



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**LA FUNCIÓN DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN DE UN *ETHOS* LIBRE. ANÁLISIS
DESDE LA MIRADA DE WALTER BENJAMIN A LA TEORÍA ROMÁNTICA**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
NIDIA ELI OCHOA REYES

TUTORA
DRA. ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.
SEPTIEMBRE, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Miguel

A mis padres, Carmina y Leobardo

Agradecimientos

A la Dra. Ana María Salmerón, por encarnar admirablemente el sentido de la Pedagogía y su defensa. Gracias también por todo su aliento y apoyo.

A las Dras. Blanca Flor Trujillo, Marlene Romo, María Esther Aguirre y al Dr. Alfredo Furlán, por su atenta lectura al trabajo, sus consejos, comentarios y enseñanzas brindados en persona y través de sus escritos. Ha sido un privilegio conocerlos.

A la UNAM, por la maravillosa oportunidad que brinda para desarrollar procesos educativos.

Al CONACYT, por el financiamiento recibido para cursar mis estudios de maestría.

ÍNDICE

	Página
Introducción	1
Capítulo 1. Ethos y libertad	7
1.1 Sobre el concepto de <i>ethos</i>	7
1.2. Aproximaciones al concepto de libertad desde el ámbito de las ciencias naturales	9
1.3 Aproximaciones filosóficas al problema de la libertad	13
1.4 Excelencia y <i>Ethos</i> como segunda naturaleza	20
Capítulo 2. La teoría del arte desde el análisis de Walter Benjamin	25
2.1 El concepto de reflexión	26
2.2 Arte y obra de arte	31
2.3 Crítica de arte	34
2.3.1 Verdad e idea	36
2.3.2 Idea y nombre	40
2.3.3 Crítica: nombrar la idea	43
Capítulo 3. El lugar del arte en la educación de un ethos libre	46
3.1 Ethos libre y educación	46
3.2 <i>Bildung</i> , educación y formación	47
3.3 El lugar del arte en la educación	54
Conclusiones	63
Referencias bibliográficas	66

INTRODUCCIÓN

El trabajo pedagógico se juega entre dos excesos: la irresponsabilidad humana, que implica la abstención o rechazo a ejercer dicha labor, y la pretensión de superación de los límites de las capacidades humanas, que refiere al olvido de la falibilidad de los posicionamientos pedagógicos y al entrono de éstos. La historia de las ideas pedagógicas muestra los intentos por equilibrar ambos extremos, y este trabajo no pretende sortear tal hecho sino, en todo caso, reconocerlo como problema principal y mantenerse en el justo medio todo el tiempo que sea posible.

La compleja red de sucesos en la que nos hallamos arrojados hoy día pone en aprietos a cualquier disciplina con tintes prescriptivos, pero principalmente lo hace con la Pedagogía. Sin certezas aparentes y frente al reconocimiento y defensa de una enorme multiplicidad de formas de pensar, opinar, decidir y actuar, nunca la Pedagogía había tenido tanto qué conocer, tanto por lo cual preocuparse y tanto qué ponderar al elaborar una propuesta educativa; contamos con información de al menos 25 siglos de historia humana, y a ello hay que sumar las perspectivas presentes y las ventanas hacia el futuro que abren las herramientas tecnológicas digitales desarrolladas desde finales del siglo pasado. Por estos motivos, baste por ahora con destacar algunos elementos que nos permitan posicionarnos en un lugar de entre todos los posibles, de tal modo que podamos pensar desde allí y transitar luego a problemáticas aledañas.

Dos de los mayores retos a los que se enfrenta cualquier pedagogo son el esbozo del modo de ser de lo humano y la determinación de sus fines; luego vendrá la formulación del trayecto para unir lo uno con lo otro. Si a esta enrevesada tarea se suma un solo principio, el de la libertad, el reto se torna inagotable. No obstante, en tanto que ese principio otorga sentido a la labor pedagógica, resulta ineludible y constituirá el punto de partida de esta tesis.

¿Qué fines corresponde pensar a una Pedagogía que concibe al ser humano como libre? ¿No parece contradictorio que sea la libertad justamente el principio que otorga sentido a una disciplina que, al determinar fines, limita a la propia libertad? Estas fueron las preguntas que originaron el escrito que se presenta a continuación. Posteriormente, sobre todo desde el punto de vista filosófico, se indagaron algunos de los sentidos que ha adquirido históricamente la libertad y se introdujo al arte como uno de los posibles caminos para hacer de ella principio y fin educativo.

A pesar de que el empleo del arte como medio de educación humana es antaño –pueden encontrarse alusiones o planteamientos rigurosos sobre el valor estético en Platón, Aristóteles, Rabelais, Kant, Schopenhauer, Nietzsche, Dewey o en el marco curricular mexicano más reciente– y, en ese sentido no constituye novedad alguna, la comprensión que se tenga acerca del arte y de sus obras, así como del marco de pensamiento de quien postula su beneficio y sus propósitos, modifica considerablemente el provecho que puede reconocerse al poner en contacto al arte con los seres humanos; si se toma esto en cuenta, entonces queda mucho por hacer y decir. Este trabajo busca ofrecer justamente eso: un marco de pensamiento y una comprensión del arte que defienden, desde un ángulo específico, la importancia de la relación entre las obras de arte y nosotros, los humanos.

La revisión bibliográfica en la que se basó y que ofrece esta tesis, pudo identificar como referente más afín el texto de Friedrich Schiller titulado *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*¹. No es casualidad que sea un filósofo y poeta alemán del siglo XVIII el referente más cercano a las ideas que se presentan aquí. En primer lugar, porque esta tesis recurre principalmente a planteamientos de tipo filosófico para establecer sus supuestos, y, en segundo lugar, porque el filósofo alemán que recupero para trabajar el tema del arte,

¹ Schiller, Friedrich. *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. [Trad. Eduardo Gil]. Barcelona, Acantilado, 2018.

Walter Benjamin, bebe directamente de los desarrollos teóricos de los siglos XVIII y XIX. Al leer a Schiller en fragmentos como los que se anotan a continuación, el tema de esta tesis parece meramente reiterativo:

“De modo que será necesario que el carácter de los hombres de nuestra época se recobre de su honda indignidad, que por un lado se sustraiga de la ciega violencia de la naturaleza, y por otro retorne a su simplicidad, verdad y plenitud [...]. Entretanto, concedo con gusto que toda tentativa aislada pueda triunfar, pero nada mejorará en general, y las contradicciones de la conducta humana serán siempre un argumento contra la unidad de las máximas. [...] Por temor a la libertad, que en sus primeras manifestaciones siempre se anuncia como enemiga, muchos hombres abrazarán una cómoda servidumbre, mientras que otros, desesperados por una férrea tutela, se entregarán a la anarquía del estado natural.

[...]

De modo que la necesidad más urgente de la época es la formación de la sensibilidad, porque se convierte en un medio de hacer eficaz para la vida una comprensión mejor de la verdad, y también porque contribuye a ampliar las miras del entendimiento.

[...]

Toda mejora en política debe partir del ennoblecimiento del carácter, pero ¿cómo es posible ennoblecere el carácter bajo la influencia de una constitución política bárbara? [...] esa herramienta es el arte, y las fuentes brotan de sus modelos inmortales.²

No obstante, si bien hay similitud en cuanto a las aspiraciones, los argumentos que conducen allí son ostensiblemente distintos: Schiller coloca a la libertad principalmente en el ámbito del arte y otorga una preponderancia particular a la “apariencia”, manifiesta en la belleza artística. Si para el poeta alemán el fin del ser humano consiste en la moralidad y en el encuentro con la verdad, esto no se realizará en el arte, sino que éste es el medio para ejercitarse en libertad –en el arte no hay moral y no hay fines–; el arte libera al ser humano de los yugos de la materialidad y lo coloca en pleno campo de la imaginación. Una vez que se da este paso, entonces se hace posible trasladarse al siguiente: regirse por las leyes del intelecto. Para Schiller, el arte es juego, no verdad; es representación, no forma racional. Además, Schiller distingue entre materia e

² *Ibidem*, pp. 36-43

intelecto y los comprende como dos cosas de naturaleza completamente distinta que encuentran un punto de vinculación a través de la belleza, particularmente la que ostentan las obras de arte. De allí que desarrollar la sensibilidad estética sea tan importante para este autor. En contraste, con base en los referentes que se recuperaron para elaborar el planteamiento, esta tesis sostiene que en el arte se muestra *verdad*, que posee una forma, y que por ello es un medio imprescindible para la consecución de los fines educativos que enarbolan la libertad y la moralidad³. A continuación, se presenta brevemente el contenido:

El capítulo 1 busca aproximarse al supuesto de partida de la presente tesis: la libertad humana como condición de posibilidad de la educación de un *ethos* libre mediante el arte. A la par de la presentación de los sentidos que caracterizan al término *ethos* con base en el trabajo de Juliana González, se exponen brevemente algunos de los argumentos científicos y filosóficos que históricamente han buscado negar o sostener la libertad humana. Para realizar esta revisión, se recuperan, principalmente, las investigaciones de Roger Bartra, André Comte-Sponville y Hanna Arendt; no obstante, al final del capítulo adquiere particular relevancia el planteamiento platónico, no sólo porque en él ya se había advertido el elemento moral de la libertad que aquí interesa destacar, sino porque constituye un antecedente relevante para la tesis benjaminiana acerca de las ideas.

En contra de una visión enteramente determinista que comprende la libertad como una ilusión, este trabajo sostendrá que en realidad se trata de una cualidad particular del modo de ser humano, su marca distintiva; si esto es así, quedaría vinculada directamente con los fines humanos, y una Pedagogía que

³ Considerando que concuerdo con las pretensiones dialécticas platónicas –es decir, que además de identificar las diferencias entre planteamientos, se trabaje en los puntos convergentes– al escribir estas líneas veo que pueden encontrarse uniones entre los planteamientos de Schiller y Benjamin. No obstante, dado que eso implicaría realizar un trabajo distinto al que aquí se persigue, anoto meramente algunas diferencias importantes.

cuide del ser humano tendría que velar también por su libertad. El capítulo concluye con el supuesto de que la libertad caracteriza al *ethos* humano, y que ésta alcanza su momento más alto cuando un humano desea y actúa conforme al principio de la excelencia –entendida como virtud, bien o “lo mejor”.

El capítulo 2 se centra en la exposición del planteamiento del filósofo alemán Walter Benjamin acerca del arte, planteamiento que elaboró durante el siglo pasado a partir de las tesis de Friedrich Schlegel y Novalis, dos de los representantes del Romanticismo alemán temprano. Benjamin es bastante reconocido por su texto *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, manuscrito donde los temas de la pérdida del “aura”, la “politización del arte” y la reproducción masiva de las obras atraen particularmente su atención. No obstante, los textos benjaminianos que se recuperaron para la elaboración de esta tesis son anteriores a aquél y se preocupan por mostrar la naturaleza del arte y de las obras de arte, el hecho de que a través de ellas aparecen ideas – término que, siguiendo una antigua tradición filosófica, expresa una manifestación de verdad– y que para entrar en relación con ellas se precisa de la “reflexión” y la “crítica”. Esto es lo que se expone en el capítulo 2.

El capítulo 3 presenta una forma de comprender a la educación a partir de la *Bildung*, palabra alemana que, de acuerdo con el historiador Reinhart Koselleck, denota el pensamiento de quienes, a partir del siglo XIV, comenzaron a emplear dicho concepto para aludir al proceso humano formativo. Recuperar dicha palabra para este trabajo no desentona con el planteamiento del filósofo alemán Walter Benjamin, heredero de la denominada “época de la *Bildung*”.

Después de comentar brevemente el sentido de la educación en su relación con la *Bildung* y la formación, se formula cómo es que el arte, con su promesa de verdad, contribuye a su consecución. Si la libertad es principio y fin educativo, el arte es un medio lo suficientemente rico como para procurar el alcance de dicho fin; y a pesar de no ser el único, sí es el que obliga al ser humano a hacer uso de algunas de sus facultades más importantes: facultades que, por cierto, la escuela

tiene como propósito desarrollar. El arte es lo suficientemente fecundo como para no socavar la libertad que nos compone, sino para potenciarla.

Considerando los múltiples acercamientos dedicados a indagar el lugar de la enseñanza de las artes en la formación de niños y niñas conviene aclarar que la importancia que se le asigna en este trabajo no radica en las habilidades de expresión corporal y emocional, que suelen ser las más destacadas en tales proyectos, aunque no por ello sean descartadas. El objetivo de esta exposición es dar cuenta del valor epistemológico y ético de las obras de arte para la educación humana cuando se las analiza con detenimiento.

CAPÍTULO 1. ETHOS Y LIBERTAD

1.1 SOBRE EL CONCEPTO DE *ETHOS*

Frente a la pregunta por el sentido de la educación humana y su potencial dirección es imposible eximirnos de alguna noción sobre la naturaleza de *lo humano*, y lo que de ésta pensemos deberá verse reflejado en nuestras aspiraciones educativas; de otro modo, se errará en la formulación ideal debido a una nula o contradictoria consideración de la base. Sin embargo, suponer la posibilidad de dar cuenta del significado absoluto de lo humano supera nuestras propias facultades y tampoco es intención de este texto emprender la peripecia de resolver un problema de esa índole. Así, es evidente que, aun partiendo de una concepción del ser humano, al ser ésta incompleta, la formulación ideal de lo educativo termina por ser también imperfecta, y por ello, necesitada de una inacabable reconstrucción. Escenario, por cierto, de la mayor fortuna, en tanto que habilita la novedad y otorga sentido a la labor pedagógica.

¿Qué pertenece particularmente a lo humano y lo distingue del resto de otros seres animados?, ¿qué lo señala y lo caracteriza, y dónde radica el límite que lo separa de lo no-humano? Estos son cuestionamientos que remiten a la búsqueda del particular modo de ser de lo humano, de su *ethos*. De acuerdo con Juliana González,

Ethos tiene diversos sentidos. Significa primeramente “carácter”, no en el sentido de expresión emocional psicológica, sino del “carácter propio” de algo, sus características peculiares, su sello o marca distintiva. *Ethos* es así “modo de ser”, forma de existir, y señaladamente manera de “estar” en el mundo; de *disponerse* ante la realidad. Remite a la *actitud* fundamental que el hombre tiene ante sí mismo, y ante lo que no es sí mismo.⁴

⁴ Juliana González, “Prólogo”, en González Juliana y Lizbeth Sagols (coords.). *El ethos del filósofo*. México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002, p. 7

Dos consideraciones destacan de las líneas de González: *ethos* supone apuntar a lo propio, a lo distintivo, y además supone lo propio y lo distintivo de lo humano, de modo que, en atención a dicho planteamiento, no será necesario referirnos en adelante al *ethos humano*.

Por otra parte, en su significado más arcaico, el *ethos* refiere a “guarida”, refugio o morada; acepción que se conserva en el sentido de interioridad, de ámbito interno de sí mismo en el que el hombre suele encontrar su fuerza propia, su fortaleza más preciada⁵.

El debate sobre el significado de lo humano ha sido alimentado desde diferentes flancos; cada ciencia particular, entendida ésta en tanto estudio determinado⁶, agrega una característica propia de su objeto de estudio: la constitución corporal, la composición química, el estadio normativo, el carácter racional, la naturaleza social, entre muchas otras. En el diccionario filosófico de Comte-Sponville se lee lo siguiente:

[...] *es un ser humano todo ser nacido a partir de dos seres humanos*. Se me objetará que esta definición es circular, porque presupone la humanidad. Pero eso es menos una debilidad de definición que un hecho de la especie, que todo individuo presupone para poder existir y ser definido. Por lo que respecta a la especie misma, son los naturalistas quienes deben darla. Nos enseñan que *homo sapiens* forma parte de la clase de los mamíferos y de la orden de los primates, de los que se diferencia específicamente (aunque puedan darse excepciones individuales) por un cierto número de caracteres genéticos bien conocidos: un cerebro más desarrollado, un pulgar oponible a los otros dedos, una laringe apta para hablar... la humanidad sin estos caracteres biológicos no sería lo que es. Pero un individuo no es humano porque tenga estos caracteres: si los puede tener es porque ha nacido a partir de dos seres humanos, y seguirá siendo humano, por otra parte, incluso aunque careciera de uno o de otro⁷.

La paradójica respuesta de Comte-Sponville atisba la imposibilidad de aprehender en palabras el concepto de lo humano, aún desde la filosofía; siempre queda algo más por anotar y con ello, nuevas objeciones e interrogantes. Empero, es forzoso para la labor educativa partir de alguna noción. Entre el conjunto de

⁵ Ídem

⁶ Platón. *Diálogos IV. República* [Trad. Conrado Eggers]. Madrid, Gredos, 2008, 438c

⁷ Comte-Sponville, André. “Hombre” en *Diccionario filosófico*. Barcelona, Paidós, 2005, p.258

rasgos analizados a lo largo de la historia que delimitan la forma de lo humano interesa sostener el que, a juicio de este trabajo, constituye, tal y como señala González, su “fortaleza más preciada”, el que abre el camino para examinar sus posibilidades, posibilidades que alumbran, a su vez, el planteamiento educativo; esto es, la *libertad*.

1.2. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE LIBERTAD DESDE EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS NATURALES

Si bien hay quienes consideran que el planteamiento sobre la libertad y su contrario, la determinación absoluta, pertenecen a los extremos de un problema metafísico que se basa “en un error metodológico en cuanto a la identificación de las presuposiciones de nuestras prácticas morales”⁸, lo cierto es que la asunción de cualquiera de las dos ideas termina por ser fundamental para la práctica. Mark Platts considera necesario partir de distinciones más concretas como el término “responsabilidad”, y reconoce que éste, a su vez, tendría que desmembrarse en consideraciones pormenorizadas tales como si una acción fue llevada a cabo con o sin intención, si hubo decisión, si se efectuó con o sin saber, si fue accidente o equivocación, siempre tomando en cuenta la particularidad de la acción. Esto, en lugar de recurrir a explicaciones metafísicas como la de la “libertad de la voluntad, de libre albedrío”⁹, porque

una vez que abandonemos la búsqueda de una explicación de la obligación moral en tanto determinada por alguna metodología completamente abstracta, estaremos en libertad de concentrarnos en realidades concretas de este mundo en cuyo contexto se pueden desempeñar distintos papeles específicos y establecer distintos tipos de relaciones [...] ¹⁰.

⁸ Olbeth Hansberg y Mark Platts (comp.). *Responsabilidad y libertad*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 2002, p.14

⁹ Ídem.

¹⁰ *Ibidem*, p.19

No obstante, aunque el principio de responsabilidad es útil, carece de valor si suponemos que somos seres completamente determinados, cultural o biológicamente. La noción de responsabilidad y sus distinciones, fundamentadas en una base determinista, pierden sentido porque ni la decisión, ni la intención, ni el saber presente en nuestros actos tienen relevancia frente a la inevitabilidad. Debe haber algún resquicio de libertad que proporcione sentido a la existencia de lo que denominamos responsabilidad; en última instancia, la libertad puede comprenderse como supuesto implícito, pero difícilmente podrá ser ignorada.

En los últimos siglos, la comprensión epistemológica sobre la libertad ha constituido parte de un debate con gran presencia en dos campos de conocimiento, la ciencia y la filosofía, que representan, a grandes rasgos, el encuentro de los postulados del determinismo y la libertad¹¹. ¿Qué es aquello que da lugar a nuestro modo de ser, a nuestro *ethos*? ¿Es posible dar cuenta de las causas detrás de los sentimientos, pensamientos, acciones y decisiones de un ser humano?

La comprensión liberal vigente supone que las personas somos capaces de regular nuestra conducta conforme avanzamos en edad y experiencia, y con base en ello decidimos *conscientemente*, sin mediación externa, lo conveniente, provechoso, útil o mejor para nosotras mismas; mediante la razón, mente o inteligencia regulamos sentimientos, actos y decisiones. Por su parte, “la fuerza del argumento determinista proviene de una idea simple: vivimos en un universo donde todos los acontecimientos tienen una causa suficiente que los antecede. Así, si todo evento está determinado por causas que lo preceden, ¿por qué los actos conscientes serían una excepción?”¹². De acuerdo con el psicólogo Daniel Wegner,

Cuando aplicamos explicaciones mentales a nuestros mecanismos de comportamiento causal, caemos presas de la impresión de que nuestra voluntad

¹¹ Sobre esta división véase Bartra, Roger. *Cerebro y libertad. Ensayo sobre la moral, el juego y el determinismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 2017.

¹² *Ibíd*em, p. 27

consciente es la causa de nuestras acciones. El hecho es que encontramos que es enormemente seductor pensarnos a nosotros mismos como poseyendo mentes, y así nos dejamos arrastrar hacia una apreciación intuitiva de nuestra propia voluntad consciente¹³.

En este sentido, de acuerdo con la interpretación de Bartra al trabajo de Wegner, el problema consiste en que la mente se nos presenta intuitivamente como causa primera e independiente, pero en realidad desconoce las causas de nuestras acciones¹⁴. Éstas, de acuerdo con hallazgos científicos en ramas como la neurología o la psiquiatría, se hallan en las conexiones neuronales y manifestaciones bioquímicas presentes en nuestro cerebro, de modo tal que es posible dar cuenta de nuestros actos a través del seguimiento de una cadena causal comprobable.

En el siglo pasado, los descubrimientos del neurofisiólogo Benjamin Libet aportaron sustento a la tesis anterior dando cuenta de que “aun cuando una sensación táctil tarda medio segundo en ser reportada conscientemente por la persona, subjetivamente la percibe como si hubiese llegado exactamente en el mismo instante”¹⁵. Empero, más tarde, de la mano de instrumentos más sofisticados y con la intención de dar cuenta del lapso de tiempo que transcurre entre la decisión de actuar de una persona y el momento en que en efecto ocurre, Libet encontró lo siguiente:

Registró con un electroencefalógrafo la actividad de la corteza cerebral, y con un osciloscopio cronometró cada acontecimiento. Hay que señalar que unos diez años antes dos investigadores alemanes de la Universidad de Friburgo –H. H.Kornhuber y L. Deeke– habían descubierto lo que llamaron el *Bereiftschaftspotential*, que es el potencial de preparación que aparece en la electroencefalografía momentos antes de que ocurra un movimiento voluntario. El experimento de Libet demostró que este potencial eléctrico de preparación ocurría *antes* de que los sujetos manifestaran su intención de ejecutar una acción, pero que ésta sucedía *después* de haberla decidido conscientemente. Mostró también que una decisión voluntaria podía abortar el movimiento, aún cuando ya se hubiese desencadenado el potencial de preparación. [...] los experimentos de Libet indicaron que los cambios eléctricos que preparan en

¹³ *Ibidem*, p.21

¹⁴ *Ídem*.

¹⁵ *Ibidem*, p.33

el cerebro una acción se inician unos 550 milisegundos *antes* de que ocurra. Los sujetos se percatan de la intención de actuar unos 350 a 400 milisegundos *después* de que se inicia el potencial de preparación, pero 200 milisegundos *antes* de que ocurra la acción motora. Libet llegó a la conclusión de que la acción intencional se inicia inconscientemente. Pero también observó que la consciencia puede controlar el resultado del proceso mediante una especie de poder de veto: podía inhibir los mecanismos que llevan a la acción, aun cuando ya se hubiesen iniciado inconscientemente¹⁶.

Otra indagación que remite también al encuentro de factores imperceptibles y de los cuales no hay evidencia contundente es la terapia cognitivo-conductual; aplicada en pacientes con trastorno obsesivo-compulsivo, la terapia muestra que, cuando el individuo aprende a reconocer el “impulso intruso” –que es producto del trastorno– y lleva a cabo conductas alternativas “genera nuevos circuitos cerebrales gracias al ejercicio de la voluntad”¹⁷, denominada por el psiquiatra Jeffrey Schwartz como “fuerza mental”¹⁸. Es decir, los resultados aluden a decisiones voluntarias –no necesarias– y que producen cambios en el modo de ser del sujeto a partir del momento en que éste es consciente de los rasgos de su padecimiento y aprende a realizar conductas distractoras. Para la comunidad científica el problema de la tesis radica en el carácter metafísico del término “fuerza mental”.

En contraparte, existen investigaciones que arrojan resultados en términos conductistas, en las que el cerebro, influenciado por premios y castigos, se presenta como el determinante total de nuestras acciones¹⁹, e incluso hay quienes sostienen “la idea de que en los humanos existe un módulo cerebral innato responsable del proceso inconsciente y automático que genera juicios sobre lo justo y lo incorrecto”²⁰. Sin embargo, la contundencia de dichos resultados ha sido puesta a prueba por perspectivas recientes como las de Bartra, que sugieren la necesidad de vincular los descubrimientos de las ciencias

¹⁶ *Ibíd*em, p.33 y 34

¹⁷ *Ibíd*em, p.38

¹⁸ *Ibíd*em, pp.37-39

¹⁹ *Ibíd*em, pp.44-46

²⁰ *Ibíd*em, p.47-50

biológicas con los desarrollos producidos desde las ciencias sociales, es decir, recuperar las relaciones entre la estructura neuronal y el entorno sociocultural que conforman al sujeto para aspirar a comprender la complejidad de sus actos²¹.

Los ejemplos anteriores permiten identificar algunos de los argumentos que alimentan el debate inacabado al interior del ámbito científico; aún faltan pruebas materiales y respuestas completas que demuestren, sin lugar a duda, la maquinaria de nuestras acciones.

1.3 APROXIMACIONES FILOSÓFICAS AL PROBLEMA DE LA LIBERTAD

En el ámbito de la filosofía, la indagación y los hallazgos sobre el concepto de libertad tampoco son concluyentes y, en gran medida, la variedad de concepciones puede albergarse en el carácter distinto de los complejos edificios de pensamiento de los que nacen dichas posturas y en el ejercicio de búsqueda inagotable, propio de esta disciplina. En este sentido, y a modo de asentar la reflexión en algún asidero, la clasificación propuesta por el filósofo Comte-Sponville resulta útil para orientar una breve revisión sobre el significado de la libertad. En el *Diccionario filosófico* el autor afirma: “Ser libre es hacer lo que se quiere. De donde los tres sentidos principales de la palabra, según de qué *hacer* se trate [sic]: libertad de acción (si hacer es actuar), libertad de la voluntad (si hacer es querer: veremos que este sentido se subdivide en dos) y, finalmente, libertad del espíritu o de la razón (cuando hacer es pensar)”²². En el primer caso,

[la] libertad de acción “[no] es otra cosa, decía Hobbes, «que la ausencia de todos los obstáculos que se oponen a cualquier movimiento: así, el agua contenida en un vaso no es libre, a causa de que el vaso le impide derramarse, y cuando éste se rompe, recupera su libertad» (*El ciudadano*, IX, 9). Tratándose de los seres humanos, es lo que con frecuencia se llama la *libertad en sentido político*: porque el Estado es la principal fuerza que la limita y la única que puede garantizarla más o menos. Soy libre de actuar cuando nada ni nadie me lo impide: por eso lo soy más en una

²¹ Ibídem, pp.100-154

²² Comte-Sponville, André, Op cit., p. 314

democracia liberal que en un Estado totalitario, y por eso no podría nunca serlo absolutamente (siempre existen impedimentos, que provienen particularmente, en un Estado de derecho, de la ley; mi libertad acaba donde comienza la de los demás). Es la libertad en el sentido de Hobbes, de Locke, y de Voltaire. Existe, evidentemente, pero *más o menos*: libertad siempre relativa, siempre limitada, y por eso siempre por defender o conquistar²³.

Si bien Comte-Sponville sitúa la acepción de la libertad de acción entre los siglos XVI-XVIII, su sentido político puede remitirse hasta la antigüedad griega. En el libro IX de la *República*, mientras Sócrates da cuenta de la constitución del régimen democrático, éste pregunta a Adimanto:

—¿Y de qué modo se rigen [...] y cómo es semejante organización política? Porque es evidente que el hombre que sea similar a él se revelará como hombre democrático.

—Es evidente.

—¿No sucede que son primeramente libres los ciudadanos, y que en el Estado abunda la libertad, particularmente *la libertad de palabra y la libertad de hacer en el Estado lo que a cada uno le da la gana?*

—Eso es lo que se dice, al menos.

—Y donde hay tal libertad es claro que cada uno impulsará la *organización particular de su modo de vida tal como le guste*.²⁴

Más adelante, esta noción de libertad, relacionada con la posibilidad de hacer lo que se desea, sin norma y sin regulación, queda desmentida en la figura del tirano, quien en apariencia hace lo que quiere, pero resulta ser esclavo de sus propios apetitos. “Y un Estado esclavo y tiranizado ¿no es el que menos hace lo que quiere?”²⁵ La libertad, en efecto, radica en hacer lo que se quiere, pero el querer puede ser guiado por deseos distintos en grado: mejores y peores. Para Platón, son mejores los que hallan placer en el saber y en conocer las cosas *como son*; de menor calidad son los que buscan honores y riquezas. Los primeros son capaces, además, de conocer a los segundos, y allí reside en gran medida su valía. En el hombre libre los mejores deseos dominan sobre los peores. No se trata, pues, de una libertad extrema y sin regla, sino de *hacer* en relación con un querer

²³ Ídem.

²⁴ Platón, *República*, 557a -557b. Las cursivas son mías.

²⁵ *Ibidem*, 577d

racional, que es el que, finalmente, *sabe* lo que quiere, y sólo en este sentido podría afirmarse que, en efecto, se vive como se quiere²⁶. Esto, por supuesto, en el marco de una ciudad que lo posibilite y para la cual se obre. El dirigente del Estado tiene la labor de regular la absoluta libertad de sus ciudadanos para procurar la constitución ideal del Estado y para procurar, también, la libertad de los mismos individuos cuya acción justa conforma, a su vez, el Estado justo. Estado y ciudadanos sostienen una relación inseparable de interdependencia.

Aristóteles, por su parte, también asigna a la libertad carácter político y refiere al hombre libre como aquél que es dueño de sí mismo y que puede participar de la vida deliberativa de la ciudad:

[...] es esclavo por naturaleza el que puede ser de otro (por eso precisamente es de otro) y el que participa de la razón tanto como para percibirla, pero no para poseerla; pues los demás animales no se dan cuenta de la razón, sino que obedecen a sus instintos [...]. La naturaleza quiere incluso hacer diferentes los cuerpos de los libres y los de los esclavos: unos, fuertes para los trabajos necesarios; otros, erguidos e inútiles para tales menesteres, pero útiles para la vida política (ésta se encuentra dividida en actividad de guerra y de paz).²⁷

De hecho, de acuerdo con Hanna Arendt, el sentido político original de la libertad se encuentra, no en los modernos, como parece proponer Comte-Sponville, sino en los antiguos. Son las ciudades griegas las que muestran que la posibilidad de *hacer* o, para ser más precisos, de *actuar*, sostiene una relación inseparable con el espacio público, y sólo en éste es evidente la libertad²⁸: “La idea de libertad no desempeñó ningún papel en la filosofía anterior a Agustín [...] porque era un concepto exclusivamente político, en sentido estricto la quintaesencia de la ciudad-estado y de la ciudadanía.”²⁹

Sin embargo, con el advenimiento del cristianismo dio comienzo un nuevo problema en el que la filosofía encontró gran interés: la voluntad. Arendt enfatiza

²⁶ *Ibíd.*, 571a -583a

²⁷ Aristóteles. *Política*. [Trad. Manuela García]. Madrid, Gredos, 2008, 1254b 9-10

²⁸ Arendt, Hanna. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, 2016, p.243

²⁹ *Ibíd.*, p.248

que, como atributo propio de la voluntad, la libertad se separó de su sentido primigenio e incluso se tornó en su antítesis: “La libertad se convirtió en uno de los problemas principales de la filosofía cuando se tuvo la experiencia de algo que ocurría en la interrelación de uno mismo y su propio yo, y fuera de la interrelación de los hombres”³⁰. Así, “[el] libre albedrío y la voluntad se convirtieron en sinónimos, y la presencia de la libertad se experimentó en la soledad total”³¹. Arendt observa en esta acepción de libertad un querer que no puede, y, en ese sentido, que se limita a lo que en efecto puede, que es sí mismo; “una formulación a través de la cual se [puede] ser esclavo en el mundo y, no obstante, libre”³². “Epicteto [...] descubrió que ningún poder es tan absoluto como el que el hombre ejerce sobre sí mismo, y que el espacio interior en el que el hombre lucha y se somete a sí mismo es por completo suyo, es decir, está protegido de las interferencias externas con mayor seguridad que cualquier lugar en el mundo”³³. De este modo, Arendt continúa su indagación dando cuenta de la separación entre libertad y política en los planteamientos modernos del gobierno de las ciudades.

En torno al mismo concepto, es decir, la libertad de la voluntad, Comte-Sponville nos dirige por un camino distinto y expone lo que para él es su primer sentido:

La libertad de la voluntad no parece plantear muchos más problemas. ¿Puedo querer lo que quiero? Sí, sin duda, porque nadie, salvo manipulación mental o neurológica, puede impedirme querer, ni querer en mi lugar. Además, ¿cómo podría querer lo que no quiero o no querer lo que quiero? [...] querer es, por definición, querer lo que se quiere (porque la voluntad no puede sustraerse al principio de identidad) y, en este sentido, es libre. [...].³⁴

³⁰ *Ibíd.*, p.249

³¹ *Ídem.*

³² *Ibíd.*, p.233

³³ *Ibíd.*, p.234

³⁴ Comte-Sponville, André. *Op cit.*, p. 314

Hasta aquí, incluso aunque el planteamiento griego no esté plasmado en esos términos, no parece existir mayor desavenencia: se quiere lo que se quiere y sólo lo que se quiere. No obstante, el autor francés anota una segunda acepción:

Sea. Pero ¿se puede querer también otra cosa?, ¿algo diferente de lo que se quiere? Esto parece infringir el principio de identidad. ¿Pero cómo se podría elegir sin esta capacidad? Es como si la voluntad sólo fuera verdaderamente libre cuando puede elegirse a sí misma, lo que implica –porque sólo se elige el futuro– que todavía no existe. Es necesario pues, para que la voluntad sea absolutamente libre, que el sujeto preexista paradójicamente a lo que es (puesto que debe elegirlo). [...] Es lo que se llama, a veces, la libertad en el sentido metafísico del término y, con más frecuencia, el libre albedrío: ya no es espontaneidad, sino creación, ya no un ser, sino una nada, como dice Sartre, ya no un sujeto que elige, sino la elección del sujeto por sí mismo.³⁵

La libertad de la voluntad que involucra el ser de un sujeto –absoluto– que preexiste y sobre el cual se vuelca la misma voluntad del sujeto existente, es uno de los problemas filosóficos y metafísicos por excelencia que conforman un apartado de la discusión. Sobre el mismo lugar, una forma alternativa de abordar el problema, y que nos llevará a la siguiente acepción de libertad, es la posibilidad de que la voluntad quiera dos cosas distintas, que quiera y no quiera al mismo tiempo, o que vaya en contra de sus propios deseos. ¿Quién no ha experimentado la convergencia del deseo de comer y de conservar la dieta? ¿Es la voluntad libre tan sólo por querer algo, o es libre cuando tiene la capacidad de contraponerse y querer otra cosa? ¿En ese caso, sigue siendo la misma voluntad o son dos voluntades distintas dentro de un mismo sujeto?

De acuerdo con Spinoza, la voluntad no es libre, sino que quiere por una causa que a su vez es determinada por otra causa inscrita en una cadena etiológica³⁶. “¿Equivale a decir que cada uno permanece prisionero de lo que es? No, porque la razón, que está en todos, no pertenece a nadie. ¿Cómo podría obedecernos? [...] la razón sólo se obedece a sí misma [...]”³⁷. Así, nos encontramos frente a la

³⁵ *Ibíd.*, p.314-315

³⁶ *Ibíd.*, p.315

³⁷ *Ídem.*

tercera acepción de la libertad, aquella según la cual la libertad es atributo del pensamiento.

Comte-Sponville recurre a Hegel, Marx y Freud para identificar a la libertad como “comprensión de la necesidad de lo verdadero”³⁸: la verdad es libre y libera al que la conoce. No obstante, mediante un planteamiento que recupera el trayecto hasta ahora construido, Kant identifica la libertad con una voluntad que es libre porque se entrelaza con la razón. Brevemente, el desarrollo de esta tesis prosigue de la siguiente manera: si la naturaleza procede conforme a fines, afirma Kant, en las “disposiciones naturales de un ser organizado, esto es, preparado con arreglo a fines para la vida, admitimos como principio que no podemos encontrar en el mismo otro instrumento para un fin que el que sea más conveniente para el mismo y más adecuado para él”³⁹. Solemos creer que nuestro fin es la felicidad, y que ella consiste en la satisfacción de las necesidades e inclinaciones provenientes de los sentidos; sin embargo, al menos en lo que respecta a los seres racionales, la razón deja suponer que aquélla no es el fin, pues “un instinto natural implantado habría conducido [hacia la satisfacción de las necesidades] con mayor certeza” y no habría hecho a la razón una “facultad práctica”, es decir, no habría tenido “influjo sobre la voluntad”⁴⁰. Pero dado su carácter práctico, la razón tiene el cometido de producir una voluntad buena, es decir, una voluntad que no sea determinada por ningún motivo empírico sino por principios a priori –representación de las leyes–, objetivos, válidos para todo ser racional. Así, una voluntad producida por la razón ha de guiarse por los principios puros que ésta le indica. Los actos que una voluntad de este tipo lleva a cabo son morales.

Ahora bien, una acción moral “ha de apartar por entero el influjo de la inclinación, y con ésta todo objeto de la voluntad: así pues, no queda para la

³⁸ Ídem, p.316

³⁹ Kant, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. [Trad. José Mardomingo]. Barcelona, Ariel, 2015, p. 123

⁴⁰ Ídem

voluntad otra cosa que pueda determinarla, a no ser objetivamente la *ley* y subjetivamente el *respeto puro* por esta ley práctica, y por tanto la máxima de dar seguimiento a esa ley aún con quebranto de todas mis inclinaciones”⁴¹. Pero la voluntad “no es meramente sometida a la ley, sino que es sometida de modo tal que tiene que ser considerada también como *autolegisladora*, y precisamente por eso sólo entonces como sometida a la ley (de la que ella misma puede contemplarse a sí como autora)”⁴². Si la voluntad no es determinada por ninguna causa externa sino sólo por los mandatos que, vinculada directamente con la razón, ella misma crea, la voluntad es autónoma. Y si “[l]a *voluntad* es un tipo de causalidad de los seres vivos en tanto que son racionales, [...] la *libertad* sería la propiedad de esta causalidad de poder ser eficiente independientemente de causas ajenas que la *determinen*, del mismo modo que la *necesidad natural* la propiedad de la causalidad de todos los seres racionales de ser determinados a la actividad por el influjo de causas ajenas”⁴³. La libertad de la voluntad es “la propiedad de la voluntad de ser una ley para sí misma”⁴⁴. Y debido a esto es que la voluntad que Kant concibe no lucha consigo misma, sino que concuerda – puesto que es producida por ella– con los mandatos de la razón.

Como podrá advertirse, los presupuestos kantianos acerca de la libertad enfatizan la cualidad moral que ya podía percibirse desde la noción platónica, siglos atrás. No todos los deseos de la voluntad están enmarcados en el ámbito de la libertad; el bien, en términos platónicos, o la razón, en términos kantianos, son parte ineludible del problema.

Sin embargo, el análisis arendtiano señala el elemento faltante que había quedado olvidado, o velado, a raíz de la noción de voluntad: el fenómeno de la libertad es inherente a la acción; “los hombres *son* libres –es decir, algo más que meros poseedores del don de la libertad– mientras actúan, no antes ni después,

⁴¹ *Ibíd.*, p.131

⁴² *Ibíd.*, p.193

⁴³ *Ibíd.*, p.223

⁴⁴ *Ídem*

porque *ser* libre y actuar es la misma cosa”⁴⁵. No basta, entonces, con el deseo de la voluntad ni con la razón como guía para caracterizar a la libertad humana; hace falta el *acto* en tanto manifestación de la misma. En palabras de Arendt:

La diferencia decisiva entre las «infinitas improbabilidades» en las que descansa la realidad de nuestra vida terrestre y el carácter milagroso inherente a los acontecimientos que determinan la realidad histórica consiste en que, en el campo de los asuntos humanos, conocemos al autor de los «milagros». Los hombres son los que los realizan, hombres que por haber recibido el doble don de la libertad y de la acción, pueden configurar una realidad propia⁴⁶.

Si bien el hecho de que exista la vida es ya una imposibilidad matemática tomando en cuenta la naturaleza del universo, los actos humanos poseen una cualidad particular, más milagrosa aún y menos automática: “...cuanto más caiga el platillo de la balanza hacia el lado del desastre, más milagroso resultará el hecho realizado en libertad, porque es el desastre, no la salvación lo que siempre ocurre automáticamente y por consiguiente tiene que parecer que es algo irresistible”⁴⁷.

1.4 EXCELENCIA Y *ETHOS* COMO SEGUNDA NATURALEZA

En el segundo apartado del ensayo de Arendt acerca de la naturaleza de la libertad, la filósofa recupera las nociones maquiavélicas de *virtú*—entendida ésta como “la excelencia con que el hombre responde a las oportunidades ofrecidas por el mundo bajo la forma de la *fortuna*”⁴⁸— y de *virtuosismo*—“excelencia que adjudicamos a las artes de la ejecución”⁴⁹—“en las que el logro está en la interpretación en sí misma y no en un producto final que, independizándose de

⁴⁵ Arendt, Hanna. Op cit., p. 241

⁴⁶ *Ibíd*em, p. 268

⁴⁷ *Ídem*, p.241

⁴⁸ *Ibíd*em, p.241

⁴⁹ *Ibíd*em, p.242

ella, sobreviva a la actividad que le ha dado la existencia”⁵⁰– como inherentes a la libertad, principios que dan lugar y acompañan a los actos libres–. En este sentido, puede aunarse un nuevo elemento que cuestiona el hecho de que cualquier acto realizado participe estrictamente de la cualidad de ser libre; en su lugar, habría que considerar que la libertad alude a la virtud y al virtuosismo al actuar, “lo que los griegos expresaban con su *αει ἀριστέειν* («esforzarse siempre para hacer lo mejor y ser el mejor»)”⁵¹.

Al inicio de este escrito se propuso como punto de partida que la pregunta por el sentido de la educación humana, propia de la Pedagogía, debe dar cuenta, primero, de alguna noción respecto al modo de ser de lo humano, es decir, de su *ethos*. Si la libertad es en realidad la característica particular, morada de lo humano, hemos de comprender a cada ser humano como libre. Sin embargo, la indagación que aquí se ha expuesto busca concluir que, a pesar de que exista la potencialidad de la libertad en cada uno de nosotros, no siempre se manifiesta. Si bien somos ontológicamente libres y contamos con la posibilidad de ser otros, de cambiar, de responder de forma imprevista a la cadena causal de acontecimientos, el ejercicio de la libertad se hace patente y brilla en todo su esplendor sólo cuando los actos realizados, incluso estando en relación con el querer moral, se efectúan virtuosamente, sólo cuando sostienen la excelencia como principio. La libertad, en este sentido, no es tanto la mera posibilidad de la excelencia, sino el deseo y la ejecución de los actos en conformidad con dicha excelencia. Aquí se efectúa el verdadero “milagro” –en términos arendtianos.

A propósito de la virtud y de su “adquisición”, ya Platón exponía específicamente dicho problema en boca de Menón, el interlocutor de Sócrates en el diálogo que lleva el nombre de aquél: “Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los

⁵⁰ Ídem

⁵¹ *Ibíd.*, p.241

hombres naturalmente o de cualquier otro modo?”⁵² El diálogo culmina, aparentemente, en aporía; el final de la indagación indica que la virtud tendría que ser el resultado de un “don divino”⁵³, ni natural, ni enseñable –pues no se hereda, pero tampoco es un conocimiento que pueda transmitirse–. Sin embargo, durante el desarrollo del diálogo es claro que la virtud presente en el actuar queda unida al conocimiento o, en su defecto, a la “recta opinión” –se trata de una comprensión verdadera de las cosas, pero de la cual no se tiene conocimiento, es decir, no se puede explicar su causa–; ambos, guías de nuestros actos y posibilitadores de la acción virtuosa. Entendida así, la libertad en tanto cualidad de los actos excelentes no aparece sin la guía del conocimiento, cuya indagación es una necesidad para cada uno de nosotros si hemos de desear ser virtuosos, y por lo tanto, libres. Empero, no basta con el conocimiento o la opinión que concuerda con él; hace falta algo más: un deseo de conocer y actuar correctamente.

Siguiendo con la línea platónica, tal deseo puede comprenderse mejor a partir del diálogo *Banquete*⁵⁴: “la inspiración divina” que conduce al deseo de ser virtuosos, y entonces libres, es el amor por la belleza, pues es precisamente ésta la que brilla y atrae respecto de ideas como la Justicia, la Sabiduría, la Valentía o el propio Bien. Siguiendo esta interpretación, podemos deducir que armarnos con lo bello constituye la posibilidad para llegar a ser libres. Estos elementos, como podrá suponerse, serán pieza clave para comprender el lugar del arte en la formación humana, cuestión que se tratará con mayor precisión en el capítulo 2.

⁵² Platón. *Diálogos II. Gorgias. Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*. [Trad. J. Calonge, E. Acosta, F. Olivieri y J. Calvo]. Madrid, Gredos, 2008, 70a

⁵³ *Ibíd.*, 100a

⁵⁴ Platón. *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid, Gredos, 2008.

Ahora bien, la tercera y última acepción de *ethos* presentada por Juliana González nos recuerda el carácter inacabado, cambiante y construible de lo humano:

Y el *ethos* significa también esa especie de “segunda naturaleza” (la naturaleza *moral y cultural*), que el hombre construye por encima de la mera naturaleza dada (natural); expresa el poder de trascendencia que le caracteriza en su propia humanidad, de modo que el *ethos* corresponde a la humanización misma de la existencia⁵⁵.

La libertad, característica exclusiva de lo humano, no es propiamente natural, sino que se manifiesta, expone y actualiza en cada acto realizado conforme a la excelencia. El proceso educativo encuentra aquí gran parte de su sentido: mientras que a una visión determinista le bastaría con indagar la mecánica de las acciones humanas para asignarles una dirección, una visión que parte del principio de la libertad considera al humano como capaz de hacer lo que quiera, comprendiendo este querer como una decisión tomada por el propio sujeto, atravesada por el pensamiento, la comprensión, el conocimiento. No obstante que el principio de la libertad se halla en potencia en todo humano, su despliegue precisa atención, desarrollo, contacto con el mundo; el ser humano tiene que hacerse de una “segunda naturaleza”. Por ello, como se decía antes, adquiere sentido el proceso educativo.

Si la libertad se ejerce cuando se actúa conforme al principio de la excelencia, y ésta necesita del conocimiento, de la indagación constante de la Idea, en términos platónicos, para efectuarse –Idea que es bella y que por eso atrae–, ¿de qué modo es posible relacionarnos con ella de manera que seamos capaces de denominarnos verdaderamente libres? En el siguiente capítulo se mostrarán las razones por las cuales el arte, considerado desde los estudios de Walter Benjamin, constituye un camino posible para alcanzar tal cometido. Posteriormente, en la tercera parte de este trabajo, se abordará el papel que

⁵⁵ González, J. Op. cit., p. 7

puede jugar el arte en la formación del ethos humano, esto es, en la consecución de su libertad.

CAPÍTULO 2. LA TEORÍA DEL ARTE DESDE EL ANÁLISIS DE WALTER BENJAMIN

Análogamente a lo que ocurre con el asunto de la libertad, el arte constituye uno de los problemas filosóficos por excelencia y su estudio ostenta una larga tradición; por ello, es comprensible que las posibilidades de análisis teórico sean múltiples. Empero, considerando los objetivos de este trabajo, resulta sugestivo volver la mirada hacia el pensamiento del filósofo alemán Walter Benjamin dada la manera de actualizar y presentar algunas de las tradicionales comprensiones acerca del arte y de otros elementos vinculados con él –entre ellos, la obra de arte, la crítica y la reflexión–, importantes para este trabajo. Cabe señalar que no es intención del presente escrito ignorar modos distintos de comprender el asunto artístico, pero sí busca exhibir que la particular formulación benjaminiana potencia la reconsideración y la construcción de propuestas educativas que pueden incidir en la formación humana no sólo en términos exclusivamente estéticos, sino en relación con la libertad, es decir, con lo que caracteriza el modo de ser humano –descrito en el capítulo anterior– y con lo que le permitiría llegar a ser tal –como se verá en el tercer capítulo.

Las aproximaciones conceptuales que el filósofo alemán elaboró en torno al arte y que aquí interesa recuperar y exponer están plasmadas, principalmente, en tres libros: *El concepto de crítica de arte en el Romanticismo alemán*, el ensayo sobre «*Las afinidades electivas*» de Goethe y *El origen del 'Trauerspiel' alemán* –específicamente el “Prólogo epistemocrítico”⁵⁶–. En esta línea de trabajos redactados durante la segunda y tercera décadas del siglo XX, es posible observar el proceso de *maduración* de los conceptos respecto al arte formulados por nuestro autor a raíz de los tratados filosóficos y literarios, pertenecientes al

⁵⁶ Benjamin, Walter. *Obras, Libro I/vol. 1. (El concepto de crítica de arte en el Romanticismo alemán/ «Las afinidades electivas» de Goethe/ El origen del 'Trauerspiel' alemán)* [Trad. Alfredo Brotons]. Madrid, Abada editores, 2010.

periodo romántico temprano⁵⁷, de Friedrich Schlegel y Novalis, así como de algunos escritos de Fichte, trabajos que se inscriben a su vez en un marco de tradición mucho más amplio, que se extiende desde Platón hasta Kant. Maduración, mas no sustitución; apropiación: porque “el pasaje romántico de Benjamin no es fugaz, sino que constituye una cauda en la constelación errante de su pensamiento”⁵⁸.

2.1 EL CONCEPTO DE REFLEXIÓN

Como ya se ha señalado, las bases teóricas de Benjamin acerca del arte están sostenidas fundamentalmente sobre el planteamiento de dos autores románticos: Schlegel y Novalis. La afinidad entre Karl Wilhelm Friedrich von Schlegel y Georg Philipp Friedrich von Hardenberg –quien se apropió del seudónimo Novalis– no sólo radica en la pertenencia a la nación alemana, la coincidencia del año de nacimiento –1772– o la gran amistad que existió entre ellos, sino que las líneas de pensamiento sobre el arte y la crítica de arte, especialmente en sus primeros trabajos, eran coincidentes y hasta complementarias, o explicativas una de la otra. De allí que, aunque mayormente interesado en los estudios de Friedrich Schlegel, Benjamin recurriera a Novalis por percibir su testimonio como “sumamente precioso”:

La referencia de los escritos de Novalis a los de Schlegel se justifica por la completa unanimidad de ambos respecto a las premisas y consecuencias de la teoría de la

⁵⁷ Si bien los escritos de ambos autores pertenecen al periodo romántico, Benjamin declara dedicarse a estudiar los correspondientes al romanticismo temprano. Esto, debido a los cambios que se suscitan posteriormente en los poetas, principalmente en Schlegel: en escritos tardíos éste abandona supuestos fundamentales, entre ellos la infinitud de la reflexión (término que se verá más adelante); de allí que Benjamin formule expresamente la aclaración. “Puesto que el romanticismo tardío no conoce ningún concepto de crítica de arte unitario y teóricamente circunscrito, en este contexto, en el que siempre se trata únicamente o en primera línea del romanticismo temprano, el calificativo de ‘romántico’ puede utilizarse sin peligro de equivocación. Algo análogo vale para el empleo de las palabras ‘romanticismo’ y ‘románticos’ en este trabajo”. Benjamin, Walter, Op. cit., p.12

⁵⁸ Grave, Crescenciano. Grave, Crescenciano. *La luz de la tristeza. Ensayos sobre Walter Benjamin*. México, Ediciones Arlequín, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes y Sigma Servicios Editoriales. 1999, p.25

crítica de arte. El problema mismo interesó menos a Novalis pero los presupuestos epistemológicos en que Schlegel se basó para tratarlo los compartió con él, y con él defendió las consecuencias de esta teoría para el arte. Bajo la forma de una peculiar mística del conocimiento y una importante teoría de la prosa, no pocas veces formularía ambas de manera más aguda y concluyente que su amigo⁵⁹.

Entre los presupuestos epistemológicos que Novalis y Schlegel compartieron, y a los que Benjamin refiere en la cita anterior, se encuentra el planteamiento de Johann Gottlieb Fichte, filósofo alemán nacido diez años antes que Schlegel y Novalis y que se convirtió en una de las mentes más brillantes de su tiempo. Su formulación sobre el concepto de *reflexión*, sin ser parte de una propuesta artística⁶⁰, acaparó, sin embargo, la mirada de los poetas Novalis y Schlegel y permitió la construcción de su teoría del arte.

Distinto a la manera común de referirnos al acto de “reflexionar sobre una cosa” haciendo alusión al despabilamiento, la concentración, y el pensamiento detenido o con mayor duración sobre algo, la valía que los románticos observaron en las nociones fichteanas acerca del problema de la reflexión fue el detallado estudio en cuanto a la *forma* de la *reflexión*, así como la clave superadora de los límites del sujeto individual, idea de la que Fichte intentó separarse y que estableció la diferencia entre él y los filósofos románticos respecto a dicho concepto⁶¹.

De acuerdo con Benjamin, en *Sobre el concepto de la doctrina de la ciencia* Fichte describe la *reflexión* como una forma, un “estilo de pensamiento” que es capaz de volver sobre sí mismo de manera infinita y de elevar este proceso a conciencia⁶². Como sucede con cualquier pensamiento, la reflexión refiere a algo que es pensado, pero su sucesión destaca primeramente dos niveles: 1) el pensar

⁵⁹ Benjamin, Walter. Op. cit. p.17

⁶⁰ Sobre el concepto de reflexión fichteano cfr. Fichte, Johann. *Sobre el concepto de la doctrina de la ciencia, seguido de tres escritos sobre la misma disciplina*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009. pp.41-49

⁶¹ Sobre la distancia entre el concepto fichteano y romántico de reflexión, véase Benjamin. Op. cit., pp.23-26

⁶² Puede ser útil para comprender el supuesto teórico de la reflexión infinita lo que ocurre cuando se coloca un espejo frente al otro. Esta sería una imagen análoga a la forma de la reflexión.

y 2) el pensar del pensar⁶³. El primero, acto común de pensar un objeto (S-O)⁶⁴, constituye lo que Fichte denomina “la materia de la reflexión”, su contenido, pero no es todavía la reflexión misma. El segundo nivel, la *reflexión* propiamente dicha, consiste en la “forma de la forma”, “el conocer del pensar” (S (S-O)), y es aquí donde el pensar se eleva a conciencia, donde el pensamiento, reflejado – imagínese, por ejemplo, el reflejo en un espejo– conoce su forma.

Los dos niveles antes mencionados están contenidos en dos operaciones lógicas en las que, de acuerdo con Fichte, se manifiesta “la libertad de pensamiento”: la abstracción lógica y la reflexión⁶⁵. En la primera, la abstracción lógica, “se separa el contenido de la forma”. La segunda,

que supone a la primera, es la reflexión por la cual el pensamiento accede tanto a la forma del contenido como a la forma de la forma. Esta segunda actividad –nos comenta Benjamin– es el reflejarse transformador sobre una forma. El pensar y lo pensado puestos reflexivamente se relacionan en dos niveles: el primero, el sentido, es la forma del pensar mismo y, el segundo, la razón, es el pensamiento del pensamiento ya no como forma sino como conocimiento de la forma.⁶⁶

En resumen: la *abstracción lógica* o *sentido* refieren a la relación entre un sujeto que piensa un objeto y el objeto que es pensado por él (S-O). La *reflexión* o la *razón* radican en la acción de pensar un objeto y ser consciente de la forma misma de ese pensamiento.

Sin embargo, en los estudios de Fichte existe un tercer nivel que, de acuerdo con Benjamin, “significa algo por principio nuevo”⁶⁷ y al que los poetas románticos prestaron especial atención. En el pensar *del pensar del pensar*

y en cada uno de los siguientes niveles superiores de la reflexión, se produce [...] una disociación que se manifiesta en una peculiar ambigüedad [...] El pensar del pensar del pensar puede ser concebido y consumado de manera doble. Si se parte de la expresión ‘pensar del pensar’, en el tercer nivel ésta puede ser o bien el objeto

⁶³ Cfr. Benjamin, Walter Op. cit. pp. 29 y 30

⁶⁴ S-O refiere a la relación sujeto-objeto que expone el modo de conocimiento de cualquier ciencia.

⁶⁵ Cfr. Fichte, J. *Sobre el concepto de la doctrina de la ciencia*, p.39

⁶⁶ Grace, Crescenciano. Op. cit., pp.25 y 26

⁶⁷ “El concepto de crítica de arte en el Romanticismo alemán” en Benjamin, Walter, Op. cit., p.32

pensado, pensar (del pensar del pensar), o bien el sujeto pensante (pensar del pensar) del pensar⁶⁸.

Dejando de lado la concepción fichteana del *yo*, es decir, el sujeto que se pone a sí mismo como aquel por y para el cual las cosas son representadas y en la que “este puro pensar del pensamiento del yo sólo conduce a un eterno reflejarse-a-sí-mismo, a una infinita serie de imágenes especulares, que nunca contienen sino lo mismo y nada más”⁶⁹, Schlegel y Novalis retoman el concepto fichteano del “pensar del pensar del pensar” pero descubren en su infinito proceso –pues el pensar del pensar del pensar del pensar puede extenderse indefinidamente– una relación distinta. Para estos autores,

la actividad reflexiva se convierte en el fundamento gnoseológico por la inherente inmediatez de su principio y por la infinitud supuesta en su relación. Y es precisamente en el aceptamiento de la infinitud de la relación reflexiva donde los poetas románticos se separan de Fichte. Por su inmediatez e infinitud, la reflexión romántica no postula una esencia ontológica del yo individual, sino que asume al pensar como una particular determinabilidad en la cual se concibe el absoluto como un Yo originario, del cual el yo individual no es sino un fragmento⁷⁰.

“Physis” para Novalis, “absoluto” para Schlegel: el acto de reflexionar, que se da en los seres humanos –en el yo individual–, se dirige, de acuerdo con los autores románticos, hacia nosotros mismos –podemos pensar nuestro propio pensar un objeto– y también hacia el absoluto del que el somos un momento, un fragmento. Y es a partir de la reflexión, entendida ya no como un mero pensar sobre nuestro propio pensamiento, sino como la *forma* en la que nos pensamos y conocemos a nosotros mismos pensando a su vez los objetos de la naturaleza⁷¹, que ellos también se conocen. A esto refiere precisamente el tercer nivel de reflexión del que hablaba Benjamin: ¿es el sujeto el que piensa lo absoluto o es el absoluto el que se piensa a sí mismo a través de nosotros? En la teoría

⁶⁸ ídem

⁶⁹ *Ibidem*, p.37

⁷⁰ Grave, Crescenciano. *Op. cit.*, p.26

⁷¹ Cfr. Benjamin, Walter. *Op. cit.*, p.32 y 33

romántica no cabe ya la separación radical entre sujeto y objeto; en el tercero y los posteriores niveles de reflexión lo absoluto termina pensándose a sí mismo de manera consciente y el hombre se sabe a sí mismo como momento de un absoluto pensante. En este sentido:

Todo lo que al hombre se le presenta como su conocer de una esencia es en él el reflejo del autoconocimiento del pensar en ella misma. No se da, por tanto, un mero ser conocido de una cosa, pero tampoco se limita la cosa o esencia a un mero ser conocido a través únicamente de sí. [...] en el medio de la reflexión la cosa y la esencia cognitiva se interpenetran. Ambas no son más que unidades relativas de la reflexión. No hay, pues, de hecho, conocimiento de un objeto por un sujeto. [...] el ser conocido de una esencia por otra coincide con el autoconocimiento del ser conocido, así como con el del cognoscente, y con el ser conocido del cognoscente por aquella esencia que él conoce. Esta es la forma más exacta del principio fundamental de la teoría romántica del conocimiento de objetos⁷².

En la reflexión acontece “el comienzo de una verdadera autopenetración del espíritu, que nunca termina”⁷³. “El primer genio que se penetró a sí mismo encontró aquí el germen típico de un mundo inconmensurable”⁷⁴. Pensándome, me reflejo no sólo a mí y a mi *forma* de pensar, sino al absoluto del que soy un momento, y a través de mí, el absoluto se refleja, se piensa, sin que se defina ya qué es aquello que conoce y qué es lo conocido. Tal y como indica Benjamin, en la reflexión se encuentra el principio conceptual a partir del cual se conforma la epistemología romántica; el sistema conceptual de conocimiento romántico que explica al mundo y los fenómenos se funda en la actividad reflexiva. Con esto, los románticos elaboran una teoría del conocimiento que no se limita por la actividad práctica del sujeto, como sucede en Fichte⁷⁵; el sistema de conocimiento romántico, en su infinitud, traspasa la individualidad particular del sujeto y funda un principio de comunicación en el que, el arte, al ser el medio privilegiado de esta actividad –tal y como se verá en el siguiente apartado–, funge como catalizador para la aprehensión conceptual del mundo.

⁷² *Ibíd.*, p.65

⁷³ *Ídem*

⁷⁴ Novalis. *Estudios sobre Fichte y otros escritos*. Madrid, Akal, 2007, p.217

⁷⁵ Véase la explicación de Benjamin respecto al *ponerse del sujeto*. p.40

Esta breve anotación respecto al sentido de *reflexión* como una forma de pensamiento que puede dar cuenta una y otra vez de sí misma infinitamente y que permite establecer una relación con la *physis* o el absoluto como un todo que se piensa a sí mismo⁷⁶, será importante para Benjamin en el marco de la construcción de su noción de arte y de crítica de arte, como se indicará en las siguientes líneas.

2.2 ARTE Y OBRA DE ARTE

A lo largo del tiempo, pensadores de la talla de Platón (*Banquete, República*), Aristóteles (*Poética*), Kant (*Crítica del discernimiento*), Schelling (*Filosofía del arte*), Hegel (*Lecciones de estética*), Schopenhauer (*El mundo como voluntad y representación*), Nietzsche (*El nacimiento de la tragedia, La Gaya Ciencia, La genealogía de la moral, Más allá del bien y del mal*), Heidegger (*El origen de la obra de arte*), Deleuze (*La imagen-movimiento*), y artistas como Goethe, Hölderlin, Wagner, Baudelaire o T. Mann se han referido al arte como un atisbo de aquello que no puede ser fácilmente dicho, pensado, imaginado, deseado, pero sí sentido y experimentado; además, lo han comprendido como un medio de exposición de la *verdad*. Sin embargo, la definición de los límites entre lo que es y no es arte, de quién es el artista –por genio o por cumplimiento de reglas de la época–, de cuál es el medio más propicio o válido para la exposición artística, o de qué es aquello que en éste se admira, ha traído consigo una vasta cantidad de escritos e innovaciones. Y no sólo los filósofos –que con mayor énfasis buscan poner el pensamiento en la palabra⁷⁷– o los artistas mismos han discurrido sobre el problema del arte, sino que las disciplinas aledañas como la Antropología, la

⁷⁶ Al introducir la explicación del tercer nivel de la reflexión Benjamin arroja frases como “lo aparentemente sofisticado del siguiente análisis no puede constituir un impedimento para la investigación[...]” o “el teorema de Schlegel pierde la apariencia de algo abstruso cuando[...]”, con lo cual reconoce la dificultad o extrañeza que el planteamiento puede generar en los lectores, pero invita a continuar con el desarrollo de la idea.

⁷⁷ En el “Prólogo epistemocrítico” Benjamin identifica la tarea del filósofo como la de nombrar lo esencial de los fenómenos a través de la palabra. Cfr. Benjamin, Walter, Op. cit., pp.226-234.

Sociología, la Psicología, y la propia Pedagogía han hecho suyo el interés por eso que mantiene una chispa de enigma.

De la mano de la teoría romántica, Benjamin comprende el *arte* como un “*medium* de la reflexión” en el que “el absoluto sale y regresa a sí; desde la forma artística particular se accede al absoluto sin que esto suponga aprehenderlo totalmente”⁷⁸. En relación con lo expuesto en el apartado anterior, por medio del arte, el absoluto *se piensa*; y cabe la aclaración de que *se piensa a sí mismo*, y también *es* pensado en el arte. Éste es, pues, el medio *propicio* –mas no único– para la reflexión infinita del absoluto, y la forma más alta que nosotros, seres reflexivos, tenemos para relacionarnos con él. ¿Por qué? Al respecto Benjamin sólo afirma que “sería erróneo buscar en los románticos una razón particular por la que consideraran el arte como un medio de la reflexión. Para ellos esta interpretación de todo lo real, por tanto también del arte, equivalía a un credo metafísico”⁷⁹. Pero la relación entre la reflexión del absoluto y el arte, si bien establecida en términos distintos, es parte también del pensamiento de otros filósofos y artistas. Al respecto, puede considerarse como ejemplo la demoníaca vinculación que realiza Thomas Mann entre el conocimiento absoluto y la teoría musical en su *Doktor Faustus*: hay en el arte una extraña, demoníaca –en el sentido platónico⁸⁰– cualidad de conectarnos con la totalidad. O bien, en *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, obra citada por Benjamin con constancia, se dirá expresamente que “el poeta es a la vez maestro, profeta y amigo de los dioses y de los hombres”⁸¹.

Por otro lado, de acuerdo con el planteamiento benjaminiano, la *obra de arte* es un “centro de reflexión particular”, una forma determinada y limitada que, sin embargo, es capaz de mostrar una parte del absoluto. En ese sentido, se puede comprender la obra como una ventana hacia lo absoluto, pero que no

⁷⁸ Grave, Crescenciano. Op. cit. p.26.

⁷⁹ Benjamin, Walter. Op. cit., p.63

⁸⁰ Sobre lo demoníaco véase *Banquete* en Platón. Op. cit., p.246

⁸¹ Goethe, Johann. *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid, Cátedra, 2017. p. 161.

permite ver más que lo que su largo y ancho son capaces de abarcar; de manera que lo que se reflexiona a través de la obra es sólo una parte, y no el absoluto por completo. No obstante, la reflexión que puede suceder sobre tal parte del absoluto es infinita. En otras palabras, la reflexión que se realiza a partir de una obra de arte como ventana hacia una parte del absoluto no tiene fin. Este movimiento es el equivalente de aquél que se señalaba en el apartado anterior al referirse a la transcendencia de la individualidad en el sujeto reflexionante: al reflexionar sobre una obra de arte, tanto ésta como el individuo van más allá de su individualidad y se relacionan de forma infinita. Esto es a lo que Schlegel y Novalis denominaron “romantizar”. “Romantizar no es más que una potenciación cualitativa. En esta operación el sí mismo inferior se identifica con un mejor sí mismo”⁸².

Ahora bien, el modo de exposición artística al que Novalis y Schlegel conceden mayor riqueza como centro de la reflexión refiere explícitamente a la poesía, y específicamente a la novela en tanto que ésta es “la poesía más espiritual [...] y su carácter retardatario es expresión de la reflexión que le es propia”⁸³. No obstante, Benjamin afirma que “con toda probabilidad sus leyes fundamentales eran para [ellos] las de todo arte hasta donde [ellos] en general se [ocuparon] del problema”⁸⁴. “No se ha podido formar ningún conocimiento de la peculiaridad y los límites de la expresión poética con respecto a los de las demás artes”⁸⁵, por lo que, debido a la omisión, puede suponerse que no hay razón para que otras expresiones artísticas como la pintura, la música, la danza, la escultura o el cine, al que Walter Benjamin dedica su análisis en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*⁸⁶, queden excluidas.

⁸² Novalis, citado por Walter Benjamin. Op. cit., p.39

⁸³ Benjamin, Walter. Op. cit., p.97

⁸⁴ *Ibidem*, p.16

⁸⁵ *Ídem*

⁸⁶ Benjamin, Walter. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. [Trad. Andrés Weikert]. México, Itaca, 2003.

Aún en la novela, sin embargo, el ejercicio de la reflexión sobre una obra de arte no suele desplegarse de forma espontánea; por ello es necesario realizar el trabajo conceptual de crítica, en el cual cristaliza la propuesta romántica y constituye el elemento de mayor valor para Benjamin. A continuación, se dará cuenta de su sentido.

2.3 CRÍTICA DE ARTE

Se anotó en líneas pasadas que la reflexión es un principio del que deriva el sistema epistemológico elaborado por los románticos. No es útil, al propósito de la argumentación de esta tesis, abordar las características de dicho sistema, sin embargo, sí interesa dar cuenta de aquello que resulta conocido en la reflexión sucedida por medio del arte, de tal forma que pueda observarse lo que su ejercicio procura para la labor educativa.

Frente al intento de entender lo que cualquier obra guarda pueden acontecer dos ejercicios distintos: el comentario y la crítica. Mientras que el primero expone el “contenido objetivo” de la obra, es decir, el momento histórico, la corriente a la que pertenece, las circunstancias y el pensamiento del autor, las figuras o personajes y los datos evidentes, la crítica exhibe el “contenido de verdad” de la obra. Crítica y comentario, empero, se mantienen relacionadas y la revisión de éste es condición para que aquélla pueda ser efectuada:

Para cualquier crítico posterior, la interpretación de lo chocante y extraño, a saber, del contenido objetivo, se convierte cada vez más (...) en condición previa. Se lo puede por tanto comparar con el paleógrafo ante un pergamino cuyo desvaído texto está cubierto por los trazos de un escrito más fuerte que a él se refiere. Así como el paleógrafo con la del último, el crítico debería comenzar por la lectura del comentario. (...) Si, a modo de símil, se quiere ver la obra en crecimiento como una hoguera en llamas, el comentarista se halla ante ella como un químico, el crítico como un alquimista. Mientras que para el primero sólo la madera y la ceniza resultan objeto de su análisis, para el segundo únicamente la llama misma contiene un enigma: el de

lo vivo. Así, el crítico pregunta por la verdad, cuya llama sigue ardiendo sobre los pesados leños de lo sido y la liviana ceniza de lo vivido⁸⁷.

Si “aprehender el contenido de verdad de una obra de arte”⁸⁸, lo que ésta guarda u oculta, es tarea de la crítica, hacerlo requiere traspasar el contenido objetivo, que ya se enunció como el conjunto de características generales, materiales e incluso los avatares, de y en torno de la obra. Así, una vez revisada una amplia variedad de testimonios respecto a la obra en cuestión, se puede esperar el suceso de la reflexión.

A fin de clarificar la construcción del concepto, recapitulemos algunos supuestos mencionados anteriormente: en la comprensión romántica sobre la reflexión, lo pensado y lo pensante se reflejan infinitamente, de modo tal que no es posible advertir quién es sujeto y quién es objeto del pensamiento. Si bien el supuesto de Fichte, retomado por los románticos, radica en que el sujeto piensa su pensar sobre las cosas, y en la reflexión el pensar-se le regresa una imagen de sí mismo, es decir, de su propio pensamiento, los románticos atribuyen al *pensar* una meta más amplia que el sujeto. En el pensar sobre el pensamiento, ¿soy yo, o es *el pensar* el que se piensa a sí mismo? ¿Soy yo, o son las cosas –la naturaleza, el absoluto, entendidas éstas como causas originarias– las que vuelcan su ser sobre mí? Esto es relevante porque determina el modo en el que Schlegel y Novalis conciben el conocimiento de las cosas y, especialmente, el conocimiento que acontece al ponernos en relación con la obra de arte. Ésta, en tanto medio propicio de la reflexión del absoluto, da cuenta, de manera más evidente, del absoluto, de la *verdad* que se nos refleja, de la *forma* que contiene a la obra.

“Forma”, “verdad” e “idea”, son términos que, sin desplazar la influencia romántica, darán al planteamiento benjaminiano un giro propio respecto a los románticos, y cambiarán el sentido de la *crítica de arte*. Baste con dejar sentados hasta aquí los aportes románticos, a fin de transcurrir a la formulación de los

⁸⁷ “ ‘Las afinidades electivas’ de Goethe” en Benjamin, Walter. Op. cit., p.126

⁸⁸ *Ibíd*em, p. 125

conceptos que terminarán por concretar el sentido de la crítica de arte para el filósofo alemán.

2.3.1 VERDAD E IDEA

El intento por comprender la noción de *verdad* constituye uno de los problemas con más páginas consumidas en lo que va de la historia del pensamiento. De acuerdo con algunas líneas intelectuales como la heideggeriana, el simple acto de preguntar por aquélla es ya un ejercicio particularmente complejo en tanto que cuestionamientos comunes como “¿*qué* es la verdad?” estarían erróneamente formulados desde un comienzo. En la “imparafraseable esencialidad de la verdad”⁸⁹ de la que Benjamin advierte, se encuentra implícito el hecho de que la verdad no es un ente, una cosa, y tampoco es definible ni aprehensible en un solo intento. Sin embargo, se expone en la obra de arte y es advertida en la crítica. Cómo sea esto posible es lo que se intentará pensar a continuación.

En la actualidad, es probable que poca sea la gente que estaría dispuesta a asegurar que *hay* verdad, aunque también pocos podrían declararse a favor de un relativismo radical. Al respecto, Comte-Sponville afirma que, en comparación con nuestro momento histórico

ninguna época ha dispuesto de tantos conocimientos, ni tan precisos ni tan fiables [...] y podría creerse que la noción de verdad habría de salir por ese motivo reforzada. Pero es sabido que no es así [...] ¿La verdad? ¿Qué científico, hoy día, pretendería conocerla? ¿A qué artista le sigue preocupando? ¿Y cuántos filósofos no llegan a decir que no existe, que nunca ha existido, que no es más que la última ilusión de la que es necesario desprenderse?

Existen para ello varias razones [...] que] pueden relacionarse, por comodidad, con la revolución kantiana o lo que pone de relieve. Desde el momento en que nos encontramos separados de la realidad por los medios mismos que nos sirven para

⁸⁹ “El origen del ‘Trauerspiel’ alemán” en Benjamin, Walter. Op. cit., p.224

conocerla, queda demasiado claro que nunca podremos conocerla tal como es en sí misma o de modo absoluto. No conocemos el ser: sólo conocemos los fenómenos, el mundo tal como aparece a través de las formas de nuestra sensibilidad y nuestro entendimiento⁹⁰.

La “revolución kantiana” dio lugar al nacimiento de una multiplicidad de perspectivas en torno a la noción de conocimiento –epistemológicas– y, acompañada regularmente de ellas, en torno a lo que implica la “verdad”. La disparidad de perspectivas se extiende desde aquellos que la concibieron como propiedad del conocimiento que se enuncia en un juicio⁹¹, hasta quienes negaron su existencia. Al decir de Comte-Sponville, entre los segundos Friedrich Nietzsche es una figura sobresaliente, mientras que entre los primeros, partidarios de la llamada “filosofía analítica”, Bertrand Russell, Gottlob Frege o Rudolf Carnap son algunos nombres reconocidos.

Ambos extremos, sin embargo, están alejados de la posición benjaminiana: bajo la influencia romántica –y también platónica⁹²–, la sentencia del filósofo es que la verdad *es*, absoluta, inasible en su totalidad, pero que puede ser por *momentos* vislumbrada. El pensador que conforma la contraparte de la discusión y otorga la clave de la concepción de Walter Benjamin es Edmund Husserl. Al respecto, sólo se anota la siguiente cita aclaratoria:

Hay que distinguir entre verdad y conocimiento. En el conocimiento –tal y como se desprende de la fenomenología de Husserl– el objeto se constituye como tal presentándose en la conciencia misma y, en tanto conocido, es una posesión de la conciencia que sin ella no es nada: es una correlación al interior de la conciencia en la que ésta posee a su propio objeto que a su vez no consiste en nada diferente a su ser conciencia [...] En cambio, la verdad como aquello que se encuentra en el mundo fáctico sin identificarse con él se sitúa afuera de la conciencia.⁹³

⁹⁰ Comte-Sponville, André. *Diccionario filosófico*. Barcelona, Paidós, 2005, p. 546

⁹¹ Samuel Ramos, “Prólogo” en Heidegger, Martin. *Arte y Poesía*. México. Fondo de Cultura Económica. 2006, p.13

⁹² Al respecto, véase “El origen del ‘Trauerspiel’ alemán” en Benjamin, Walter., Op. cit. p.226

⁹³ Grave Crescenciano, Op. cit., p.48

En este sentido, “la distinción entre verdad y conocimiento [que aquí se muestra] requiere comprender a la primera como categoría ontológica más que gnoseológica: la verdad es un ser que se automanifiesta a partir de la contemplación descifradora de los fenómenos y, no obstante, posee un rango de realidad distinto a ellos”⁹⁴. Si bien la verdad no se constituye en fenómeno, *es*; no como inherente al pensamiento humano sino más allá de él, independiente de él. Si los fenómenos equivalieran a los colores que observamos en las cosas, la verdad sería la luz que, independiente de nuestros sentidos y en tanto medio, permite que notemos la coloración de los objetos. Sin ella, nada veríamos. Y sin ser un color, posibilitaría, sin embargo, la admiración de los colores. En las cosas hay verdad, pero las cosas mismas no la constituyen. Ambos son modos distintos de ser.

Ahora bien, sin ser exhaustivo al respecto, Benjamin afirma que la verdad es el “reino de las ideas”⁹⁵. Y “las ideas son a las cosas lo que las constelaciones a las estrellas”⁹⁶. Esto es, las ideas no son las cosas, pero dependen de las cosas para ser advertidas.

Las ideas no están dadas en el mundo de los fenómenos. Surge entonces por tanto la pregunta de en qué consiste su modo de ser dadas, y la de si es ineludible la explicación de la estructura de las ideas a la a menudo invocada intuición intelectual. [...] El ser de las ideas no puede ser pensado en absoluto como objeto de una intuición. Pues ni en la más paradójica de sus paráfrasis, como *intellectus archetypus*, penetra ésta en el peculiar darse de la verdad, por el cual se sustrae a toda clase de intención, incluido el hecho de aparecer como intención ella misma. Y es que la verdad no entra nunca en [...] una relación intencional. [...] La verdad es un ser desprovisto de intención que se forma a partir de las ideas⁹⁷.

⁹⁴ ídem

⁹⁵ “El origen del ‘Trauerspiel’ alemán” en Benjamin, Walter. Op. cit., p. 227

⁹⁶ *Ibidem*, p.230

⁹⁷ *Ibidem*, p. 231

Estas palabras, si bien puestas en un escrito posterior (*El Origen del Trauerspiel Alemán* fue redactado ocho años después de la presentación de *El concepto de crítica de arte en el Romanticismo Alemán*), recuerdan sobremanera el tercer nivel de la reflexión trabajado en el pensamiento romántico. El ser humano reflexiona las cosas y las cosas se reflexionan a través de él. El absoluto termina pensándose a sí mismo. La verdad se muestra sin intención.

Ya se dijo que “exponer el contenido de verdad de una obra de arte” es tarea de la crítica. De esto se deduce que la obra posee un contenido de verdad; lo cual no significa que la obra material, física, sea la exposición de la verdad, sino que es el *medium* en el que ésta aparece, y su identificación requiere del ejercicio de la reflexión. Es importante aclarar que no todas las elaboraciones de connotación artística son, para Benjamin, obras de arte; su distinción se halla precisamente en la posibilidad de ser medios de la reflexión. Hay obras con las cuales no se puede entablar una relación reflexiva.

Y ¿qué papel juega aquí el artista? Es habitual que

sea [reconocido] como individuo de excepción, dentro del común de los hombres, [...] dotado de un poder visionario que penetra profundamente en todas las cosas. De algún modo, ante sus pupilas limpias de todo interés mundano, se presenta la realidad como es en sí misma, que una vez reflejada en la obra sorprende como una revelación al ser vista por los demás⁹⁸.

Pero si la verdad, tal como se expuso en líneas anteriores, no es intencional, es probable que el artista no pueda dar cuenta del contenido de verdad de su propia obra y, en sus comentarios, sólo se atisbe el contenido objetivo, cuestión que Benjamin hace notar en su ensayo sobre las *Las afinidades electivas*⁹⁹. Dado que no hay una intencionalidad en la exposición de la verdad, ésta *se* presenta en la obra.

⁹⁸ Samuel Ramos, “Prólogo”, en Heidegger Martin. *Arte y poesía*. México, Fondo de Cultura Económica, 2006, p.14.

⁹⁹ Cfr. «*Las afinidades electivas*» de Goethe en Benjamin, Walter, Op.cit., p. 144

2.3.2 IDEA Y NOMBRE

La obra está contenida en una forma particular que expone cierto contenido de verdad. La forma de la obra de arte es la *idea*. En términos románticos, ella permite reconocer una parte del absoluto. En términos benjaminianos, lo que se reconoce es un momento de la verdad. La verdad absoluta no se puede decir, pero sí es posible *nombrar* la forma que permite, de manera delimitada en sus contornos, pero infinita en tanto medio de reflexión, acceder a ella. Esta forma particular de la verdad absoluta es la idea. De acuerdo con lo expuesto en el “Prólogo epistemocrítico”, puede concluirse, aunque Benjamin no lo afirme explícitamente, que la crítica consistiría en nombrar a la idea. ¿A que refiere el nombrar? El carácter de la palabra, que se presenta a continuación, completa el sentido de la crítica, o, al menos, de lo que a este trabajo interesa dar cuenta al respecto.

En el texto *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos*, un tratado cuya base de análisis es el texto bíblico del *Génesis*, Walter Benjamin concibe al lenguaje como comunicación de “contenidos espirituales e intelectuales” y considera que “toda cosa o acontecimiento en general”¹⁰⁰ posee contenido espiritual. Es decir, el lenguaje

no sólo se extiende sobre todos los ámbitos de la expresión mental del ser humano, de alguna manera siempre inmanente en el lenguaje, sino que se extiende sobre absolutamente todo. No existe evento o cosa, tanto en la naturaleza viva como en la inanimada, que no goce, de alguna forma, de su participación en el lenguaje, ya que en su propia *esencia* está el poder comunicar su contenido espiritual¹⁰¹.

Ahora bien, lo comunicable de la entidad espiritual de las cosas es su entidad lingüística; “[por] lo tanto, el lenguaje comunica la entidad respectivamente

¹⁰⁰ Grave, Crescenciano. Op. cit., p. 32

¹⁰¹ “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos” en *Walter Benjamin. Iluminaciones*, Madrid, Taurus, 2018, p.23.

Las cursivas son mías. La palabra alemana *natur* se tradujo en el texto de Taurus de 2018 como *esencia*, pero en una edición anterior se había optado por *naturaleza*. Véase Walter Benjamin. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid, Taurus, 1991, p. 59.

lingüística de las cosas, mientras que su entidad espiritual sólo trasluce cuando está directamente resuelta en el ámbito lingüístico, cuando es comunicable”¹⁰².

A pesar de ser diferentes lo espiritual y lo lingüístico, devienen idénticos en la comunicación: lo comunicable de todas las cosas o eventos es su entidad lingüística. [... Lo] comunicable de una entidad espiritual se comunica en el lenguaje y éste no aparece nada distinto de él porque él mismo es lo que se manifiesta comunicándose¹⁰³.

En síntesis, toda cosa tiene una entidad espiritual y lo que de ella puede comunicarse es su entidad lingüística, y es *en* el lenguaje y no a través de él que la entidad lingüística se manifiesta. “No hay, por tanto, un portavoz del lenguaje, es decir, alguien que se exprese por su intermedio. La entidad espiritual se comunica en un lenguaje y no a través de él”¹⁰⁴. En este sentido Benjamin enfatiza la inmediatez de lo que puede comunicarse de la entidad espiritual de cualquier cosa *en* el lenguaje: “el lenguaje de una entidad espiritual es inmediatamente aquello que de él puede comunicarse”. Y si es inmediato, sin mediación, hemos de advertir su carácter de *verdadero*.

Pero a partir de la interpretación benjaminiana del *Génesis*, no es uno, sino cuatro los niveles del lenguaje descritos por Benjamin, y distinguirlos tiene suma relevancia. En primer lugar, se halla el lenguaje de Dios, que dio a la naturaleza el ser, a partir de la palabra divina. “Él nombró las cosas creándolas y las creo nombrándolas”¹⁰⁵. En este nivel, nombre y ser, adecuación de la palabra y ser de las cosas, permanecen unidos. “En Dios, el nombre es creador por ser palabra, y la palabra de Dios es concedora porque es nombre. Sólo en Dios se da la relación absoluta entre nombre y entendimiento”.

¹⁰² Benjamin Walter. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid, Taurus, 1991, p.61

¹⁰³ Grave, Crescenciano. Op.cit., p. 32

¹⁰⁴ Benjamin, Walter. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Op. cit., p. 61

¹⁰⁵ Grave, Crescenciano. Op. cit., p. 33

El segundo nivel del lenguaje radica en el mutismo de la naturaleza creada por Dios. Todo lo creado por él –con excepción del humano– es mudo, pero eso no significa que carezca de lenguaje, pues, como ya se anotó, cada cosa tiene un contenido espiritual y lingüístico que es comunicable.

El tercer nivel sucede con la aparición del hombre. De acuerdo con la lectura de Benjamin del libro del *Génesis*, Dios hizo a las cosas nombrándolas, mas insufló el *logos* al hombre. Lo hizo a su imagen y semejanza y así lo distinguió de la naturaleza. Mudadas las cosas después de la creación, Adán, el primer hombre, fue el encargado de darles nombre a través del habla. De allí que Benjamin afirme “que la naturaleza lingüística de los hombres radica en su nombrar de las cosas”¹⁰⁶. Sin embargo, la potencia creadora de la palabra de Dios no es la misma que la del nombrar humano. “Dios descansó cuando hubo confiado al hombre su mismidad creativa. Esta actualidad creativa, una vez resuelta la divina, se hizo conocimiento. Dios hizo al *conocedor* a la imagen del *hacedor*”¹⁰⁷. Al nombrar, el hombre conoce. En el nombre se encuentra la entidad lingüística de las cosas. Y el nombrar de Adán es el nombre original –y por ello el mayor conocimiento posible– que el hombre dio a las cosas, posterior al nombre divino, y que fue legado a las generaciones posteriores a Adán una vez que éste y Eva fueron desterrados del paraíso.

El lenguaje adámico, sin embargo, sufre una caída y da lugar al cuarto nivel a partir de la destrucción de la torre de Babel. Dios dispersa las lenguas y con ello evita que los humanos puedan entenderse. El lenguaje adámico se pierde y ello da lugar a las múltiples tentativas, a partir de las diferentes lenguas, de nombrar a las cosas en su nombre original y poder así conocerlas. A esos nombres Benjamin los denomina palabras. Lo que ahora se nombra son sólo tentativas,

¹⁰⁶ Benjamin, Walter. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Op. cit., p. 61

¹⁰⁷ Las cursivas son mías.

acercamientos, palabras que ya no pueden decir plenamente la cosa pero que, no obstante, buscan llegar, nuevamente, a coincidir con el nombre original.

Es importante considerar que al inicio de la narración realizada por el filósofo sobre la obra bíblica, éste advierte que recurrir a dicho texto no significa que su interpretación sea el propósito principal o que se la tome

por la revelación objetiva de una verdad que deba ponerse como fundamento de nuestra reflexión. Se trata, más bien, de recoger lo que el texto bíblico revela de por sí respecto a la naturaleza del lenguaje. [Y sus exposiciones] se ajustan en lo fundamental al lenguaje asumido como una realidad última, inexplicable y mística, sólo analizable en su despliegue¹⁰⁸.

En este sentido y una vez señalado lo anterior, se puede resumir lo siguiente: cada cosa comunica algo de sí en el lenguaje, y al nombrarla se conoce su esencia espiritual. En el lenguaje “divino” la creación de la cosa coincide por completo con el nombre, mientras que en el lenguaje adámico el nombre *sólo* logra el conocimiento inmediato de la esencia espiritual de la cosa, y es a través del nombre adámico que las cosas, mudas, pueden comunicarse. Empero, el carácter del lenguaje al que los seres humanos estamos sujetos es el de ser intento de atisbar el nombre original, después del “divino”; no podemos conocer la condición de posibilidad de que las cosas sean, pero sí podemos aspirar a admirar lo que son y así permitir nuevamente su comunicación.

2.3.3 CRÍTICA: NOMBRAR LA IDEA

El arte es el medio más fecundo de la reflexión en el ámbito del “absoluto” romántico, y también lo es para la “verdad” benjaminiana. Infinita como es, de la verdad sólo se expone un fragmento en la idea que da forma a la obra de arte. No es tarea fácil, sin embargo, identificar la idea; hay que traspasar –y por ello

¹⁰⁸ Benjamin, Walter. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Op. cit., p. 65

conocer— el contenido objetivo de la obra hasta dar cuenta de su contenido de verdad. Al nombrar y entonces atisbar la idea que guarda la obra, culmina el ejercicio crítico, pues en el nombre termina por mostrarse la esencia. Sin embargo, el nombrar humano es tentativo, nunca acabado.

Una nota más antes de concluir. La verdad que se presenta en la obra de arte es infinita. De allí que no pueda exponerse por completo. La idea contiene, o enmarca —si seguimos la analogía de la ventana— un fragmento de la verdad, pero no la abarca en su totalidad. De acuerdo con Benjamin, “la idea es mónada, y eso significa que cada idea contiene la imagen del mundo”¹⁰⁹. “De este modo, al tomar a la obra de arte como [medio de exposición de la] idea, Benjamin la analiza no para diseccionarla sino para descubrirla como expresión integral de un mundo que incluye las tendencias religiosas, metafísicas, éticas, políticas y económicas de una época”¹¹⁰. Es en una época particular que la idea se expone y es desde una época específica que la crítica se realiza. Y la idea soporta la historicidad de su contemplación. En cada época y en cada crítica se presenta y conoce una parte de su infinitud. De allí cada nuevo intento artístico por presentarla y nombrarla, y de allí también la valía de reflexionar y nombrar una y otra vez la idea de una misma obra.

Después del lenguaje de Dios que crea a la vez que nombra, después del derrumbe de la torre de Babel que hizo añicos la palabra y el sentido únicos, ¿qué nos queda? Pensar restaurando el nombre aunque esta restauración nunca sea completa. Así como los astrónomos encuentran en la inmensidad del universo vestigios de la explosión originaria, así también la contemplación filosófica [en el arte], penetrando en los fenómenos, renueva fragmentos del nombre de la verdad¹¹¹.

¹⁰⁹ Benjamin, Walter. *El origen del 'Trauerspiel' alemán* en op. cit., p.245

¹¹⁰ Grave, Crescenciano. Op. cit., pp. 52 y 53

¹¹¹ *Ibidem*, p. 53

Cabe ahora pensar en las posibilidades pedagógicas que abre el planteamiento benjaminiano sobre el arte, considerando que las aspiraciones educativas que aquí se sostendrán comienzan y culminan en la libertad humana, en la educación de un *ethos* libre.

CAPÍTULO 3. EL LUGAR DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN DE UN ETHOS LIBRE

3.1 *ETHOS* LIBRE Y EDUCACIÓN

En su intento por pensar, organizar y dirigir el acto educativo, la Pedagogía no puede obviar su particular concepción respecto al ser humano. Especialmente ella, que “enuncia y justifica las decisiones que se deben tomar (elección de los fines, de los objetivos, de los medios, de las estrategias) dentro del orden de las prácticas educativas”¹¹², lleva a la postre la comprensión del sujeto mismo. Reconocer el modo de ser *humano* es dar cuenta de su *ethos*, y aquí se ha sostenido que dicho *ethos* se identifica con la libertad¹¹³, entendida ésta no sólo como la carencia de un destino definido y, en ese sentido, la oportunidad de rebasar el curso fijo de los acontecimientos, volver sobre nuestros pasos y tener decisión sobre el recorrido por transitar, sino que dicha libertad se torna manifiesta al actuar en conformidad con la búsqueda de la mejor manera de ser, de la virtud o la excelencia; se trata de un querer que en efecto sabe y hace lo que quiere¹¹⁴. Dado que pensar el fenómeno educativo obliga a reconocer el *ethos* humano, y éste se identifica con la libertad, la Pedagogía ha de reconocer al humano como libre.

La tarea que concierne a la disciplina pedagógica bajo este supuesto de partida no consiste en crear dicha libertad por mor de su intervención, sino en contribuir al despliegue de un *ethos* libre mediante el acercamiento de los elementos necesarios que le permitan relucir; la Pedagogía ha de prevenir y atender la opacidad en la que deriva una libertad que no se encuentra en contacto con aquello que permite su despliegue más amplio. Al proceso que se desarrolla

¹¹² Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós, 1999, p. 20

¹¹³ Véase Capítulo 1.

¹¹⁴ Véase Capítulo 1.

cuando los seres humanos entran en relación con estos elementos le denominamos “educación”. Por lo tanto, la Pedagogía cuida de la libertad humana en la medida en que procura la educación humana. Y este trabajo busca mostrar que entre todos los elementos que dan lugar a la educación humana es el arte, en tanto medio de reflexión en las ideas, uno de los más significativos. En lo que sigue, se justificará esta afirmación aclarando la manera en la que aquí se comprende la educación y, posteriormente, el lugar que juega el arte en la consecución de ésta con base en el planteamiento de Walter Benjamin, revisado en el capítulo anterior.

3.2 *BILDUNG*, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

El significado del término “educación” en castellano resulta de difícil aprehensión. Como sucede con vocablos similares en otras lenguas, los procesos históricos por los que ha transitado le han asignado sentidos distintos, y la Pedagogía aún debate sobre dicho término y sus implicaciones. Entre la variedad de estudios acerca de los procesos por los que han transitado estos vocablos, sobresale el trabajo que Reinhart Koselleck elaboró acerca de la *Bildung*¹¹⁵, palabra alemana de larga tradición que tiene el mérito de incorporar los sentidos elementales de lo que hasta hoy la tradición pedagógica considera como su objeto de estudio.

Bildung suele traducirse a nuestro idioma como “formación” y en menor medida como “educación” por considerarse el primero un vocablo que apunta con mayor precisión al significado del término alemán. No obstante, “educación” puede constituirse en una palabra equivalente si no se restringe al sentido de “instrucción”. Este punto se retomará más adelante.

¹¹⁵ Koselleck, Reinhart. “Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*” en *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, Trotta, 2012.

De acuerdo con Koselleck, el uso del concepto *Bildung* es de larga data; la palabra puede rastrearse desde el siglo XIV y su significado ha pasado por tres procesos de diferenciación: el teológico –que implica la transformación del hombre en la imagen de Dios–, el pedagógico ilustrado –*Bildung* se entiende como sinónimo de instrucción– y el moderno –que añade el elemento del ejercicio reflexivo–. Este último proceso, consolidado durante el siglo XIX, dio forma al sentido amplio de la palabra, y a través de él es posible atisbar rasgos de las etapas anteriores. Las siguientes anotaciones del historiador alemán sintetizan las influencias de los dos periodos previos al sentido moderno de *Bildung*:

[En lo que corresponde a su origen teológico], la expresión remite [...] a un significado más bien pasivo [...] que se fundamenta en la teología de la creación. «Dios creó al hombre a su imagen», [y corresponde al ser humano imitar], formar la imagen de Dios en uno mismo, transformarse [*umbilden*].

El sentido religioso aún resuena claramente cuando Herder [...] escribe: «Todo hombre lleva en sí mismo la imagen [Bild] de lo que debe y deberá ser. En tanto todavía no lo sea, habrá intranquilidad en sus huesos». Incluso el joven Humboldt, que se liberó resueltamente del autoritarismo de toda determinación heterónoma de una religión para abogar por la autodeterminación espiritual y moral, no se sustrajo a una formulación cristiana neoplatónica: «Pues toda *Bildung* únicamente tiene su origen en el interior del alma y las manifestaciones externas sólo pueden motivarla, pero no producirla». El hombre moral se forma [*bildet*] «mediante la contemplación de la más elevada perfección en la imagen [*Bilde*] de la divinidad». ¹¹⁶

Por su parte, respecto a la etapa pedagógica ilustrada, Koselleck apunta:

En el siglo XVIII aparece la variante semántica que aproxima *Bildung* e Ilustración. Es la reivindicación de la educación de los que se ven a sí mismos como ilustrados la que sitúa el concepto de *Bildung* en el ámbito pedagógico. Así, para Wieland *Bildung* era idéntica a «enseñanza», «instrucción», «desplegar» y «desarrollar» [...] *Bildung* se concibe de forma activa como una formación o moldeo que debe orientar a las personas hacia objetivos preestablecidos. Estos pueden consistir en el desarrollo de disposiciones naturales o en el cumplimiento de determinadas tareas sociales o políticas mediante una educación adecuada a la clase social. Precisamente este estrato de significado de «instrucción» [*Ausbildung*] se ha conservado hasta el presente p.57.

Por su parte, el sentido moderno de *Bildung*, que es el que sobre todo interesa recuperar en este trabajo, remite a un *modo de vida* que integra la totalidad del

¹¹⁶ Ibídem, pp. 56 -57

ser humano: “el cuerpo, el corazón, la mente, todos los sentidos y el espíritu”¹¹⁷ mantienen una relación de conflicto. En comparación con las épocas anteriores en las que resalta un modo de entender la formación humana como pasiva y receptiva, o bien, se separa y encumbra un elemento humano sobre todos los demás –la razón sobre los sentidos–, la *Bildung* moderna se distingue por el carácter activo y personal del trayecto formativo de cada ser humano que no tiende hacia una forma predefinida. Más que un resultado, la *Bildung* es un proceso inacabado que implica trabajo continuo sobre sí mismo y que es inspirado por el contacto entre el individuo que *se* forma (*Selbstbildung*) y las personas y las cosas del mundo; es decir, la *Bildung* no puede ocurrir sin el encuentro con otros seres humanos –a esto Koselleck lo denomina “sociabilidad”¹¹⁸– y con el entorno. Empero, no basta con dicho encuentro; hallarse en proceso de *Bildung* exige a cada individuo voluntad y esfuerzo para incorporar o hacer suyo el mundo. El resultado, nunca concluso, se manifestará en una nueva forma, en un renovado modo de ser.

Para Koselleck, no hay ámbitos de la vida humana que queden fuera del campo de la *Bildung*; no obstante, este proceso refiere a una actitud humana muy particular que radica en buscarse siempre a sí mismo bajo la comprensión de la propia carencia, de la conciencia de la indigencia, como afirma Hölderlin¹¹⁹. “La *Bildung* es [...] el conocimiento de la alienación personal y al mismo tiempo la vía para escapar de ella”¹²⁰. Una vez sabedores de la propia alienación, se hace posible la autocrítica, el autodesvelamiento. Tal proceso implica un ejercicio de reflexión volcado hacia sí mismo en relación con el mundo; mundo que se presenta no sólo como materialidad, sino también como historia, moral, lenguaje, ciencia y *arte*.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 61

¹¹⁸ *Ídem*.

¹¹⁹ Cfr. Hölderlin, Friedrich. “Pan y vino” en *Las elegías*. Barcelona, DVD Ediciones, 2009.

¹²⁰ Koselleck, Reinhart, *Op cit.*, p.66

Sin haber un destino definido, la *Bildung* indica el proceso por el que el ser humano, consciente de su inconclusión, se nutre de la relación con el entorno y lo hace suyo, lo incorpora; el resultado, siempre temporal, es el cambio personal, el cultivo propio. Así, no podría señalarse una forma humana plenamente determinada que enarbole, como modelo, la conclusión de la *Bildung*. Su realización fáctica se manifiesta en el trabajo que cada sujeto realiza sobre sí en función de solventar su *alienación*. Y “se habla de alienación cuando alguien se vuelve como extraño (*alienus*) para sí mismo, cuando no se pertenece a sí mismo o ya no se pertenece, cuando no se entiende ni se domina, y cuando se encuentra desposeído de su *esencia y libertad*”¹²¹. Superar la alienación implica recuperar la libertad.

Este modo de vida reflexivo y activo se ha querido atribuir a agrupaciones, clases sociales o corrientes políticas particulares; en el siglo XIX, la nobleza y la burguesía buscaban ser consideradas como las clases “cultivadas” y exclusivamente coincidentes con el proceso de *Bildung*. Sin embargo, el estudio de Koselleck muestra que el término es en realidad un “metaconcepto” que rebasa determinaciones no sólo de tipo económicas, sino también culturales, políticas e incluso históricas. Al respecto, el autor señala:

Ningún conocimiento determinado y ninguna ciencia concreta, ninguna posición política o principio social, ninguna confesión o vinculación religiosa, ninguna opción ideológica o preferencia filosófica, tampoco ninguna tendencia estética específica en el arte o en la literatura alcanzan a caracterizar el concepto de *Bildung*. En relación con todas las condiciones concretas del mundo de la vida, *Bildung* es un metaconcepto, que constantemente incorpora en sí mismo las condiciones empíricas que lo hacen posible [...] Si hay rasgos fundamentales comunes, un tipo ideal, estos se encuentran en ese modo de vida que no deja de buscarse a sí mismo.¹²²

En este sentido, *Bildung* alude a un modo de vida que persiste en el encuentro de sí mismo a través de la apertura hacia las diferentes concepciones existentes del mundo y “no puede concebirse de otro modo que no sea reivindicando y

¹²¹ Comte-Sponville, André. *Diccionario filosófico*. Barcelona, Paidós. 2005, p.34.

¹²² Koselleck, Reinhart, Op cit., p.64.

El último subrayado es mío.

estando abierta a todos los individuos. Más aún, a diferencia del dominio político o de la dependencia o explotación económica, el ámbito de la *Bildung* presupone y posibilita directamente la libertad y la igualdad”¹²³. La apertura al conocimiento del mundo, facilitada enormemente por la sociabilidad, permite al individuo salir de sí y llegar a ser otro; mirar el exterior habilita la extrañeza con uno mismo y el deseo de ser distinto. Cuando este deseo se efectúa conscientemente brilla entonces la libertad.

Valgan nuevamente las palabras de Koselleck como resumen de una noción tan compleja:

Bildung, inicialmente un concepto teológico, posteriormente un concepto pedagógico ilustrado, adquirió en la época de Mozart su significado enfático y autorreflexivo. La *Bildung* tenía como objetivo posibilitar y generar lo excepcional de una individualidad sin prescindir por ello de su trabazón con la sociedad. La *Bildung* era más que una simple educación dirigida por unos objetivos preestablecidos que podían modificarse lentamente de generación en generación. La *Bildung* tenía, por el contrario, como objetivo la individuación y la singularidad del que tenía que formarse a sí mismo. Todas las normas tradicionales debían asimilarse e integrarse, pero no determinar el camino genuino de la *Bildung* en sí mismo. [...] *Bildung* tenía como objetivos una totalidad que alcanzar procesualmente y una singularidad de la persona en un contexto de sociabilidad y libertad. Cualquier talento natural debía desarrollarse totalmente, se descifró la recíproca dependencia entre sensualidad y razón –en tiempos de la ilustración aún se estilizaron en una relación de oposición–, ambas debían ennoblecerse recíprocamente. Fue un concepto que la ilustración asumió como propio, pero que debía realizarse, abarcando la razón y los sentidos, en la vida concreta de cada individuo.¹²⁴

A pesar de que existe un debate abierto en torno a la vigencia de la época de la *Bildung* –Rebekka Horlacher o el propio Koselleck lo señalan¹²⁵–, es posible sostener que, precisamente por su carácter amplio y no circunscrito a particularidades históricas, el sentido de dicha palabra ha estado presente ya en expresiones más antiguas como la *Paideia* griega o la *Humanitas* romana;

¹²³ *Ibidem*, p.69

¹²⁴ *Ibidem*, p.92

¹²⁵ Véase Horlacher, Rebekka. *Bildung. La formación*. Barcelona, Octaedro, 2025, p.87-95 y Reinhart Koselleck, *Op cit.*, p.64

Werner Jaeger y Koselleck ofrecen razones en relación con lo anterior¹²⁶. Lo cierto es que resulta destacable el parecido que el sentido de la *Bildung* tiene con el uso amplio de nuestro vocablo “educación”. En el ámbito académico actual, la disciplina pedagógica no podría ya conformarse con la equivalencia entre educación e instrucción. Y tampoco negaría la necesidad de ésta para la consecución de aquélla. Siguiendo a Koselleck, es posible que una de las razones más importantes para preferir “formación” en lugar de “educación” sea que, cuando el sentido activo y reflexivo de *formación de sí (Selbstbildung)* ganó mayor importancia, en castellano el vocablo se asoció principalmente con ser “autodidacta”. Y no es ese el significado que se quiere señalar. Si en efecto esta fuese la razón, en adelante la explicitación del sentido puede ser un proceso más provechoso que restarle riqueza a una palabra y sustituirla por otra.

No obstante, el uso del vocablo *formación*, en efecto, ofrece ventajas evidentes. Es un derivado del latín *formare* y posee una gran variedad de acepciones: remite, en un primer momento, a un punto de partida, a la creación; en el asunto que aquí interesa apunta al surgimiento y gestación de un individuo con características biológicas determinadas. Ligado a la creación, alude también al desarrollo, al “cultivo” en palabras de Yurén, al “proceso por el que el particular desarrolla sus capacidades para apropiarse de la cultura existente de la cual es «hijo» y servirse de ella para satisfacer sus necesidades”¹²⁷, así como a la “disciplina” o “lealtad a las costumbres y al orden institucional establecidos”¹²⁸. Para Hans-Georg Gadamer, “la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa [...] el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”¹²⁹.

¹²⁶ Véase Jaeger, Werner. “Introducción” en *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 2 y Reinhart Koselleck, Op cit., p. 58

¹²⁷ Yurén, María Teresa. *Formación, horizonte al quehacer académico. (Reflexiones filosófico-pedagógicas)*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999, p.28

¹²⁸ Ídem

¹²⁹ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1991, p. 39

Pero a la par de la llegada de un individuo a una cultura y a un grupo social determinados en cuyo seno reside el desarrollo individual de las capacidades del sujeto, al mismo tiempo que éste se apropia de las usanzas y de las normas que regulan al grupo, todo mediante cierto mecanismo de transmisión configurado por éste, *formación* también refiere a la *forma* propia de algo, forma que se consolida por el mismo proceso de surgimiento y desarrollo. En el caso particularmente humano, la forma primaria se enriquece a partir de la experiencia, y ello no sólo es producto del cultivo y de la disciplina sino también de un trabajo individual del que sólo el sujeto es responsable. *Se da forma* al individuo en tanto que se procura el contacto de éste con ciertas experiencias a fin de “moldearlo” de determinada manera, pero del mismo modo el individuo *se forma* en tanto que “se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual [...] se forma”¹³⁰, y en esa apropiación acontece un proceso único, particular.

Además, puede agregarse un último sentido si se comprende a la *forma* como fin, momento en el que ésta es a la vez la definición y lo definitivo, lo que “ha alcanzado su perfección o su entelequia”¹³¹, lo que ha llegado a ser lo que es –lo cual recuerda al sentido de *ethos* como segunda naturaleza, del que ya advertía Juliana González¹³².

De acuerdo con el análisis que Yurén realiza respecto al vocablo alemán *Bildung*, educación y formación no son expresiones contrapuestas, sino que aquélla puede entenderse como formación cuando, “lejos de ser conducción o modelado es, del lado del educando, esfuerzo de negación, y del lado del educador acompañamiento de ese esfuerzo doloroso; aliento a la crítica, al asombro, a la duda, a la pregunta, a la insatisfacción, al debate”¹³³. Es decir, la idea de formación, con la generalidad y connotación que conlleva, identifica a la

¹³⁰ *Ibidem*, p.40

¹³¹ Comte-Sponville, André. *Op.cit.* p. 236

¹³² Véase Capítulo 1.

¹³³ Yurén, María Teresa. *Op cit.*, p. 33

El sentido de formación que rescata la autora se basa en la revisión que ésta realiza a los escritos de Hegel referidos al término *Bildung*.

educación como su sinónimo cuando ésta se concibe como un proceso de transformación de sí mismo mediado por el contacto con el mundo.

Si tomamos en cuenta los cambios históricos por los que atraviesan los conceptos, considero que tal y como el término formación ha incorporado el sentido del encuentro con la cultura y su enseñanza, “educación” también ha transitado por un proceso de ensanchamiento que la conduce más allá de la mera instrucción. El trabajo de Gabriela Diker puede ser evidencia de ello¹³⁴. Si la tesis benjaminiana es correcta, ambas palabras, *formación* y *educación*, son sólo dos expresiones distintas que intentan nombrar el mismo fenómeno¹³⁵. Empero, con la intención de explicitar la riqueza de nuestra palabra “educación” –vocable clave en el campo pedagógico mexicano– en adelante se empleará como equivalente de lo que ya se ha dicho acerca de la *Bildung*.

3.3 EL LUGAR DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN

En tanto estudio de la educación, la Pedagogía formula concepciones acerca del ser humano y de su posible desarrollo; comprende al humano como proyecto. Para que lo anterior no se entienda como la planeación de un futuro definido donde lo más difícil sería identificar y ordenar la multiplicidad de factores que necesariamente conducirían, por relación causal, a la consecución del fin previsto, debe sostenerse a la libertad como principio primordial del *ethos* humano. Si comprendemos al ser humano como libre, aparecen infinitas posibilidades de desarrollo, y frente a esa riqueza la Pedagogía adquiere un talante reflexivo que respalda su intervención. Antes que pretender concebirse como directriz de los destinos humanos, la Pedagogía reconoce que la diversidad de formas de vida humana se nutre de la relación entre los individuos y el mundo, y es a esta relación a la que debe prestar atención. Ahora bien, si la libertad no

¹³⁴ Diker, Gabriela, “Educación” en Ana María Salmerón et al. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México, Fondo de Cultura Económica, FFyL, UNAM, 2016.

¹³⁵ Véase Capítulo 2

refiere únicamente a la cualidad que posibilita el desafío del curso fijo de los acontecimientos, sino que apela también a un querer y un actuar que suceden conforme a lo mejor –sin estar esto determinado–, la tarea pedagógica no se contenta con el mero examen de las relaciones entre los individuos y el mundo, sino que se preocupa por éstas con vista en lo mejor.

El trabajo propio de formación de sí, es decir, de educación, necesita de la libertad como condición de posibilidad, pero al mismo tiempo permite la exposición de ésta. Sin libertad, el ser humano quedaría sometido a las circunstancias y sin posibilidad de ser otro por propia voluntad; pero sin educación, sin el tránsito por la consciencia de los propios límites y el esfuerzo por adquirir un modo de ser particular, anhelable, la libertad permanecería deslucida. En otras palabras: sin libertad, la educación carece de sentido, y sin educación, la libertad mengua. De modo que, en tanto estudiosa de la educación, la Pedagogía presta atención también al cuidado de la libertad humana en tanto que ésta es condición fundamental del despliegue de la educación.

El cuidado de la educación de un *ethos* libre, entendido esto como el estudio e intervención en el proceso por el que el ser humano, ontológicamente libre, ejerce plenamente su libertad, exige colocar al individuo en relación con el mundo. Si la Pedagogía reconoce que el desarrollo humano se gesta en la relación entre el individuo y el mundo, su trabajo radica en pensar y participar activamente en dicha relación sin pretender desentrañar y dirigir el transcurso completo de dicho trabajo. El objetivo es contribuir al ejercicio de la libertad, a la consideración propia del sujeto acerca de sí mismo y de lo que en efecto quiere ser y hacer mediante la muestra del conjunto de posibilidades existentes. Tal apertura de perspectivas permite al individuo salir de sí, querer ser distinto, sopesar, elegir, decidir y actuar premeditadamente.

Ahora bien, el mundo es vasto y es imposible presentarlo completo: sería inconcebible entrar en contacto con la totalidad de fenómenos naturales, grupos sociales y contenidos culturales y científicos. De allí que sea necesario realizar

una selección de lo que consideramos como los contenidos más valiosos. Esta práctica ha quedado claramente representada por la institución escolar, que determina aquello con lo cual entrarán en contacto los jóvenes en un lugar y tiempo determinados. Por tal motivo, la escuela se ha configurado como un medio sumamente valioso, pues procura el encuentro con personas, ideas, hechos y objetos con los cuales, probablemente, los jóvenes no tendrían relación en su vida cotidiana; la escuela es ejemplo patente de un entorno que contribuye a la apertura de perspectivas. Esto no significa que fuera de la escuela, sean cualesquiera los espacios en los que se encuentre el individuo, éste carezca de posibilidades de salir de sí –ya se decía en párrafos anteriores que la educación involucra todos los ámbitos de la vida humana–. Empero, la “consciencia de sí” que caracteriza a la educación necesita de un medio que contribuya a su desarrollo.

Entre la variedad de elementos que posibilitan la formación del individuo, destaca el arte como uno de los más propicios. Y a pesar de ser reconocida su relevante participación en la historia humana, en la actualidad parece mermado su lugar fundamental, particularmente en lo que corresponde a su potencialidad para la formación humana en las escuelas. Detrás de la educación artística tal y como la conocemos hoy día precede una larga tradición “que se inscribe en las tareas más amplias, densas y polimorfas que rebasan el exclusivo ámbito de lo formal; en el curso de muchos años estas prácticas culturales emigraron a la escuela adquiriendo una fisonomía propia de esta institución”¹³⁶. De acuerdo con María Esther Aguirre, detrás del concepto de “educación artística”,

y en él, subsisten prácticas y discursos sedimentados a lo largo de cientos de años, cuyas huellas aportan elementos para percibir cómo se fueron escolarizando en las sociedades occidentales, a partir de la conjunción de distintas tradiciones, el canto, la música, la danza, el teatro, el dibujo, hasta llegar a constituirse, en el crisol de los

¹³⁶ Aguirre, María Esther. *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*. México, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. 2011, p.195

siglos XIX y XX, inicialmente, en una más de las actividades escolares y, después, en materias de estudio o disciplinas escolares propiamente dichas [...].¹³⁷

En el terreno de la educación musical, por ejemplo, cuyo auge se halla en el seno de las iglesias cristianas, el exclusivo sentido de “andamiaje teórico y celestial” de la enseñanza musical viró paulatinamente hacia fungir como movilizadora de los afectos; con ella se podía “persuadir al otro, convencerlo ganando su voluntad para una causa” y tal ventaja no fue desaprovechada por las instituciones escolares nacientes.

El valor formativo del arte, sin embargo, se ha visto nuevamente modificado en la actualidad, de modo que

para muchos de quienes nos desplazamos por los ambientes educativos, la *educación artística*, por lo menos en el nivel del discurso, constituye una de las áreas propias de la formación integral de la persona; a ella se le atribuye un importante papel en el desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad creativa; en alguna medida, siempre desde la perspectiva de la escuela, se le relaciona con las cualidades propias del campo de las artes y de la condición del artista, esto es, libertad de expresión, posibilidad de comunicar los propios sentimientos, imaginación, exploración, inventiva.¹³⁸

Dichas funciones no son ajenas a las escuelas mexicanas en tanto que han quedado abiertamente plasmadas en los dos planteamientos curriculares de educación básica más recientes: el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad* y los planes y programas de estudio elaborados en el sexenio de López Obrador. En ambos planteamientos se persigue el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la expresión mediante distintos medios artísticos, así como la exploración y el aprecio de los mismos; esto, con el fin de evitar la prioridad de lo “cognitivo”¹³⁹ que tenía el currículo

¹³⁷ *Ibíd.*, p.194

¹³⁸ *Ibíd.*, p. 194

¹³⁹ Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México, Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 200

tradicional. En este sentido, el papel que la educación artística adquirió en nuestras escuelas ha sido el de ser contrapeso al valor otorgado a la mera adquisición de conocimientos. A través del contacto con las expresiones artísticas se persigue el desarrollo del aspecto afectivo y creativo del ser humano; se busca rebasar los modos preestablecidos de expresión; se aspira a presentar una manera constructiva de dirigir las emociones; se posibilita explorar otras culturas y, además, permite el aprendizaje de técnicas y de procesos propios de cada expresión artística sin pretender la formación de artistas. Dicha postura, claro está, no carece de sentido; de hecho, pareciera superar el sentido instruccional con el que suele definirse a la educación y reunir los aspectos sensoriales y emocionales que tiempo atrás mostraban tener menor relevancia. Sin embargo, todavía es posible integrar otro valor a la enseñanza del arte que queda fuera del currículo escolar –valor que efectivamente vincula, no separa, los aspectos “cognitivos” y afectivos–, y radica en que el arte propicia el conocimiento del mundo a través de la reflexión y la crítica, lo cual significa que es un medio fecundo para que acontezca el proceso educativo, precisamente necesitado de reflexión y crítica.

De acuerdo con la revisión propuesta en el capítulo 2 acerca de la naturaleza del arte desde la mirada de Walter Benjamin, es posible deducir que la valía que el medio artístico conserva excede los rasgos que se le adjudican dentro de la comprensión contemporánea; cada uno de los aspectos descritos en el párrafo anterior pertenecen, en todo caso, a lo que Benjamin denomina “contenido objetivo” de la obra de arte. Queda por explorar, entonces, lo más importante: el contenido de verdad, el conocimiento de la idea que guarda la obra.

Y contrario a pensar únicamente en una serie de ejercicios principalmente lúdicos o con fines de esparcimiento y entretenimiento que nivelen el peso que se da al pensamiento riguroso, el estudio del arte se instituye precisamente como un medio de conocimiento que precisa de estudio riguroso. En su calidad de objeto de estudio, no muestra leyes y sucesos que pueden palpase y reproducirse

en un laboratorio bajo condiciones similares, pero sí permite reconocer ideas, formas de la verdad con las cuales damos sentido al mundo. Bien, Belleza, Amor, Justicia, Libertad son algunas de las palabras que nombran a las ideas que configuran nuestro modo de experimentar el mundo –el absoluto, en términos románticos– y que por ello nos configuran también a nosotros mismos. El logro del arte es exponerlas y posibilitar la reflexión. Y en cada obra se manifiesta una o varias de ellas.

Recuérdese, sin embargo, que las ideas comprendidas desde el pensamiento benjaminiano, a pesar de contar con carácter de *verdad*, son históricas, por lo que cada nueva época conoce un lado distinto de la mónada que constituye la idea. Esta es la razón por la que la vigencia de las obras es imperecedera y cada obra, incluso siendo milenaria, expone siempre una parte de la idea que sólo desde nuestro momento puede ser conocida y que explica, al mismo tiempo, nuestro momento.

Ahora bien, vislumbrar el contenido de verdad de una obra de arte requiere realizar crítica de arte, y ésta precisa, a su vez, un largo trayecto y una amplia preparación. El trabajo filosófico de Walter Benjamin sobre *Las afinidades electivas* de Goethe”; los ensayos de Thomas Mann acerca de las obras de Tolstoi, Dostoievsky o Chéjov y su *Doktor Faustus* inspirado en el *Fausto* de Goethe; las traducciones de Hölderlin de las obras de Sófocles; la ópera *Don Giovanni* de Mozart en respuesta a *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* de Tirso de Molina; o los estudios del retrato del Papa Inocencio X del pintor irlandés Francis Bacon, inspirado en el *Retrato del Papa Inocencio X* de Velázquez, son sólo algunos ejemplos reconocidos de ejercicios de crítica, es decir, de develamiento del contenido de verdad de la obra de arte desde el momento histórico particular de quien realiza la crítica.

De modo que no basta con presentarse ante la obra y esperar que su develamiento se produzca por improvisación, tampoco es suficiente con echar un vistazo a las reseñas explicativas que suelen colocarse, por ejemplo, junto a las obras visuales en cualquier museo con el fin de enterar al espectador sobre

unos cuantos datos de la obra. Es imprescindible, por el contrario, conocer sus características técnicas e históricas, revisar los comentarios y las críticas que se han realizado sobre ella y, una vez comprendido y reflexionado este material, escribir (pero también componer, reproducir, ensayar) en función de elaborar la crítica, donde “es propio del escrito detenerse y empezar de nuevo a cada frase”¹⁴⁰ –de allí que Benjamin guste del escrito fragmentario y en la mayoría de las ocasiones lo ponga en práctica.

Por supuesto, un ejercicio de este tipo involucra sobremanera “lo cognitivo”, y tomando en consideración la riqueza del arte, no debe limitarse a ser considerada dentro del campo del esparcimiento y de la “libre expresión”; su atractivo –su belleza–, en todo caso, puede ser aprovechado para ensayar los ejercicios más complejos que la escuela se ha propuesto y cuya enseñanza sigue siendo un enorme reto. Si el estudio del arte se presenta como ejercicio –intento, ensayo– de crítica, la *iniciación* a su estudio en las escuelas involucraría ejercicios de lectura –de las obras mismas, de comentarios sobre las obras, de críticas a las obras, de biografías de los artistas, de trabajos que describan el momento histórico que enmarcó a la obra–; ejercicios de escritura –de ideas, notas, comentarios fragmentarios a las obras–; de diálogo –el intercambio escrito y oral de las ideas, preguntas, precisiones, indagaciones generadas a partir del contacto con las obras–; de reproducción o imitación de todo tipo de obras – pinturas, esculturas, obras literarias, obras musicales, danza, teatro e incluso cine, pensando en los nuevos medios tecnológicos–. Dichos ejercicios desarrollarían el pensamiento y quizá, incluso, la cualidad moral. Siguiendo la tesis platónica presentada brevemente en el capítulo 1, las Ideas, emparentadas con el Bien, tendrían que ser los faros que dirijan las acciones humanas, de modo que estaríamos obligados a intentar atisbarlos. Si el trabajo de crítica de arte permite el desvelamiento de las Ideas que se hallan en las obras, una Pedagogía que otorgue importancia y lugar a este trabajo marcharía por buen rumbo:

¹⁴⁰ Benjamin, Walter. “Prólogo epistemocrítico”, Op. cit., p. 225

lograría poner a los seres humanos en relación con lo mejor, esperando que, por razón de ello, acontezca el despliegue humano más bello, más amplio. La Pedagogía haría lo que está en sus manos: no asegurar –pues la decisión recae finalmente en el sujeto– sino procurar el desarrollo de un humano que, puesto en contacto con lo más valioso, tenga la posibilidad de decidir y actuar en relación con ello.

El arte es parte de la educación integral, sí, pero no sólo porque en contacto con él se atienden facetas del ser humano antes ignoradas, sino porque su dificultad, en relación con su atractiva presencia, es decir, su belleza, nos pone en contacto con cierta clase de conocimiento –las ideas– y nos ejercita, además, en aquellos rasgos más deseados por la institución escolar. El intento de realizar crítica de arte formaría parte de aquello que Dewey denominó “experiencias educativas verdaderas”¹⁴¹.

Ya se dijo en líneas pasadas que la formación de un *ethos* libre remite al proceso de desarrollo de las características individuales en relación con las cosas y las formas sociales, que, propiciado por mor de agentes externos –entre ellos la escuela– pero también por un trabajo propio, considera la indefinición del destino humano y aspira a consolidar un camino particular, elegido por el individuo que lo transitará. El mundo en el que somos y las características que poseemos, claro está, ciñen nuestro camino, pero el mismo mundo en relación con nuestras características extienden también un abanico de posibilidades de las cuales otras especies carecen. Una semilla de flor llegará a ser flor, fotosintetizará, quizá será polinizada y morirá. ¿Puede definirse con seguridad lo que el óvulo fecundado por el espermatozoide llegará a ser? Por supuesto será humano y morirá. ¿Pero es posible determinar el trayecto que le llevará de un punto a otro? Conciencia, pensamiento, decisión, son prácticas que hacen de la vida humana un “milagro” –por emplear nuevamente el término arendtiano–, un misterio, una indefinición,

¹⁴¹ Dewey, John. *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1967, p.22

y ello da cuenta de una indeterminación de destino. Por este motivo, abrir perspectivas al ser que experimenta y piensa su propia experiencia resulta imprescindible. Si las perspectivas son estrechas, cortas son también las posibilidades de pensar y construir un camino.

El arte como medio de reflexión que ensancha perspectivas posibilita tanto el conocimiento de la verdad histórica mostrada en las ideas –conocimiento del mundo; conocimiento de una parte del absoluto según la tesis de los románticos Schlegel y Novalis–, como la ejercitación de aquellas capacidades que nos llevan a conocer a todas las demás; especialmente la reflexión, que en el sentido aludido en el capítulo 2 implica introspección o conocimiento de sí, sería la punta de lanza de la formación de un sujeto que es libre, una vez que el arte en su estudio riguroso, es decir, la crítica, quede incorporada, al menos, a la agenda escolar.

CONCLUSIONES

Con el espíritu de partir del principio de la libertad y de señalar su importancia para las propuestas pedagógicas, este trabajo se aventuró a formular una aproximación al mismo; sin embargo, la complejidad del tema rebasó sus pretensiones. Tan sólo fue factible incorporar breves apuntes que indicaran el sentido en el que aquí se le trataría y procurar que tuviese congruencia con los apartados siguientes. Cabe mencionar que la idea original de la tesis buscaba comprender a la libertad como mera indeterminación de los fines humanos; es decir, tomando en cuenta las limitantes físicas y biológicas de cualquier sujeto, la primera hipótesis se interesaba en mostrar que los fines humanos quedaban completamente abiertos y que no podía haber intención pedagógica para buscar nada en particular. La comprensión de la libertad como un querer que reconoce y procura hacer algo con base en el principio de la excelencia, la virtud o “lo mejor” surgió a raíz del encuentro con los escritos de Platón y del particular interés en indagar la tarea de la Pedagogía frente a los problemas éticos y morales que nos aquejan hasta el día de hoy. Esta modificación en los supuestos no anuló la idea original, sino que le otorgó un sentido, un posible punto de llegada. No la anula, porque la multiplicidad de fines permanece abierta y debe cuidarse, pero sí obliga a mantenernos en la reconsideración de los contenidos, las prácticas de enseñanza, los espacios, los materiales, etcétera, precisamente para velar por el principio de la libertad. Si la Pedagogía se piensa a sí misma como labor histórica y persiste en la comprensión de la relación entre el mundo cambiante y los seres humanos, y concibe a éstos como libres –autónomos, conscientes, responsables–, notará que esta cualidad necesita desarrollo y cuidado. Si, por el contrario, comprende a la libertad como simple indeterminación natural, entonces su actuar puede contradecir su principio en tanto que lo limita. Una tercera opción es la del determinismo, donde, como señala Hannah Arendt, nada se salva del “desastre”.

La tesis de la libertad tal y como se presenta en este trabajo, no desentona con una postura tan abierta acerca de la educación como la *Bildung*. El hecho de que la libertad se vincule con la virtud o excelencia no exime del esfuerzo que cada uno debe realizar para identificar cómo ha de llegar allí a partir de sus propias circunstancias, cómo habrá de lograr que sus actos –porque la libertad se manifiesta en el actuar– participen de la idea de Bien –en términos platónicos–. No obstante, la asunción de la libertad como principio sí obliga a la Pedagogía a pensar en el tipo de relación entre el ser humano y el mundo que puede contribuir a su despliegue más amplio. Si, como señala Koselleck, el mundo completo puede favorecer a la educación de los sujetos, a la Pedagogía le concierne identificar aquello que es ineludible, aquello con lo cual todos hemos de relacionarnos con miras a nuestro desarrollo más pleno. Y eso fue lo que este trabajo buscó proponer a través del arte: si éste, de acuerdo con la tesis romántica, es el medio más fecundo para reflexionar en el absoluto, su potencia es inigualable.

El absoluto, las ideas, y con ellas, la verdad, son temas que agregaron complejidad a la elaboración de este escrito. Como se señaló en el capítulo 2, resulta difícil sostener una postura que reivindique la verdad en tiempos como estos. Más bien, parece imperar un espíritu muy cercano al relativismo. En contraste, la defensa de valores, derechos y posiciones que se defienden como universales aún prevalece en gran parte de los países del mundo, lo cual obliga a pensar que hay contenidos que todos deberíamos comprender y con los cuales tendríamos que acordar. Si no es “verdad” lo que se pretende que los sostenga, ¿qué otra cosa les daría el estatus de universales?

En *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* Walter Benjamin analiza el hecho de que, a partir de la creación de la fotografía y del cine, la obra de arte perdió su “unicidad”, su “aura”. Mientras que antes de la llegada del cine cada obra era única e importaba su historia –creador, lugar de creación, traslados, dueños–, con el advenimiento de la fotografía dejó de ser

relevante su unicidad: una película puede reproducirse y distribuirse múltiples veces y no importa si se tiene la original, lo importante es lo que se muestra en la pantalla. En el texto de Benjamin, esto tiene repercusiones políticas y de percepción del arte mismo. Por ahora, lo que interesa señalar es que incluso en un trabajo como ese, Benjamin no vuelve a exponer una teoría que aborde el modo de ser del arte, pero tampoco pone en duda la tesis acerca de éste como exposición de la verdad. De hecho, la masificación del arte, de acuerdo con el autor, contribuye a combatir la alienación que se intensifica mediante el sistema económico y bélico que imperaba en ese momento.

El deseo de verdad, entendida ésta como el discernimiento de lo que en efecto son las cosas, resulta una tarea tan complicada que de ninguna manera abole el trabajo de diálogo, reflexión, debate, decisión, acción libre, apertura al mundo y a las otras perspectivas humanas –el mismo arte necesita crítica y soporta un examen histórico–; el deseo de verdad tan sólo otorga sentido y dirección a cada uno de estos ejercicios.

Con esto pretendo señalar que la Pedagogía ha de posicionarse frente al problema de la verdad; evadirlo o ignorarlo conduce a posiciones que, coqueteando con el relativismo, cuesta trabajo defender. “Todo es igual, nada es mejor”, se trata en realidad, como dijo Roberto Follari¹⁴², de indiferencia. Y la indiferencia es uno de los extremos en los que la Pedagogía no puede caer.

¹⁴² Follari, Roberto. “Educación, sentido y sin-sentido”. Simposio sobre el sentido de la educación y la escuela celebrado en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, en octubre de 2014. En prensa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, María Esther. *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*. México, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. 2011.
- Arendt, Hanna. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* [Trad. de Ana Poljak]. Barcelona, Península, 2016.
- Aristóteles. *Política* [Trad. de Manuela García]. Madrid, Gredos, 2008.
- Bartra, Roger. *Cerebro y libertad. Ensayo sobre la moral, el juego y el determinismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 2017.
- Benjamin, Walter. *Obras, Libro I/vol. 1. (El concepto de crítica de arte en el Romanticismo alemán / «Las afinidades electivas» de Goethe/ El origen del 'Trauerspiel' alemán)* [Trad. Alfredo Brotons]. Madrid, Abada editores, 2010.
- _____ *Iluminaciones*, Madrid, Taurus, 2018.
- _____ *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* [Trad. Andrés Weikert]. México, Itaca, 2003.
- _____ *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid, Taurus, 1991.
- Comte-Sponville, André. *Diccionario filosófico* [Trad. Jordi Terré]. Barcelona, Paidós, 2005.
- Dewey, John. *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1967.
- Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós, 1999.
- Fichte, Johann. *Sobre el concepto de la doctrina de la ciencia, seguido de tres escritos sobre la misma disciplina*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009.
- Follari, Roberto. "Educación, sentido y sin-sentido". Simposio sobre el sentido de la educación y la escuela. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, octubre de 2014. En prensa.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1991.
- Goethe, Johann. *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid, Cátedra, 2017.

- González Juliana y Lizbeth Sagols (coords.). *El ethos del filósofo*. México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- Grave, Crescenciano. *La luz de la tristeza. Ensayos sobre Walter Benjamin*. México, Ediciones Arlequín, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes y Sigma Servicios Editoriales. 1999.
- Hansberg Olbeth y Mark Platts (comps.). *Responsabilidad y libertad*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Heidegger, Martin. *Arte y Poesía*. México. Fondo de Cultura Económica. 2006.
- Hölderlin, Friedrich. *Las elegías*. Barcelona, DVD Ediciones, 2009.
- Horlacher, Rebekka. *Bildung. La formación*. Barcelona, Octaedro, 2015.
- Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica, 2016.
- Kant, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* [Trad. José Mardomingo]. Barcelona, Ariel Filosofía, 2015.
- Koselleck, Reinhart. *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, Trotta, 2012.
- Mann, Thomas. *Doktor Faustus*. Barcelona, Edhasa, 2015.
- _____ *Estudios sobre Fichte y otros escritos*. Madrid, Akal, 2007.
- Platón. *Diálogos II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo* [Trad. J. Calonge, E. Acosta, F. Olivieri y J. Calvo]. Madrid, Gredos, 2008.
- _____ *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid, Gredos, 2008.
- _____ *Diálogos IV. República* [Trad. Conrado Eggers]. Madrid, Gredos, 2008.
- Schiller, Friedrich. *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. [Trad. Eduardo Gil]. Barcelona, Acantilado, 2018.
- Yurén, María. *Formación, horizonte al quehacer académico. (Reflexiones filosófico-pedagógicas)*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Ariza, Sergio. “El concepto de libertad en la República de Platón” en *Archai*, núm. 19, ene.-abr. 2017, pp.33-59 Disponible en: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/40793/1/El%20concepto%20de%20libertad.pdf> [Fecha de consulta: 18 de junio de 2021].
- Flórez, Jorge. “Los conceptos de libertad en Aristóteles” en *Escritos*, vol. 15, núm. 35, jul.-dic. 2007, pp. 429-445. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/187776> [Fecha de consulta: 18 de junio de 2021].

- Diker, Gabriela, “Educación” en Ana María Salmerón et al. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México, Fondo de Cultura Económica, FFyL, UNAM, 2016. Disponible en: <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/index.aspx> [Fecha de consulta: 10 de junio de 2022].
- Secretaría de Educación pública. *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México, SEP, 2017. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0106.pdf [Fecha de consulta: 20 de junio de 2022].

BIBLIOGRAFÍA

- Ballester, Lluís y Antoni Colom. *Walter Benjamin. Filosofía y Pedagogía*. Barcelona, Octaedro, 2015.
- Benjamin, Walter. *La metafísica de la juventud* [Trad. Luis Martínez]. Barcelona, Paidós, 1993.
- Benjamin, Walter. *Obras, Libro II/vol. 1. (Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura /Estudios metafísicos y de filosofía de la historia/ Ensayos estéticos y literarios)* [Trad. Jorge Navarro]. Madrid, Abada editores, 2010.
- Han, Byung-Chul. *La salvación de lo bello* [Trad. Alberto Ciria]. Barcelona, Herder, 2017.
- Lacoue-Labarthe, Philippe y Jean-Luc Nancy. *El absoluto literario. Teoría de la literatura del romanticismo alemán* [Trad. Cecilia González y Laura Carugati]. Buenos Aires, Eterna Cadencia Editora, 2012.
- Oliva, Carlos. *El fin del arte*. Ciudad de México, Itaca, 2010.
- Opitz, Michael y Erdmut Wizisla (Editores). *Conceptos de Walter Benjamin*. Buenos Aires, Las Cuarenta, 2014.
- Witte, Bernd. *Walter Benjamin* [Trad. Alberto Bixio]. *Una biografía*. Barcelona, Gedisa, 2002.