el juego interparadigmático de cada período histórico. Por tanto, puede admitirse que los aportes de los autores clásicos no constituyen un antecedente concluyente de los desarrollos modernos y contemporáneos referidos a la estética, pero hay que reconocer a estos autores su calidad de precursores, en el sentido de que han hecho parte del camino, y del mismo camino: el de la belleza y el arte.

Es así que si se contempla el panorama de la estética ilustrada, que, desde Inglaterra a Alemania, asiste a la aparición de la propuesta epistemológica de Baumgarten, y si se recorre la estela de las importantes obras de Kant, Schiller y Hegel sobre estética que le siguieron, no resulta difícil entender las razones de los que

⁴ BAUMGARTEN, Alexander G.: *Reflexiones filosóficas acerca de la poesía*, Madrid, Aguilar, 1955, p. 86.

⁵ LABRADA, María Antonia: «Estética y filosofía del arte: Hacia una delimitación conceptual», *Anuario Filosófico de la Universidad de Navarra*, vol. XVI, n.º 2 (1983), pp. 67-80.

⁶ GADAMER, Hans Georg: *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1977, p. 26.

defienden que la estética inicia su andadura en el Siglo de las Luces. Pero la historia de la estética no puede limitarse a la historia de la estética como disciplina filosófica. Así que, escapando —ni que sea momentáneamente— de las redes de los sistemas filosóficos, aparece como indiscutible la existencia de una capacidad para la aprehensión de lo bello inherente a la naturaleza de la especie humana que actúa en combinación con los sentidos externos. El tema es importante porque prueba, como mínimo, que la belleza y los efectos de su percepción han acompañado al hombre a lo largo de su existencia, y que, por tanto, la estética ha influido en los procesos de enculturación, de educación y de fundamentación de las civilizaciones⁷. Se trata de un sentido interno, un sentido común estético, que posibilita no sólo la captación de la belleza y su materialización en actividades y obras creativas, sino también la formulación de juicios estéticos a partir del libre juego de las facultades de la imaginación y el entendimiento, según la conocida aseveración kantiana sobre el sentido del gusto⁸.

Con esta convicción, cada vez más fundamentada por las aportaciones de la paleontología, la arqueología y la antropología, resulta del máximo interés retrotraerse a los tiempos de los asentamientos de tribus seminómadas en los valles de los grandes ríos, donde florecieron civilizaciones ricas y cultas, sustentadas por la estabilidad que proporcionaba la fertilidad de las tierras, y donde la percepción y la expresión de la belleza se entrevé en forma de mitos, leyendas, cosmologías, cantos heroicos, edificaciones, objetos, amuletos y liturgias del culto a los muertos, que circularon entre Oriente y Occidente por las rutas de las migraciones indoeuropeas. Con posterioridad, y dentro de los límites poco definidos de la Grecia arcaica, las tradiciones órficas y pitagóricas se mezclan con la influencia de culturas florecientes, como la cretense, o con la obra fragmentada de los primeros poetas filósofos. En este contexto, hay que remitirse a los diferentes usos del ya nombrado

⁷ La percepción sensible como disposición estética del hombre ha sido descrita por una extensa lista de autores que defendieron la certeza de esa capacidad inherente a la naturaleza humana para la captación de lo bello, constante en la historia de la estética. Para ilustrar esta afirmación, se sigue aquí a David Estrada, que ha investigado la insistencia histórica de una tal convicción desde la época clásica, y de cuyo trabajo se ofrece a continuación una muestra del período estudiado en este apartado. Así, en el tratado *Sobre lo sublime* del pseudo-Longino y en diversas obras de Cicerón ya se habla de una capacidad humana para la aprehensión de lo bello; más tarde, san Agustín adscribe la posibilidad de la experiencia calológica al ritmo interior del alma que los hombres poseen por naturaleza y que permite la fundamentación de la armonía interior. Durante la época renacentista en Italia, L. B. Alberti se refiere a una constitución interior o actividad espontánea del alma que impulsa la reacción estética de agrado ante la belleza y de repulsión ante la fealdad. Ya en el siglo XVII, pero sobre todo en el XVIII, gracias a las aportaciones de la psicología inglesa y a las posibilidades para la reflexión estética que proporciona la filosofía leibniziana, las referencias a la existencia de un sentido propio para la percepción de la belleza cobran protagonismo entre los autores ingleses y alemanes; en este contexto sobresale la figura del tercer conde de Shaftesbury, que describió también la existencia de ese sentido interior que capta la armonía de lo estético, y que ejerció gran influencia —junto a Francis Hutcheson, sistematizador de su obra, y a autores como J. Addison o W. Hogarth— en los filósofos alemanes anteriores y posteriores a Baumgarten. Kant será finalmente quien ordenará y dará sentido a todas estas aportaciones en la *Crítica del Juicio*, formulando la teoría de mayor repercusión sobre la existencia de un sentido especial de la belleza, conocido como el sentido del gusto, desde entonces referencia ineludible en las aportaciones de autores posteriores sobre el tema en cuestión. Cfr.: ESTRADA, David: *Estética*, Barcelona, Herder, pp. 503-516.

⁸ KANT, Immanuel: *Crítica del juicio seguida de las observaciones sobre el asentimiento de lo bello y lo sublime*, Madrid, Librerías de Francisco Iruveda y Antonio Novo, 1876, pp. 142-150, § IX.

adjetivo *καλῶς* que proporcionan una aproximación a la idea de lo bello tal como se manejaba en la Grecia prepericlea.

En las epopeyas homéricas, la belleza y el arte de las musas —o de procedencia divina—⁹ ya comparten espacios no bien definidos, que, en ese momento, se aglutinan en un entorno identificable con lo placentero, lo armónico o lo admirable, y que parecen el resultado tanto de la contemplación de la naturaleza como de la expresión materializada en una gran diversidad de manifestaciones, actividades y objetos que hoy podríamos explicar como efecto de la existencia del sentido común estético. De hecho, la caracterización de lo bello en Homero aparece referida a lo agradable a la vista, lo mejor, lo útil, lo decente, lo espectacular, lo armónico o lo equilibrado. Estas dos últimas acepciones están presentes también en la tradición pitagórica, que habla, además, de orden, proporción, simetría y euritmia; una tradición —la de los pitagóricos— que retomará después Aristóteles, y que más o menos cíclicamente seguirá siendo motivo de atención hasta el siglo XIX.

El arte participa en buena parte de esta amplitud de campo conceptual y semántico —en su caso en torno a la palabra *τέχνη* (mimesis, simetría, medida, proporción, etc.)— referida en un primer momento a las múltiples formas en que se mostraba la habilidad en la producción de objetos útiles, aunque enseguida a esta habilidad se le imprimirá alguna distinción dependiendo de si es de procedencia divina o no, remitiendo a lo que hoy llamamos bellas artes o a la diferenciación, también posterior, entre arte y artesanía¹⁰. En cualquier caso, la belleza y el arte, unidos, separados o en intersección, parecen condenados a discurrir juntos por el amplio cauce de la estética hasta la transición neoclásica del setecientos.

1.2. La evolución del binomio belleza-arte

El hermanamiento entre lo bello y lo artístico, en principio, no parece que haya de generar incompatibilidades insuperables; que el arte bello refleje o no, por ejemplo, la belleza de la naturaleza no niega la belleza, como idea o como realidad, ni en el momento de la contemplación ni en el de la creación artísticas. Los conceptos de mimesis y diégesis, presentes en la obra tanto de Platón como de Aristóteles, juntamente con las teorizaciones sobre la armonía, la proporción, la simetría y la unidad del cosmos, venían planteando desde el principio un debate permanente y enriquecedor, que interesó a los tratadistas que jalaron el largo discurrir de la estética anterior a Baumgarten. Así, en la Roma de Cicerón, predomina una idea de belleza y arte moderadamente ecléctica, fiel a la traducción

⁹ *Cfr.*: la apelación a las musas ya en el conocido primer verso de la *Iliada*: «Canta, oh musa, la cólera de Aquiles»; o también, la écfrasis del famoso escudo de Aquiles, grabado «con sabia inteligencia» por el divino Hefesto, que incluye Homero en el Canto XVIII de la misma obra.

¹⁰ Otra derivación no menos importante enraizada en el concepto de *τέχνη* es el llamado ‘arte de la vida’, con una importancia creciente en la conversación estética hasta tiempos bien recientes. En este punto, sin embargo, interesa destacar cómo los desarrollos de la estética anterior a Baumgarten —a la que nos vamos refiriendo en este apartado— se ocuparon de esta aportación indispensable para la pedagogía estética. Efectivamente, el arte de la vida se entrevé ya en el *περί βίον τέχνη* (*peri bion tekhné*) de los griegos (para Platón, la *τέχνη* de los hombres libres es el arte de la vida moral y social), el *ars vivendi* de los latinos, el ideal de vida de algunos humanistas como G. Pico della Mirandola, el arte de prudencia del aragonés Gracián o el entusiasmo noble como norma de vida del conde de Shaftesbury.

romana del estoicismo. Lo bello en el arte se genera a partir de la contemplación de la belleza del mundo por parte del artista, quien construye una idea mental de perfección que guía su mano en el momento de la ejecución de una obra de arte¹¹.

Otra de las aportaciones a destacar en el binomio belleza–arte por su repercusión posterior se produjo en la Alejandría del siglo III de la mano de Plotino, pedagogo, místico y filósofo que seguía la orientación neoplatónica liderada allí y entonces por Amonio Sacca. La teoría de Plotino describe la unidad como principio y fin de todas las cosas, y, por tanto, lugar de la belleza. La máxima aspiración del arte había de ser alcanzar la belleza por el camino de la luz¹². Paradójicamente (las ideas de Plotino fueron rechazadas por el cristianismo ortodoxo), los cánones de belleza en el arte bizantino y medieval siguen las recomendaciones plotinianas: una única luz, un único plano y ausencia de sombras. Por su parte, san Agustín, obispo de Hipona, que vivió entre los siglos IV y V, pasa por ser uno de los máximos representantes de la patrística latina occidental, o, por lo menos, el que se ocupó con mayor intensidad y extensión del tema de la belleza y el arte. La estética de Agustín de Hipona¹³ se separa definitivamente de las indefiniciones de una idea de arte demasiado circunscrita a la de *τέχνη*, entendida como habilidad en la aplicación de un conocimiento que obedece a unas reglas determinadas, afirmando, por el contrario, que el arte tiene una misión superior, ya que el artista está llamado a imitar la obra de Dios, exteriorizando, mediante la expresión de la misma, la belleza del mundo desde el ritmo interior del alma.

Las propuestas estéticas del obispo de Hipona habían de marcar las aportaciones sobre la belleza y el arte durante el largo período medieval. Alberto Magno y Tomás de Aquino, entre otros muchos, se referirán a la belleza simbólica del arte y a su intencionalidad didáctica, trasladando al ámbito teológico el legado del aristotelismo, el estoicismo y el neoplatonismo clásicos (sin olvidar la poderosa irrupción de la mística cristiana)¹⁴, antes de que los artistas del primer renacimiento italiano, o los humanistas europeos beneficiarios de la recepción-recuperación del legado clásico grecorromano¹⁵, vuelvan los ojos, de nuevo, a una idea de belleza basada en la forma, la proporción y la armonía imperantes en el mundo clásico.

¹¹ Refiriéndose a Fidias, Cicerón escribe: «Y por eso aquel artífice, cuando hacía la estatua de Jove o de Minerva, no contemplaba ningún modelo del cual tomase la semejanza, sino que habitaba en su mente un admirable dechado de perfección, a cuya semejanza, y sin apartar de ella los ojos, dirigía su arte y su mano». Cfr.: CICERÓN, Marco Tulio: *El orador (a Marco Bruto)*, Madrid, Alianza, 1991, p. 22.

¹² PIÑERO, Ricardo: *La estética de Plotino, contemplación y conversión por la belleza*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1995.

¹³ REY, Luis: *Qué es lo bello: introducción a la estética de San Agustín*, tesis doctoral, Madrid, CSIC Instituto Luis Vives de Filosofía, 1945. TATARKIEWICZ, Wladyslaw: *Historia de la Estética*, vol. II, *La Estética Medieval*, Madrid, Akal, 1991.

¹⁴ Las aportaciones de la mística cristiana se hacen presentes ya en el siglo I y tienen continuidad hasta hoy, guardando en su importante legado interesantes aportaciones para la estética y la pedagogía. Baste recordar referentes como Hildegard von Bingen, el maestro Eckhart, Juan de la Cruz, Miguel de Molinos y Tomás Merton, o consultar las innumerables antologías disponibles (sirva de ejemplo quizá la más completa: ZOLLA, Elémire: *Los Místicos de Occidente*, 4 vols., Barcelona, Paidós, 2000).

¹⁵ Desde Harvard, Márquez Villanueva ha realizado un detallado estudio de los términos y los tiempos en que se produce esa recepción-recuperación del legado clásico grecorromano, que llega a Salerno, en Italia, de la mano de Constantino el Africano, y a la corte alfonsí, en España, gracias a las conexiones existentes entre los califatos de Bagdad y Córdoba. Cfr.: MÁRQUEZ, Francisco: *El concepto cultural alfonsí*, Madrid, Mapfre, 1995.

Hasta este punto del escrito se ha tratado, fundamentalmente, de las justificaciones y circunstancias que permiten aislar un período anterior a Baumgarten en la historia de la estética, y de los encuentros y desencuentros que se han ido produciendo entre la belleza y el arte, como referentes principales de la estética, durante esa etapa. Y aunque también se han ido indicando las implicaciones que para la educación y la pedagogía se desprenden de las corrientes de pensamiento, las instituciones y los personajes citados hasta este momento, la pedagogía estética anterior a Baumgarten requiere, ni que sea brevemente, un espacio y una reflexión más específica en este trabajo de presentación.

1.3. *Los orígenes de la pedagogía estética*

Las connotaciones educativas de esta lenta pero contundente fundamentación de lo estético que se observan desde la antigüedad hasta el siglo XVIII se centran en la convicción de que lo bello es bueno, y lo bueno, bello; y de que, por tanto, la belleza y el arte, por un lado, y la bondad, por el otro, constituyen elementos imprescindibles para la educación de los individuos y los pueblos. Se fue generando así una doble implicación entre la belleza y la bondad en la que no pocos vieron después los fundamentos estéticos y éticos sobre los que construir el ideal de educación del ciudadano (de la polis, del imperio, del reino de Dios, del estado o del mundo). En el caso de Atenas, y posteriormente en el de Roma, tanto lo bello, en toda su amplitud semántica, como lo bueno –*ἀγαθός* (*agathós*)– conformaron las bases de un ideal de formación del ciudadano que culminó con la asunción de la virtud –en el sentido griego de *ἀρετή* (*areté*) o en el latino de *virtus*– como norma de vida. Hesíodo ya había dejado entrever la indudable identidad entre lo bello y lo bueno, mucho antes de que el Sócrates de Jenofonte desarrollara el concepto de *καλοκάγαθία* (*kalokagathía*).

Esa doble implicación entre lo bello, *καλός*, y lo bueno, *ἀγαθός*, favorecía la comunión de ambos términos, lo que acabó generando un concepto unitario representado mediante una palabra compuesta, *καλοκάγαθία* (*καλός και ἀγαθός*), que llegó a ser referente e ideal de formación no sólo en la pedagogía socrática, sino también en los textos de los grandes filósofos pedagogos atenienses Platón y Aristóteles¹⁶. Con el tiempo, la *καλοκάγαθία* llegó a conformar una auténtica *παιδεία* (*paideia*), en el sentido extensivo del término que le confiere W. Jaeger¹⁷, la cual acabaría extendiéndose por todo el orbe helénico.

Si bien esta afinidad entre lo bello y lo bueno no constituye una convención inmutable y generalizada ni en la filosofía de la Atenas de Pericles, ni en el pensamiento estético medieval y moderno, sí que se puede considerar como predominante, pues se halla presente en múltiples manifestaciones recogidas en la historia

¹⁶ Ferrater Mora escribe al respecto: «Este sentido, por así decirlo, “cívico” de la *kalokagathía* se halla en autores como Jenofonte, Platón y Aristóteles. En todos ellos la noción de *kalokagathía* es una noción educativa en tanto que expresa la buena educación como opuesta a la idea de puro y nudo poder»; *cfr.*: FERRATER, José: *Diccionario de Filosofía*, 5.ª ed., vol. 1, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1964, p. 1042.

¹⁷ JAEGER, Werner: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 2001.

del pensamiento pedagógico y en la historia de la estética del período al que nos venimos refiriendo en este apartado.

Concretamente, la pervivencia y proyección posterior de la vinculación entre la belleza y la virtud, y sus evidentes implicaciones pedagógicas se hacen patentes en la consideración de los beneficios morales de la poesía reseñable entre los estoicos griegos y romanos. Y entre la producción filosófica de las escuelas platónicas, la continuidad se halla en la obra de Plotino, quien en el sexto Tratado de su primera *Enéada*, titulado «Sobre la belleza», afirma que, si se abandona la percepción de los sentidos externos, se descubre la belleza de la virtud en el camino que desemboca en la belleza absoluta.

Por otra parte, en los primeros siglos del cristianismo, ante la necesidad de sistematización de los textos bíblicos —poseedores de una indudable carga estética— mediante una interpretación exegética, Filón de Alejandría se inspiró en la tradición griega y en la tradición rabinica para elaborar un método que después adaptará y desarrollará su discípulo, el pedagogo Orígenes, proponiendo tres niveles de sentido o lectura de la Escritura, a saber: el literal, el moral y el espiritual o místico. Siguiendo esa vía, se descubre cómo las relaciones entre lo bello y lo bueno interesaron también a los grandes teólogos medievales, como Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, o su maestro, Alberto Magno, autor del opúsculo *De pulchro et bono*, que mantuvieron la relación; aunque tanto la belleza como la virtud habían perdido su sentido clásico humanista, terrenal, en favor de otro, divino y celestial. Más tarde, en medio del desorden epistemológico que caracteriza la obra de los artistas y teóricos humanistas del renacimiento, las connotaciones que se venían estableciendo entre la ética y la estética parecen relegadas a un segundo plano, salvo en la obra de Petrarca, Montaigne, Vives, Rabelais o Bruno. Ocupados como estaban, sobre todo en Italia, en las relaciones del arte con la ciencia, cobró especial relevancia la polémica en torno a la responsabilidad del artista cuando se consideraba que su obra inducía a la inmoralidad.

Para cerrar este sucinto —y seguro que insuficiente— repaso a la evolución de la *καλοκάγαθία* socrática, y dentro del marco de las discusiones de empiristas y racionalistas en el que surge la estética baumgartiana, destaca la figura del ya nombrado tercer conde de Saffthesbury, quien —bien alejado de las posiciones ideológicas de su preceptor John Locke y en general de las aportaciones sobre la belleza contenidas en la tradición del empirismo—, en su descripción del sentido interno para la captación de la armonía de lo bello, incluye en el mismo, como su coetáneo F. Hutcheson, la capacidad de captación, también, de la armonía ética. De hecho Saffthesbury, como destaca M. C. Beardsley, «denominó “sentido moral” a ese “ojo interior” que capta la armonía a la vez en sus formas estéticas y éticas»¹⁸, lo que llevó al filósofo londinense a afirmar la identidad de la percepción estética y la percepción moral como una misma cosa, diferenciándose únicamente por la categoría —ética o estética— del objeto que se percibe en cada caso. De ahí su interés por la fábula, un recurso pedagógico de primer orden desde la antigüedad, que aunaba la intencionalidad estética y la intencionalidad moral. El interés de la

¹⁸ BEARDSLEY, Monroe y HOSPERS, John: *Estética. Historia y fundamentos*, Madrid, Cátedra, 1976, p. 52.

fábula se extendió a otros ámbitos, como el de la sátira política o la crítica social¹⁹, diversificando su objetivo y alejando sus contenidos de la máxima horaciana del *docere delectando*, que había sido recuperada por el ideal pedagógico del neoclasicismo.

No obstante, hablando de la pedagogía y de los valores estéticos que encierra el arte de los poetas, hay que abundar en el hecho de que la literatura, oral o escrita, siempre ha formado parte de la reflexión pedagógica en todos sus ámbitos (socializador, formador, educador, instructor, etc.) independientemente de la voluntad del escritor, y más allá de la intencionalidad inherente a los géneros específicos de la literatura didáctica. Desde siempre, los poetas se han sentido llamados a cantar o a recopilar las hazañas de sus antepasados míticos, cuando no a responder ante las reivindicaciones del pasado heroico de su pueblo; de ahí la importancia y la presencia de las epopeyas acompañando el proceso de cohesión y expansión de las grandes civilizaciones. Así lo entendió F. Hölderlin, quizá también J. J. Winckelmann, y así lo ha entendido Jaeger cuando llama la atención, en el marco expansivo de su idea de *παιδεία*, sobre el valor del poemario homérico y el de los grandes poetas griegos, más allá de su presencia en la enseñanza o de su papel referencial enciclopédico. En un capítulo de su obra, titulado «Homero el educador», Jaeger considera que limitar el potencial de las epopeyas homéricas al lugar —aunque sea preferente— que le ha venido concediendo la tradición escolástica en la historia de la literatura constituye una renuncia al reconocimiento de su relevancia en la educación de la *hélade*²⁰ en su más amplio sentido: el de fundamento y marco de la civilización occidental.

2. La autonomía de la estética como disciplina filosófica y sus repercusiones en el entorno pedagógico

Tras más de dos milenios de reflexiones y realizaciones prácticas en el entorno de la belleza y el arte, en el crisol renacentista, que buscó de nuevo la esencia de

¹⁹ El papel de Shaftesbury destacando la relevancia de la fábula como género literario y como recurso educativo durante el período neoclásico encontró un digno continuador en la obra de Gotthold E. Lessing, quien, como Shaftesbury, fue también un activo detractor de la desviación satírica de la fábula, observable, por ejemplo, en B. de Mandeville; *cfr.*: ANDREU, Agustín: *Shaftesbury: Crisis en la Civilización Puritana*, Valencia, Editorial de la UPV, 2005, pp. 127 nota y 177. MANDEVILLE, Bernard de: *La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública*, México, FCE, 1982.

²⁰ *Cfr.* HÖLDERLIN, Johann Christian Friedrich: «El punto de vista desde el cual tenemos que contemplar la antigüedad», en HÖLDERLIN, F., *Ensayos*, Madrid, Hiperión, 1983, pp. 33-34. WINCKELMANN, Johann Joachim: *Reflexiones sobre la imitación de las obras griegas en la pintura y la escultura*, Madrid, FCE, 2008. Por su parte, Jaeger escribe: «Nos repugna, naturalmente, ver cómo la poética filosófica tardía del helenismo interpreta la educación de Homero como una reseca y racionalista *fábula docet* o cómo, de acuerdo con los sofistas, hace de la épica una enciclopedia de todas las artes y las ciencias. Pero esta quimera de la escolástica no es sino la degeneración de un pensamiento en sí mismo justo que, como todo lo bello y verdadero, se hace grosero en manos rudas. Por mucho que dicho utilitarismo repugne, con razón, a nuestro sentido estético, no deja de ser evidente que Homero, como todos los grandes poetas de Grecia, no debe ser considerado como simple objeto de la historia formal de la literatura, sino como el primero y el más grande creador y formador de la humanidad griega», *cfr.*: JAEGER, Werner: *op. cit.*, pp. 48-49. Más adelante justifica la extensión de esa influencia formadora a todo el orbe occidental.

lo bello, volvieron a brillar el imperativo de la perfección formal, la armonía de las proporciones y una visión pagana de la naturaleza. El desorden epistemológico que se genera con la fijación de los nuevos cánones de belleza durante el renacimiento coincide con el punto de inflexión que da origen a la Edad Moderna según el convencionalismo historiográfico más extendido. Bertrand Russell afirma, sin embargo, que es en el siglo XVII cuando verdaderamente se asienta en el imaginario social y cultural de Occidente el sentimiento real de un cambio axiológico, la conciencia de una nueva época²¹. Sea como fuere, las aportaciones de los empiristas y racionalistas del barroco en el ámbito de la filosofía, la nueva localización del hombre en el cosmos que se desprendía de la concepción newtoniana del mundo o la coyuntura geopolítica mundial que llamaba al optimismo favorecieron, sin duda, la aparición de una mentalidad diferente, que inspiró nuevas aportaciones a la corriente de la estética procedentes de historiadores y filósofos ingleses, alemanes e italianos principalmente. Esta nueva mentalidad y las innovaciones prácticas que provoca a lo largo de la centuria del setecientos conducirán la estética a la consecución de su autonomía como disciplina, influyendo decisivamente en los procesos que construyeron el ideal ilustrado de emancipación del hombre, mediante nuevas propuestas de educación estética.

2.1. *La emancipación de la estética y el papel pionero y fundador de Alexander Gottlieb Baumgarten*

La crónica del proceso de emancipación de la estética se inicia con la aportación fundamental de Alexander Gottlieb Baumgarten, quien, como ha quedado dicho, puso nombre a la disciplina en 1735, definiéndola como ciencia del conocimiento sensible. La publicación de la obra de Baumgarten, tanto su tesis doctoral, como su *Metafísica* o su *Estética*, se produce en una época en la que proliferan las aportaciones sobre lo bello y lo artístico, intentando su reubicación en los nuevos paisajes de la vida intelectual europea postrenacentista. Baumgarten, formado en el ambiente racionalista imperante en las primeras décadas del siglo XVIII como alumno de las universidades de Halle y Jena, encuentra en la interpretación que hacía su maestro Wolff de la filosofía leibniziana una vía diferente a la de empiristas y racionalistas, que aprovechó para describir una ciencia del conocimiento sensitivo.

A esa proliferación de estudios centrados en el ámbito de la estética que venía generando la reflexión filosófica de siglos anteriores —y que continúa con mayor intensidad si cabe durante este período— se unen las aportaciones de la historiografía sobre temas relacionados con el arte y las procedentes de una naciente sistematización de la crítica de arte —principalmente en Inglaterra, Francia, España, Italia y Alemania—, las cuales, en la mayoría de los casos y más o menos explícitamente, incluían una clara intencionalidad didáctica en el tema de la educación

²¹ RUSSELL, Bertrand: *Història social de la filosofia*, vol. III *La filosofia moderna*, Barcelona, Edicions 62, 1996, pp. 49-65. Hay que interpretar la afirmación de Russell de acuerdo con la convención predominante en la historiografía inglesa, que no contempla la división entre Edad Moderna y Edad Contemporánea. Este tercer volumen, referido a la filosofía moderna, lleva en portada un subtítulo que coincide con esta apreciación: «L'evolució de la filosofia des del Renaixement fins als postrers dies».

del gusto²². Así, entre los referentes ingleses, además de los ya nombrados Shaftesbury, Francis Hutcheson y William Hogarth, hay que destacar la personalidad y la obra de Joseph Addison, quien señaló los rasgos del buen gusto descritos por Gracián (el primer autor que habló del gusto estético en Europa) como fundamento de la educación estética, la de David Hume, buen exponente del carácter empírico y psicologizador de la estética británica, y la del irlandés Edmund Burke, quizá el autor británico más influyente en el desarrollo de la estética europea del XVIII²³. En el área francófona es donde se observa un mayor dominio del clasicismo; entre la impronta revolucionaria en la personalidad y la obra de Jacques-Louis David, y las estrictas reglas de Nicolas Boileau en literatura o las de Nicolas Poussin en pintura²⁴, la estética se desenvuelve en medio del predominio del racionalismo cartesiano y la influencia del naturalismo de Rousseau. En España, desde el esplendor literario, místico y artístico en general del Siglo de Oro, se abre paso en Europa la estética humanista del jesuita aragonés Baltasar Gracián²⁵, que se respira en toda su obra, ya desde *El Héroe*, describiendo de manera asistemática su ideal educativo del hombre de gusto. Y por lo que se refiere a Italia, destaca la no siempre bien valorada obra del filósofo y pedagogo napolitano Giambattista Vico, quien, opuesto al intelectualismo racionalista, desarrolla su doctrina estética y su pedagogía poética en el marco del naturalismo²⁶, con unos presupuestos que tienen bastantes puntos en común con la estética baumgartiana, posterior en más de una década a los escritos de Vico. Por último, en la Alemania anterior al idealismo

²² Las políticas educativas centralizadoras durante el absolutismo persiguieron, ya en el siglo XVII, la unificación de los criterios del buen gusto en los escolares y la población en general como objetivo educativo, por lo que en diversos países europeos se propició la institucionalización y la centralización de las escuelas y academias de arte a nivel nacional, siguiendo la pauta de las academias fundadas en Francia durante el reinado de Luis XVI, que, con el tiempo, acabarían fusionándose en la Académie des Beaux-Arts, hoy integrada en el Institut de France. Cfr.: PEVSNER, Nikolaus: *Las Academias de Arte*, Cátedra, Madrid, 1982. Esta tendencia unificadora y uniformadora la supo ver ya Shaftesbury, que arremete contra ella en 1707; cfr.: SHAFTESBURY, tercer conde de: *Carta sobre el entusiasmo*, Barcelona, Crítica, 1997, pp. 106-107.

²³ ADDISON, Joseph: *Los placeres de la imaginación*, Madrid, Visor, 1991 (primera edición inglesa: 1712). HUME, David: «Sobre la norma del gusto», en *La norma del gusto y otros ensayos*, Barcelona, Península, 1989 (primera edición inglesa: 1757). BURKE, Edmund: *La indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello*, Madrid, Tecnos 1987 (primera edición inglesa: 1757).

²⁴ Cfr.: BOILEAU, Nicolas: *Arte Poética*, Buenos Aires, Clásica, 1953. Respecto a Poussin, Tatarkiewicz recoge el fragmento de una carta dirigida a Fréart de Chambray, en la que el pintor francés expone en lenguaje coloquial los principios estéticos aplicables al arte de la pintura: «Principios que todo hombre capaz de razonar puede aprender: Nada hay que sea visible sin la luz. Nada hay que sea visible sin un medio transparente. Nada hay que sea visible sin un límite. No hay nada que sea visible sin color. No hay nada que sea visible sin distancia. No hay nada que sea visible sin instrumento»; cfr.: TATARKIEWICZ, Wladyslaw: *Historia de la Estética*, vol. III, *La Estética Moderna, 1400-1700*, Madrid, Akal, 1991, p. 440.

²⁵ La obra de Gracián fue traducida al inglés, al italiano, al francés y al alemán, ya en los siglos XVII y XVIII. Entre la abundante literatura que trata sobre la relevancia de Gracián puede servir de ejemplo: CÁRCELES, Concepción: «Gracián: la pedagogía del triunfo», *Historia de la Educación*, n.º 6 (1987), pp. 171-182. DELGADO, Buenaventura: *La pedagogía de Baltasar Gracián*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2001. NEUMEISTER, Sebastian (ed.): *Baltasar Gracián. Antropología y Estética. Actas del II Coloquio Internacional sobre Baltasar Gracián* (Berlín 4-7 de octubre de 2001).

²⁶ Vico concede la preeminencia a la sabiduría poética, fruto de la sensibilidad y la fantasía, e independiente de la razón. «La naturaleza humana —dice—, en cuanto que es común con las bestias, lleva consigo esta propiedad: que los sentidos son las únicas vías por las que conoce las cosas», citado en: ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, Aldo: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, FCE, 1978, p. 367.

postkantiano y al primer romanticismo, la estética se desarrolla, como mínimo, por una doble vía: la primera, encabezada por el historiador del arte y arqueólogo Johann Joachim Winckelmann y por el dramaturgo y ensayista Gotthold Ephraim Lessing, desde la que se puso de relieve la importancia de la historia del arte para el estudio de la estética, con importantes repercusiones en su evolución posterior. La segunda vía, iniciada por Baumgarten, pone las bases para el inicio de un imparable proceso de emancipación de la estética como disciplina autónoma dentro del ámbito de la filosofía.

Con la breve descripción contenida en el párrafo anterior hemos intentado dibujar el escenario europeo en el que Baumgarten propone los términos de una ciencia del conocimiento sensible o sensitivo, a la que identifica como 'estética' ya en su tesis doctoral (1735), y de forma monográfica en su obra inconclusa *Aesthetica*, publicada entre 1750 y 1758. Su maestro en la Universidad de Jena, Christian Wolff, lo había introducido en el estudio de la filosofía de Gottfried Leibniz, quien llegó a ejercer una influencia fundamental en el joven Baumgarten, alejándolo de las pautas predominantes que seguían las propuestas estéticas del racionalismo cartesiano²⁷. No vamos a entrar en la notoria repercusión que generó la propuesta baumgartiana entre sus alumnos y glosadores, y entre algunos críticos y editores; una repercusión que contrasta con la valoración poco relevante de los representantes de la ortodoxia escolástica (fuera del reconocimiento, también cuestionado, de la autoría del nombre de la nueva disciplina) que relegaron su obra casi al olvido a la vista de la relevancia que parece concedérsele en manuales y enciclopedias. Es cierto que el acceso a su obra completa, escrita originariamente en latín, no es fácil²⁸; y no es menos cierto que su prematura muerte le impidió no sólo concluir su obra, sino también la posibilidad de poder dialogar en pie de igualdad con las grandes figuras del idealismo y el romanticismo alemán que habían de culminar el proceso de emancipación de la estética en los años del entresiglo XVIII-XIX, y que, dicho sea de paso, nunca reconocieron el papel pionero y fundador de Baumgarten²⁹.

²⁷ Quizás eso explica la displicencia con que filósofos coetáneos o posteriores se refirieron a la obra de Baumgarten, ante la necesidad más o menos forzada de adoptar el nombre de estética en sus escritos. Tatarkiewicz retrata así la coyuntura intelectual en que se recibe la aportación de Baumgarten, al que se refiere sin titubeos como padre de la estética: «Los filósofos del siglo XVII legaron, pues, a sus seguidores dieciochescos dos concepciones estéticas encontradas, de las que una estaba en desacuerdo con el objetivismo, y la otra se oponía al racionalismo. La mayor parte de los estéticos del siglo XVIII siguió las pautas subjetivistas de Descartes y Spinoza, pero el padre de la estética en tanto disciplina autónoma, Alexander Baumgarten, siguió a Leibniz»; *cfr.*: TATARKIEWICZ, Wladyslaw: *Historia de la Estética*, vol. III, *op. cit.*, p. 479.

²⁸ De su tesis, hay una versión española ya citada (*Reflexiones filosóficas acerca de la poesía*, Madrid, Aguilar, 1955), y otra, incluida en una recopilación, junto a obras de J. J. Winckelmann, J. G. Hamann y M. Mendelssohn, entre otros; *cfr.*: BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb: «Reflexiones filosóficas acerca de la poesía», en CABOT, Mateu (ed.): *Belleza y verdad. Escritos de estética entre la Ilustración y el Romanticismo*, Barcelona, Alba Editorial, 1999. De su *Aesthetica*, no existe a día de hoy versión española completa que nosotros sepamos; *cfr.* la edición original en latín: BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb: *Aesthetica*, Traiecti cis Viadrum (Frankfurt del Oder), Imp. Ioannis Christiani Kleyb, 1750.

²⁹ El efecto quizá más elocuente de la eficacia de los olvidos, descalificaciones, ninguneos, regalos envenenados o interpretaciones erróneas que sufrió la propuesta baumgartiana por parte de, entre otros, Herder, Kant, Schelling, Hegel, Schopenhauer o Croce, entre otras figuras capitales de la filosofía y el arte posteriores a la muerte de Baumgarten, reside en el hecho de que la primera versión en

Pero al margen de éstas y otras consideraciones, lo que aquí interesa destacar es la importancia epistemológica de la *Aesthetica* de Baumgarten, que se inicia con una definición de la nueva ciencia en estos términos: «La estética (como teoría de las artes liberales, como gnoseología inferior, como arte de pensar bellamente, como arte análogo a la razón) es la ciencia del conocimiento sensible» (§ 1). Más adelante puede leerse: «El fin de la estética es la perfección del conocimiento sensible en cuanto tal. Esta perfección es la belleza» (§ 14). Según estas referencias, la originalidad, la audacia y la ambición de la propuesta de Baumgarten se halla en la inclusión, dentro de una ciencia del conocimiento sensible que responde al nombre de ‘estética’, de 1) una teoría de las artes liberales, 2) una gnoseología inferior (contrapuesta a la gnoseología superior o lógica, de la que –afirma– es precursora), 3) un arte de pensar bellamente y 4) un arte de razonar por analogía, que reconoce la posibilidad de argumentación en el conocimiento sensible, una argumentación por analogía que se contrapone a la argumentación por demostración propia de la lógica.

Si a esto añadimos la afirmación (§ 14) de que el fin de la nueva ciencia es la perfección del conocimiento sensible, llegamos fácilmente a la conclusión de que el conocimiento sensible para Baumgarten no se limita a la percepción sensorial, sino que cuenta con una facultad intermedia (*vid.* nota 7), que capta e integra la belleza, y que tiene para él una función de compensación. La perfección del conocimiento sensible contiene una idea de complementariedad, pues aprovecha todo aquello que el conocimiento intelectual considera preterible. De manera que la verdad estética complementa la verdad lógica, permitiendo al individuo alcanzar esa sensación de completitud que posibilita el equilibrio entre emoción y razón; un equilibrio que define al *felix aestheticus* (§ 46) baumgarteano como sujeto racional, a la vez lógico y sensible. Semejante ideal de formación y la inclusión de la belleza en los procesos de consolidación cultural de la humanidad constituyen la aportación de Baumgarten, desde la estética, al ideal emancipatorio y educativo de la ilustración.

2.2. *La irresistible ascensión de la estética en el idealismo alemán*

Andando y desandando los caminos de la reflexión estético-pedagógica, como se va haciendo en este escrito, o arrastrando la mirada por la corriente de la belleza, a la vez tranquila e impetuosa, a la vez una y distinta, se descubren las coincidencias, las continuidades, las novedades, las analogías posibles y los contrastes que se establecen entre la emotividad y la quietud, entre tramos umbrosos y luminosos, allí donde seguro, como decía Schiller, se halla el hilo que nos ha de guiar por todo el laberinto de la estética y la educación del hombre³⁰. Desvelar la esencia de la belleza que se mantiene en las sucesivas estéticas (la belleza no es pura), y proclamar la necesidad de su inclusión en los ideales pedagógicos de la humanidad constituye el compromiso ineludible de cualquier empresa educativa, y, como

alemán del texto completo de su *Aesthetica* no aparece hasta 2007, es decir, más de doscientos cincuenta años después de la publicación del original en latín; *cfr.*: BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb: *Ästhetik* (traducción, introducción, notas y registros de Dagmar Mirbach), Hamburgo, Meiner, 2007.

³⁰ SCHILLER, Friedrich: *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, *op. cit.* (Carta XVIII).

tal, define el propósito que se persigue en este texto. Por otra parte, reflexionar sobre la estética desde el ángulo histórico-pedagógico requiere la elección o la omisión de obras, personas y corrientes de pensamiento, buscando a un tiempo la coherencia con la propuesta y la concisión idónea a la presentación de la monografía que introduce.

Uno de esos tramos luminosos para la estética y para la pedagogía estética brilla con especial intensidad en la Alemania de la segunda mitad del XVIII y las primeras décadas del XIX, coincidiendo con los procesos de emancipación de la estética como disciplina filosófica, con sus aportaciones a la pedagogía, y con su protagonismo entre los escritores y artistas románticos. En ese contexto destacan cuatro autores importantes para la historia de la pedagogía estética: Baumgarten, Kant, Schiller y Hegel.

Descrito ya el salto cualitativo que constituye la obra de Baumgarten respecto a la sistematización epistemológica de la estética, el 'hilo' schilleriano conduce ahora directamente hacia la ciudad de Königsberg de finales del setecientos, que vio nacer y morir a otro de los autores clave para la emancipación y la fundación moderna de la estética, Immanuel Kant (1724-1804). En 1764, muchos años antes de la publicación de la *Crítica del juicio* (1790) y de su *Pedagogía* (1803), Kant ya parecía tener muy claro que el secreto de la educación consistía en inculcar desde bien temprano el sentido moral en los jóvenes para evitar que se dedicasen al placer «ocioso y fugitivo» de juzgar con mejor o peor gusto lo que les rodeaba, según puede leerse en sus *Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y lo sublime*³¹. Efectivamente, en *Pedagogía* no incluye una educación estética (el ideal pedagógico kantiano se funda en la ley moral de su imperativo categórico), pero en la *Crítica del juicio* retoma de la filosofía anterior y pasa por el riguroso cedazo de su aparato crítico, entre otros temas, la resolución de la dicotomía sentimiento-razón a partir del libre juego de las facultades de la imaginación y el entendimiento, y la existencia de una facultad de juzgar (*Urteilkraft*) que identifica como órgano del gusto.

Sin embargo, otros temas que venían fundamentando el ideal pedagógico desde la reflexión estética en el mundo clásico, como la *καλοκάγαθία* socrática, la *παιδεία* helenística o la belleza natural y artística, o no pasan el filtro de la crítica kantiana u obtienen un espacio y un peso menores en su proyecto estético-filosófico a pesar de su intenso recorrido histórico. En el caso de las relaciones de identidad o de reciprocidad entre lo bello y lo bueno, el profesor de Königsberg mantiene que la única relación que puede establecerse entre la belleza y la bondad es la que ofrece la posibilidad de ver lo bello en lo bueno, pero no su recíproco; porque la posibilidad estética de juzgar sobre lo bello nada tiene que ver con la razón práctica, que actúa de acuerdo con la ley moral.

Como es sabido, en su *Crítica de la razón pura* (1781), Kant enuncia las premisas que para él debe cumplir cualquier disciplina científica para ser considerada como tal, sentenciando, de buen principio, que la pretensión de Baumgarten de describir una ciencia del conocimiento sensible no es más que eso, una pretensión,

³¹ Las líneas finales de este libro concretan la posición de Kant no sólo respecto a la moralidad, como base de la educación, sino a su consideración inicial sobre el juicio del gusto; *cfr.*: KANT, Immanuel: *Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y lo sublime*, Madrid, Alianza, 2008.

ya que el conocimiento no alcanza a establecer leyes *a priori*. El Kant de la primera *Crítica* no veía la trascendencia de la propuesta epistemológica baumgarteniana que reclamaba la especificidad y la primacía de lo estético frente a lo lógico³². Sólo nueve años después, en su *Crítica del juicio*, Kant estableció la diferencia entre juicios determinantes y juicios reflexionantes, lo que abría la posibilidad de reconocer la especificidad de un ámbito, el de la sensibilidad, desde donde actuaba la facultad de la imaginación en su relación de libre juego con la otra facultad, la del entendimiento, gracias a la cual el sujeto recuperaba, también según Kant, esa sensación de unidad, de completitud, que señalábamos en Baumgarten.

Al hablar de libre juego entre facultades, Kant no se refiere al juego de forma genérica. Hay juegos, como los de azar, los tonales y los de ingenio, en los que sólo se atiende al juego como actividad que proporciona gratificación o interés de algún tipo, por lo que no se identifican con el juego armónico, desinteresado y no limitado por leyes desde el que se generan los juicios del gusto. Distingue pues entre dos tipos de juego: por un lado, los que producen el placer de lo agradable, y que, por tanto, resultan gratificantes, estimulantes e interesados; y, por el otro, los que producen el placer de la belleza. Basándose en esta idea de juego kantiana, el autor de las *Cartas para la educación estética del hombre* describirá, cinco años después, su particular visión del sentido del gusto: el impulso de juego.

En efecto, en este tramo luminoso del idealismo alemán brilla con luz especial Johann Christoph Friedrich Schiller (1759-1805)³³, médico, filósofo, dramaturgo y poeta, protagonista de una breve pero intensa trayectoria vital, marcada por la experiencia estética como horizonte vital, el clasicismo de Weimar como atmósfera cultural y la educación estética como ideal de formación regeneradora del hombre al considerar fracasado el proyecto emancipador ilustrado. El estudio de la obra de Kant le animó a escribir unas *Cartas para la educación estética del hombre*, una obra que forma parte de la historia de la pedagogía, y que, en líneas generales, puede encuadrarse en el proceso de emancipación de la estética como disciplina autónoma iniciado por Baumgarten —al que no nombra—, y continuado por Kant, del que se considera deudor. La condición de dramaturgo y poeta de Schiller se respira en estas *Cartas*, cuyo estilo literario, poético, contrasta con el estilo de la obra de estos dos antecesores: escolástico y plagado de definiciones y taxonomías en la *Aesthetica*; seco y académico en la *Crítica del juicio*.

Para calibrar la verdadera dimensión pedagógica, filosófica y literaria de las *Cartas* resulta imprescindible conocer el contexto y las circunstancias en que se produce su escritura y su edición fragmentada. No es éste el momento ni el lugar

³² Cfr.: la contundente sentencia de Kant (con regalo envenenado incluido) dirigida a Baumgarten al referirse a la «equivocada esperanza concebida por el destacado analista Baumgarten. Esta esperanza consistía en reducir la consideración crítica de lo bello a principios racionales y en elevar al rango de ciencia las reglas de dicha consideración crítica. Pero este empeño es vano, ya que las mencionadas reglas o criterios son, de acuerdo con sus fuentes principales, meramente empíricas y, consiguientemente, jamás pueden servir para establecer determinadas leyes *a priori*, por las que debiera regirse nuestro juicio del gusto» (KANT, Immanuel: *Crítica de la razón pura*, Madrid, Taurus, 2005, § 1, nota de Kant).

³³ Una aproximación al personaje, útil para la comprensión del contexto en que aparece su obra: SAFRANSKI, Rüdiger: *Schiller o La invención del idealismo alemán*, Barcelona, Tusquets, 2006.

de trazar esta contextualización³⁴, pero sí el de comprobar los términos de las coincidencias, muchas, y divergencias, pocas, que se hallan en la fundamentación de la teoría estética de Schiller, frente a la de Baumgarten y Kant. Las diferencias se deben principalmente a cuestiones relacionadas con el objetivo de la obra, con ambigüedades terminológicas o con las derivadas del género expositivo elegido en cada caso. Así, en Schiller, el objetivo es explícitamente educativo, persigue el ennoblecimiento del hombre mediante una educación estética comprometida con la recuperación de la unidad en la doble naturaleza, sensible y racional, del carácter humano (Cartas I-IX). Sólo la armonía de ambas naturalezas —dice Schiller— dará lugar a hombres felices y perfectos (Carta VI).

La versión de Schiller, según se va viendo, no difiere de la de sus dos antecesores, aunque es más radical en sus planteamientos. Seguiremos pues parafraseando muy esquemáticamente algunos contenidos de las *Cartas* para ver cómo esa unidad se recupera a partir de la belleza como recurso mediador. A cada una de las dos facultades, sensible y racional, corresponde un impulso que la educación, erróneamente, contribuye a afirmar: el impulso racional o formal frente al sensible y el sensible frente al racional. Semejante desgarró deja al hombre indefenso ante una doble coacción que impide la libertad, la que proviene del mundo externo en el que impera la necesidad, y la del mundo interno que se genera en el hombre constreñido por la ley moral (Carta XIII). Pero existe la posibilidad de una acción recíproca entre ambos impulsos, que, cuando se produce, consigue que el hombre se sienta materia a la vez que se conoce como espíritu, accediendo a una intuición de su completitud, de su unidad perdida y por fin recuperada; tal cosa es posible gracias a un tercer impulso, al que llama impulso de juego³⁵. En la Carta XIV, Schiller define el carácter y las funciones de ese tercer impulso, que recibe la acción de los otros dos, el impulso formal y el sensible, como una energía mediadora que atrae e integra, y de cuya acción surge la belleza. La belleza, pues, conseguirá esa armonía capaz de inducir hacia la forma al hombre que sólo vive a través de los sentidos, y, viceversa, al que está sumido en la actividad espiritual lo inducirá a entrar en contacto con el mundo material y sensible. Así, la

³⁴ Existe un gran número de trabajos que glosan sobre el contenido y que enmarcan el contexto filosófico, estético-pedagógico, geopolítico, histórico, literario, etc., de las *Cartas* de Schiller. Aquí nos remitimos a un estudio de Salvi Turró, realizado para el Seminario Iduna del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, en el que se informa de la edición fragmentada de las *Cartas* en tres tramos, al tiempo que se ofrece una documentada contextualización del texto en cuestión. En ella se hace mención de la identificación juvenil de Schiller con el *Sturm und Drang*, cfr.: TURRÓ, Salvi: «L'educació estètica a Schiller», *Iduna Seminari de Pedagogia Estètica*, Barcelona, Publicacions UB, n.º 2 (1998), pp. 7-21. Por otra parte, el 1795, año de publicación de las *Cartas*, coincide con la edición del primer número de la revista *Die Horen*, en la que publican Gottfried Herder, Johann Gottlieb Fichte, August Wilhelm Schlegel, Wilhelm y Alexander von Humboldt, Johann Heinrich Voß, Friedrich Hölderlin y Johann Wolfgang von Goethe, además de Schiller. También es el año de publicación de su tratado *La poesía ingenua y sentimental*; y el de la consolidación de su relación con Goethe; no en vano, en ese año fértil de 1875, Schiller encontrará tiempo para corregir las galeradas de *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, novela que, junto a *Emilio* de Rousseau, constituyen las más relevantes referencias de las novelas de formación de la época.

³⁵ Como se ha visto, Kant distingue entre dos tipos de juego: por un lado, los que producen el placer de lo agradable, y los que producen el placer de la belleza. Basándose en esta idea de juego kantiana, el autor de las *Cartas para la educación estética del hombre* distinguirá, cinco años después, entre juego físico y juego estético, adoptando este último para la descripción de su particular visión del sentido del gusto: el impulso de juego.

coacción, tanto la procedente del exterior como la del interior del sujeto desaparece, liberando al hombre tanto moral como físicamente y entronizándolo en un nuevo estadio, el estético, que le permitirá «hacer de sí mismo lo que quiera, devolviéndole así por completo la libertad de ser lo que ha de ser»³⁶.

Schiller se ocupó también de lo sublime en dos tratados titulados *De los sublimes* y *Sobre lo sublime*. En el segundo describe apasionadamente la emoción que sugiere el noble enfrentamiento que observa entre naturaleza y libertad, superando la distinción que establece Kant entre lo agradable, lo bello y lo sublime, y proponiendo un mismo nivel de recepción para la belleza y la sublimidad³⁷. Si hemos obviado hasta este momento la presencia del importante capítulo de lo sublime en la tradición estética, es por su menor implicación en el ámbito de lo pedagógico³⁸. El interés de esa presencia constante de lo sublime que se inicia en el pseudo-Longino y que se despliega hasta la actualidad se halla en la subjetivización del sentimiento de lo sublime. Pues bien, desde su recuperación en el renacimiento y su preeminencia durante el barroco, lo sublime, como potencia incontenible e inconmensurable se halla en la naturaleza, pero la experiencia sublime es patrimonio de la interioridad del sujeto. Así lo entendieron durante los siglos XVIII y XIX los ingleses Burke y Addison, y, siguiendo su estela, los alemanes Baumgarten, Kant, Schiller y Schopenhauer, además de Blake, Turner o Friedrich entre otros muchos. Sin embargo, Hegel, el último bastión del idealismo alemán, se enfrentó a la subjetivación del sentimiento de lo sublime, abriendo nuevas perspectivas que habrían de condicionar el devenir del discurso estético-pedagógico hasta bien entrado el siglo XX.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), en su juventud, había formado parte de la tríada compuesta por él mismo, Hölderlin y Schelling, de cuya colaboración surgió una especie de manifiesto sobre el idealismo alemán³⁹, aunque sus vidas habían de seguir después caminos diferentes. La aceptación de las sensaciones como factor de conocimiento en el ámbito filosófico reforzó los intentos de considerar como mundos distintos la belleza como objeto de estudio de la estética y la belleza como objeto exclusivo de la teoría del arte. La indefinición de espacios de significación que esto comportaba vino a generar problemas en el seno de la estética contemporánea al intentar explicar la relación que había de establecerse entre la belleza y el arte en el seno de la amplia intersección que comparten. Los intentos de desplazar la belleza (de la naturaleza, del arte, etc.) en favor de la teoría y la historia del arte como único objeto de estudio de la estética no sólo abrió

³⁶ SCHILLER, Friedrich: *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, op. cit. (Carta XXI).

³⁷ En el tratado *Sobre lo sublime*, Schiller escribe: «Sólo cuando lo sublime se conjugue con lo bello, cuando la receptividad para ambos se desarrolle en igual proporción seremos perfectos ciudadanos de la naturaleza sin ser sus esclavos»; cfr.: SCHILLER, Friedrich: *Lo sublime (De lo sublime y Sobre lo sublime)*, Málaga, Agora, 1992, p. 112.

³⁸ Se ha querido ver alguna relación entre el modelo educativo platónico y el contenido del tratado *Sobre lo sublime* del pseudo-Longino; también, en medio de la expansión generalizada de la estética que se vive desde la década de los años 80 del pasado siglo XX, se puede detectar de manera circunstancial la presencia de lo sublime en la educación estética postmoderna (cfr.: LYOTARD, Jean-François: *Leçons sur l'Analytic du sublime*, París, Galilée, 1991).

³⁹ HEGEL, HÖLDERLIN y SCHELLING: «El primitivo programa sistemático del idealismo alemán», en BOWIE, A.: *Estética y subjetividad. La filosofía alemana de Kant a Nietzsche y la teoría estética actual*, Madrid, Visor, 1999.

un conflicto de intereses entre entornos (pedagógicos, filosóficos, económicos), sino que llegó a condicionar, e incluso a pervertir, la educación estética en los centros de formación, favoreciendo el despliegue de una restrictiva educación artística, plástica, musical, etc.

Pensar sobre la belleza y el arte no había incluido en un principio y hasta el siglo XVIII otros motivos de diferenciación que los procedentes de la evolución semántica de los términos, y los de la adecuación o integración de nuevas aportaciones a la teoría. Pero, como decimos, la evolución del discurso estético durante el idealismo abrió una brecha entre la belleza estética y el arte bello cuyo resultado significó la absorción de lo estético por lo artístico, en detrimento de los ámbitos de la teorización y la experiencia estética centrada en los dominios de la belleza. En el plano teórico, Hegel y Schelling, por un lado, y Herbart, K. Fiedler y los formalistas del siglo XIX, por el otro, pueden considerarse como los responsables de esa preponderancia del arte durante el siglo XX, en detrimento de la visión más comprensiva de la cual había gozado la estética hasta entonces. Hoy día parece claro —aunque más en la teoría que en la práctica— que el objeto del arte no es única y exclusivamente la belleza, como tampoco la belleza se circunscribe sólo al arte.

Por otra parte, la referencia a la naturaleza como depositaria de la belleza y como inspiración para la expresión artística constituyeron siempre un elemento importante de esa intersección que soporta la estética entre la belleza y el arte. Pero cuando la estética contemporánea profundiza en la divergencia que ha de establecerse entre estética y arte, en favor de una redefinición reduccionista de la estética como teoría general de las artes, arrastra a un segundo plano el papel preponderante de la naturaleza como lugar primigenio de la belleza, entorpeciendo de paso el desarrollo de una pedagogía estética con posibilidades de ir más allá de la educación artística. En este sentido, Hegel, en el curso de estética que impartió en Berlín por última vez durante el curso 1828-29, sancionaba la primacía de la belleza artística sobre la belleza natural⁴⁰, desterrando para mucho tiempo la preeminencia de la belleza de la naturaleza que venía reinando desde la mimesis clásica. La autonomía del arte, que admitía una mejor entronización en los ámbitos de lo cultural, lo social y lo económico, contribuyó eficazmente a una especie de desencanto ante la belleza natural, relegándola a un segundo plano durante casi dos siglos⁴¹.

Para cerrar este apartado, procede nombrar a Arthur Schopenhauer (1788-1860), quien de joven quiso emular y sorprender sin mucho éxito a Hegel y a Goethe, pero que acabó elaborando un discurso original, que marcaría a notorios protagonistas de la ciencia y el pensamiento posterior a través de su obra *El mundo como voluntad y representación*⁴². Schopenhauer se había formado en la entonces

⁴⁰ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: *Lecciones sobre la estética* (Según la segunda edición de H. G. Hotho de 1842), Madrid, Akal, 1998. Aunque quizá fue el más influyente, Hegel no fue el único en defender la autonomía del arte sobre la estética. Su antiguo compañero de juventud, Schelling, o Mendelssohn, antes que él, fueron por la misma línea; cfr.: SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph: *Filosofía del arte*, Tecnos, Madrid, 1999; MENDELSSOHN, Moses: «Sobre los principios fundamentales de las bellas artes y las letras», en CABOT, Mateu (ed.): *Belleza y verdad. Sobre la estética entre la Ilustración y el Romanticismo*, Barcelona, Alba, 1999.

⁴¹ ROSSET, Clément: *La Anti-naturaleza: elementos para una filosofía trágica*, Madrid, Taurus, 1974.

⁴² SCHOPENHAUER, Arthur: *El mundo como voluntad y representación*, Madrid-Barcelona, FCE/Círculo de Lectores, 2003.

prestigiosa Universidad de Gotinga, donde Gottlob E. Schulze le introdujo en el estudio de Kant y Platón, dos de las columnas sobre las que había de fundamentar su sistema filosófico. Una tercera columna no menos importante la constituye el pensamiento oriental —principalmente el hinduismo y el budismo— al que llega a través de las recomendaciones del orientalista Friedrich Mayer. Y en referencia a la estética, Schopenhauer propone una definición de lo bello como aquello capaz de negar la voluntad y su razón, produciendo una liberación en el individuo que lo transforma, ni que sea momentáneamente, en sujeto puro de conocimiento. Por su parte, el arte permite un reconocimiento de los objetos como ideas, con lo que la experiencia estética del arte tiene un doble efecto placentero: por una parte logra que el objeto artístico aparezca en su esencia, como género, y, por la otra, el individuo se siente a sí mismo apartado de los requerimientos de la voluntad. Fuera de toda motivación, el placer estético llega a ser un dejar de querer y, por tanto, de sufrir; es una liberación, aunque no definitiva, en la que por un momento se deja la actuación, el motivo, para ejercer la expectación como *quietivo*. Para Schopenhauer, una tal liberación es también un estado de ánimo por el que el sujeto puro de conocimiento entra en comunión con la naturaleza y deja de percibirse como individualidad.

Schopenhauer puede ser considerado como el padre de la filosofía de la sospecha. Tanto Nietzsche, que siempre lo consideró su maestro, como Freud y Marx fueron lectores confesos de las teorías schopenhauerianas, en algún caso con auténtica veneración⁴³. Por tanto, Schopenhauer encabeza la lista de los filósofos de la sospecha, aquellos que intentaron arrancar las máscaras que, según ellos, ocultaban las falsedades de la modernidad, y que habrían de tener un importante protagonismo en el desarrollo de las llamadas estéticas psicoanalíticas, en la estética marxista, y en los relatos de la postmodernidad del último cuarto del siglo XX.

2.3. *El lugar de la estética, como disciplina filosófica en el conflicto de las facultades universitarias del entresiglo (XVIII-XIX) y su reflejo en la pedagogía*

Junto a las disquisiciones teóricas en el campo de la filosofía que avanzaban en el proceso de emancipación de la estética como disciplina autónoma, el panorama de las políticas educativas universitarias del período constituye un mirador excepcional desde donde otear los avances en esa dirección. El primero en dar un toque de atención ante la actitud intervencionista del Estado es Kant, quien en 1798 publica *La disputa de las facultades*, en un intento de presionar por el lugar que se adjudicaba a la facultad de filosofía en comparación con las otras tres facultades, la de teología, la de jurisprudencia y la de medicina. Cuatro años más tarde, Schelling publica, desde la Universidad de Jena, un texto de orientación liberal titulado *Leciones sobre el método de los estudios académicos*. Por su parte, en 1806, Fichte aparece como defensor del colaboracionismo con el Estado en un opúsculo titulado *El plan educativo de un establecimiento de enseñanza superior a instaurar en Berlín*; un texto que encontró respuesta en Schleiermacher, autor de *Pensamientos sobre las universidades de concepción alemana* (1808), donde reivindica el liberalismo en

⁴³ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm: *Schopenhauer como educador*, Madrid, Valdemar, 1999.

la educación superior y la autonomía universitaria; una orientación coincidente con las ideas de Wilhelm von Humboldt, a la sazón máxima autoridad de la Universidad de Berlín, por lo que acabaría ofreciéndole el decanato de la Facultad de Filosofía en 1810; en ese mismo año Humboldt publica *La organización interna y externa de los establecimientos científicos de Berlín*, un texto que promueve la independencia y la libertad de la institución universitaria. No se sabe bien, en este entramado, si la estética podía aspirar a su autonomía cuando las facultades de filosofía eran una especie de centros preparatorios o inferiores (*untere Fakultät*), por los que habían de pasar todos los alumnos que querían acceder a los estudios de las otras tres facultades superiores.

Pero aunque no hay indicadores claros de los avances del proceso en esta lucha de poder entre el Estado y las universidades alemanas, hay un par de testimonios que aportan información relativa a la presencia de la estética en estas pugnas de carácter pedagógico-político. El primer indicador es un texto de Schlegel de 1795 en el que da vía libre a la posibilidad de un sistema de las ciencias estéticas, prácticas y teóricas, en el que, como puede verse, la estética ocupa el primer lugar de la enumeración⁴⁴.

El segundo indicador que aporta información sobre la autonomía de la estética es posterior. Se remonta a 1818, cuando el Estado prusiano, según informa Marchán Fiz, funda la Universidad de Bonn, e intenta calmar los ánimos, en medio de esa disputa de las facultades, con un ambicioso programa que intentaba equiparar las cuatro facultades. Se intentó que el suceso quedase inmortalizado mediante cuatro grandes frescos, hoy desaparecidos (aunque no sus bocetos), que decoraban el aula magna de la nueva universidad y que representaban a cada una de las facultades. Pues bien, el lugar central del boceto correspondiente a la filosofía estaba ocupado, como figuras centrales, por Rafael, Durero y Winckelmann contemplando la *Melancolía* del pintor de Núremberg; lo que sólo puede significar, en opinión de Marchán, el lugar prominente que ocupaba la estética en la filosofía de la segunda década del siglo XIX, y la preponderancia de la filosofía del arte en el desenlace de la estética idealista propugnada por Mendelssohn, Hegel y Schelling entre otros⁴⁵.

No resulta fácil detectar las implicaciones de las importantes aportaciones de la estética filosófica a la pedagogía ni a la práctica educativa en las instituciones escolares, más allá de la incipiente entronización de las prácticas artísticas aconsejadas por algunos pedagogos como Pestalozzi, quien, por cierto, se refería al buen gusto relacionando la educación estética y la educación moral⁴⁶. Por otra parte se entiende que Fichte, que afirmaba inspirarse, como profesor, en el pedagogo suizo-germano, defendiera la colaboración de la institución educativa con el Estado. Por

⁴⁴ Cfr.: «Puesto que Fichte —dice (*Jugendschriften*, ed. Minor, 1, pp. 172-173)— ha descubierto el fundamento de la filosofía crítica, tenemos ya un principio seguro para rectificar, completar y llevar a término el plan kantiano de filosofía práctica; y no está ya justificada la duda acerca de la posibilidad de un sistema objetivo de las ciencias estéticas, prácticas y teóricas». SCHLEGEL, Friedrich, 1795 (citado en ABBAGNANO, Nicolás: *Historia de la Filosofía*, 4.ª ed., vol. 3, *La filosofía del Romanticismo*, Barcelona, ed. Hora, 1994, p. 21).

⁴⁵ Cfr.: MARCHÁN, Simón: *La estética en la cultura moderna. De la Ilustración a la crisis del Estructuralismo*, Barcelona, Gustavo Gili, 1982, p. 162. También, MARCHÁN, Simón: *La disolución del clasicismo y la construcción de lo moderno*, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2010, p. 235.

⁴⁶ PESTALOZZI, Johann Heinrich: *Cartas sobre educación infantil*, Madrid, Tecnos, 1988.

otra parte Fröbel y Krause⁴⁷, alumnos de Schelling, aplicarán las teorías estético-artísticas de éste en su actividad pedagógica, y en sus escritos sobre educación infantil y sobre educación estética respectivamente.

En España, la disputa por la intervención estatal en las instituciones universitarias se detecta algunos años después, en 1857, con la aprobación de la Ley Moyano, afín al modelo universitario napoleónico, por el cual la universidad pasaba a ser «un mero apéndice gubernativo»⁴⁸ dependiente del Ministerio de Fomento. Y por lo que respecta a la presencia de la estética en la universidad española, la primera cátedra de estética se funda en 1858, gracias a los desvelos y presiones de Sanz del Río, introductor de la filosofía de Krause en España e interesado en reunir en la Universidad de Madrid un núcleo de profesores filokrausistas que pudieran enfrentarse al inmovilismo de los moderados que, a su entender, entorpecían el progreso de la cultura en España al poner trabas a la apertura de asignaturas como la historia de la filosofía o la estética. El primer catedrático de estética fue Francisco Fernández González, que fue discípulo de Sanz del Río, y que con el tiempo llegaría a ocupar el puesto de rector en la universidad madrileña⁴⁹.

Así pues, y teniendo en cuenta el creciente desarrollo del krausismo y su influencia en la educación y la cultura españolas bajo el impulso y la tutela de la Institución Libre de Enseñanza, puede afirmarse que la recepción y desarrollo de la estética en España se produce en un entorno proclive a la renovación pedagógica, y, por tanto, favorable a la inclusión de la estética en la educación. No abundaremos más en este tema, ya que el monográfico que aquí se presenta se abre, precisamente, con un artículo de Ignasi Roviró sobre la introducción de la estética en las aulas españolas, y, por tanto, a él nos remitimos.

2.4. En torno a los contenidos de la monografía que se presenta

Aunque el predominio de la teoría del arte desde Hegel y Schelling marca buena parte de los siglos XIX y XX, tanto en la teorización estética como en su reflejo en el entorno de la educación, y aunque la historia es compleja, lo cierto es que la experiencia estética o la estética de la naturaleza no se comprenden al margen del arte durante este período. Pero con la crisis de los años 70 del pasado siglo se suceden una serie de elementos y factores de cambio que conducen a un vértigo intelectual y vital, por la velocidad a la que se producen sin tiempo apenas para su procesamiento o crítica. Nos referimos a los discursos y acontecimientos

⁴⁷ MÉNDEZ, Enrique: *El Krausismo alemán: los congresos de filósofos y el krausofröbelismo, 1833-1881*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2002.

⁴⁸ Cfr.: BERMEJO, Manuel: «La autonomía universitaria desde la Ley Moyano de 1857 a su plasmación constitucional. El largo y tortuoso devenir de una vieja aspiración tratando de definir su contenido», *Ivs Fvgit*, n.º 16 (2009-2010), pp. 235-285 (referencia en p. 236). Sobre la universidad española de la época: PESET, Mariano y PESET, José Luis: *La universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Taurus, 1974. También ÁLVAREZ, Antonio: *Génesis de la universidad española contemporánea*, Madrid, ENAP, 1972.

⁴⁹ ORDEN, Rafael V.: «La introducción de la Estética como disciplina universitaria: la protesta de Sanz del Río contra la Ley de Instrucción Pública», *Revista de Filosofía*, n.º 26 (2001), pp. 265-268.

relacionados con la mundialización, la lucha de civilizaciones, la postmodernidad, los discursos finalistas, las TIC y los *mass media*, cada vez más potentes y generadores de un ruido que anula su sentido primordial de mediación.

Como efecto de todo ello, asistimos a una generalización de la estética, que amplía sus áreas disciplinares de referencia y su significado, y que, recuperando la alegoría heracliteana del inicio, parece desbordarse requiriendo nuevas canalizaciones. En educación, las experiencias de educación estética siguen siendo minoritarias, pero más numerosas que nunca, y junto a lo nuevo, cobran fuerza y se revitalizan propuestas antiguas como la literatura didáctica con sus nuevos desarrollos basados en la estética de la recepción o en las teorías del *Reader-Response Criticism*.

El objetivo de esta introducción no ha pretendido llevar a cabo sino una aproximación a la estética occidental desde la antigüedad hasta el siglo XIX, con la vista puesta en la doble perspectiva histórica y pedagógica que se anuncia en el título. Seguro que algunos aspectos de relevancia para la educación estética, autores ilustres, corrientes de pensamiento estético-pedagógico, e incluso momentos cruciales en que la belleza ha ejercido un protagonismo prominente, han podido quedar fuera, aunque encuentran lugar en la bibliografía general consultable en este mismo número de la revista. Sea como fuere, estamos seguros de que estas páginas introductorias constituyen un marco adecuado para las seis aportaciones que conforman el monográfico.

Así pues, entre las canalizaciones y los desbordamientos por los que discurre la estética desde hace décadas, los artículos que siguen muestran los resultados de investigaciones finalizadas recientemente, o exponen conclusiones preliminares de investigaciones abiertas, en proceso de realización. Corresponde a los historiadores de la estética y la pedagogía el análisis y los efectos de esta estetización generalizada de la realidad coincidente con la extensión del significativo de lo educativo, que trasciende y se manifiesta también desde hace décadas, fuera de los espacios tradicionales de las instituciones pensadas para ese fin.

El monográfico se abre con un artículo titulado «Los 50 primeros manuales de estética en España», firmado por Ignasi Roviró Alemany, quien, desde la Universidad Ramón Llull de Barcelona, trabaja en temas relacionados con la escuela estética catalana y sus aportaciones a la estética española, en el seno del Grupo de Investigación «Filosofía y Cultura». El artículo, como se indica en el título, reflexiona sobre las circunstancias en que se produjo la introducción del estudio de la estética en las aulas españolas, a partir de los años 40 del siglo XIX.

Continúa el monográfico con un artículo titulado «Construir comunidades educativas desde la referencialidad geográfica: la evolución de la representación de las instituciones educativas de Barcelona en los mapas urbanos», de la profesora Eulàlia Collelldemont, profesora de la Universidad de Vic. Este texto recoge los resultados de la investigación realizada sobre los planos y mapas urbanísticos de la ciudad de Barcelona, para estudiar en ellos la presencia o la ausencia de instituciones educativas y las formas de representación cartográfica de las mismas. La autora afirma que los símbolos y la iconografía utilizados para la representación de las realidades educativas constituye una de las aportaciones más interesantes de la estética a la historia cultural de la educación y la pedagogía.

En tercer lugar, Raquel Cercós y Ángel C. Moreu, desde la Universidad de Barcelona, presentan una aportación preliminar de su investigación sobre las pedagogías de la masculinidad, con el título «La subversión del *gentleman*. Cuerpo y

belleza en el *ethos* victoriano», analizando la importancia, circunstancias y efectos del debate surgido en las postrimerías del siglo XIX, especialmente en los *colleges* oxonienses, sobre el cuestionamiento de la hombría que representaba el prototipo de *gentleman*; un debate, avalado por personajes como Pater, Symonds y Wilde, que había de posibilitar la apertura de espacios subversivos de creación y ruptura en los cánones hegemónicos de la masculinidad victoriana.

Ana Luísa Paz, desde la Universidad de Lisboa, aporta un artículo titulado «A circulação individual da *expertise* musical em Portugal entre 1901-1930», en el que expone, dentro del marco de la historia de la educación portuguesa, y en relación con la circulación internacional del conocimiento *expert*, los resultados del análisis de un inventario de monografías del período, que muestran el grado de efectividad de la política educativa que intentó en Portugal la generalización de la educación musical en los centros de primaria y secundaria, aportando las conclusiones del contraste entre los proyectos y su incidencia en la realidad social.

Por su parte, Jeremy Howard, profesor de la School of Art History de la Universidad escocesa de St. Andrews, e interesado en el estudio del papel y la interpretación del arte integrado en la estructura arquitectónica de las instituciones educativas, presenta el resultado de una investigación realizada en seis escuelas húngaras, construidas entre 1900 y 1931, que le permite aportar respuestas a la pregunta de cómo puede ser percibido o sentido el arte de estos establecimientos, sobre todo cuando se ubica en escuelas para invidentes. El artículo de Howard lleva por título «Non-blind walls: sensing (and seeing through) decoration in Hungarian schools».

El sexto y último artículo, titulado «La pedagogía de la nueva música. Webern como educador» está firmado por Marc Pepiol Martí, de la Universidad Ramón Llull de Barcelona. Se trata de un estudio sobre la vocación pedagógica del compositor vienés Anton von Webern a través del análisis comprensivo de una serie de conferencias leídas por el músico en el contexto de un proyecto pedagógico de gran alcance, que descubre la voluntad de Webern de formular una estética normativa de la música capaz de acoger y justificar de manera preferente el sistema dodecafónico.