

## EDUCACIÓN ESTÉTICA Y CIUDADANÍA

### BEAUTY AND CITIZENSHIP EDUCATION

**Pedro Alzuru.** Universidad de los Andes  
alzuru@ula.ve

#### RESUMEN

Hace más de doscientos años fueron publicadas las Cartas sobre la educación estética del hombre de Friedrich Schiller, eran los inicios de la sociedad burguesa y de la economía capitalista, los años inmediatamente posteriores a la Revolución francesa. En su obra reflexiona sobre la importancia de lo artístico y de lo estético en la educación del individuo y de la sociedad, no sólo como un asunto filosófico sino como un problema político, ya podía darse cuenta que se aniquilaba a los individuos para que el todo absoluto mantuviera su existencia. En nuestra contemporaneidad, la que por muchas razones se tiene como el presente que se inició en la década de los '60 y más específicamente en el Mayo del '68, se plantean problemas, salvando las distancias, semejantes a aquellos con los cuales se confrontó Schiller, no casualmente sus reflexiones son retomadas y desarrolladas por algunos autores de hoy, tanto en el ámbito político como en el ámbito estético, coincidiendo en la importancia de la educación estética contra los excesos de la razón política y comunicacional.

**Palabras claves:** Ciudadanía, educación, estética, política, comunicación.

#### ABSTRACT

Over two hundred years ago Letters on the Aesthetic Education of Man was published by Friedrich Schiller. There was the beginning of the bourgeois society and the capitalist economy. Those same years immediately following the French Revolution. In his work, he reflected the importance of the artistic and the aesthetic education of the individual and society, not only as a matter of philosophy, but as a political problem, and he could see that individuals were annihilated in order to preserve the anarchy existence. In our contemporary world, which for many reasons it is settled in the early 60's and more specifically on May 68, problems, similar to those which confronted Schiller, not coincidentally his thoughts are taken up and developed by some authors today, both in the political and the aesthetic realm, agreeing on the importance of aesthetic education against the excesses of political reasoning and communication.

**Keywords:** Citizenship, education, aesthetics, politics, communication.



## 1. Por una educación estética

Las *Cartas sobre la educación estética del hombre* de Friedrich Schiller (1760-1805), fueron publicadas en 1795, en los inicios de la sociedad burguesa y de la economía capitalista, constituyen quizá el primer documento donde se trata explícitamente dicho tema. En ellas, reflexiona sobre la importancia de lo artístico y lo estético en la educación del individuo y de la sociedad; su objetivo es lograr un equilibrio entre lo natural y lo racional en el hombre; percibe que el asunto no es sólo filosófico o psicológico sino también político.

Ya podía darse cuenta que se aniquilaba a los individuos para que el todo absoluto mantuviera su existencia. El Estado como una cosa ajena a los ciudadanos, ajeno a sus sentimientos, a su multiplicidad; obligado a considerar a los ciudadanos valiéndose de una representación indirecta. Veía cómo, por esto, la clase dirigente se alejaba de los ciudadanos y cómo éstos recibían con indiferencia las leyes que no tenían que ver con ellos y, en consecuencia, cansados del Estado y sus instituciones; la sociedad se desmoronaba en la moralidad natural; el poder público se convertía en un partido más, odiado y burlado por las mayorías.

Por ello, todavía hoy, estas *Cartas* son una referencia para todo el que pretende contribuir con, o simplemente se pregunta ¿cómo educar al hombre para una sociedad racional?, ¿cómo educar al ciudadano?, ¿cuál es el rol que en esa educación juega lo artístico y lo estético?

Schiller desarrolla en su reflexión histórico-filosófica el principio de la belleza como mediación y la idea de libertad como condición esencial del género humano. Son estas *Cartas* una reflexión sobre la belleza en relación con la historia y la función del arte en la Revolución francesa, una crítica a la naciente cultura de la Ilustración en tanto proceso que lleva a la enajenación del ser humano. Schiller parte de los mismos principios de la Ilustración, planteados por Rousseau y Kant: el principio de la libertad de la conciencia humana, o “discernimiento claro de las cosas”. No se plantea un “retorno a la naturaleza”, pero si pretende darle una nueva forma a la razón para evitar el peligro de la revolución consumada y su “período del terror” no reniega de la cultura: busca su “redención”. Considera que la cultura ilustrada fracasa porque no llega a ser efectiva. Para corregir, su educación estética parte del “punto de vista antropológico”; es decir, considera tanto el carácter físico (material) del hombre como su carácter moral (racional); quiere reconciliar estas dos instancias convertidas en opuestas a través de la educación estética con el fin de alcanzar los ideales de la Ilustración evitando sus métodos.

A la “disgregación” de la cultura ilustrada, opone el carácter de totalidad de la sociedad griega que no establece una separación entre razón teórica y razón práctica. Sin embargo, nota que no obstante su carácter unitario la cultura griega se vio obligada, por la acumulación del saber, a separarse de la sensación y de la intuición para alcanzar un conocimiento claro de las cosas. Para Schiller, la fragmentación del saber y la enajenación del hombre son pues intrínsecas al desarrollo de la cultura, propone entonces una “cultura más elevada” que pueda restablecer la totalidad de la naturaleza humana.

La educación estética es una idea ilustrada si la consideramos sólo un camino hacia la razón; pero al destacar el papel de la sensibilidad, apunta al valor autónomo de la cultura estética. El arte como instrumento de la educación estética debe poseer un carácter *autónomo* de la realidad, un carácter *ahistórico*, que Schiller definirá como *inmunidad* del arte, su capacidad de sustraerse a las variaciones arbitrarias de cada momento histórico. El artista como educador debe guardar una distancia respecto al drama de su tiempo. Esta *inmunidad* del arte es el inicio de la libertad política y es una de las primeras formulaciones de la *autonomía* del arte.

## **2. Educar al ciudadano**

En nuestra contemporaneidad, la que por muchas razones se tiene como el presente que se inició en la década de los '60 y más específicamente en el Mayo del '68, se plantean problemas, salvando las distancias, semejantes a aquellos con los cuales se confrontó Schiller; no casualmente sus reflexiones son retomadas y desarrolladas por algunos autores de hoy. Uno de ellos es Canivez en su texto *Éduquer le citoyen?* (1995) se pregunta, en efecto, si hay que educar al ciudadano porque normalmente relacionamos la noción de ciudadanía con los tiempos heroicos, de crisis y de guerra, afines al compromiso político y la lucha por una causa; cuestiones que al hedonismo de hoy le suenan pasadas de moda. La noción de ciudadanía parece lejana a nuestra vida ordinaria privada y familiar, al trabajo, a la amistad, nos recuerda -en una palabra- nuestra pertenencia a un Estado. Pero el Estado está demasiado presente en nuestras vidas, frente a él deberíamos mantener la distancia y el espíritu crítico, con la educación del ciudadano sacrificaríamos entonces la libertad individual a la nación, al nacionalismo (Canivez, *Ídem*:5).

Por otro lado, el Estado no es neutro, está en manos de determinados hombres con determinados intereses. La educación del ciudadano conduciría a las mayorías a consentir los privilegios de una minoría. El renovado interés por la educación del ciudadano puede explicarse por el

evidente fracaso del mesianismo revolucionario y la sentida necesidad del Estado de derecho; es decir del respeto a la Constitución. La democracia, en permanente redefinición, puede ser la mejor organización de la comunidad en su lucha contra la violencia externa e interna; y en ella, el gobierno necesita interlocutores para la discusión política razonable y la búsqueda de soluciones negociadas, contra los extremos. Por su lado, la ciudadanía debe poder oponer, en la discusión y en la acción, el poder del Derecho a las arbitrariedades del gobierno.

Esto implica una educación, una educación cívica y política. Pero esta educación no supone reconciliación y justificación de la realidad, tampoco supone negar la diversidad: éste es el sentido de la *acción* educativa. La ciudadanía no se agota en lo jurídico o constitucional. La ciudadanía opone la sociedad al Estado, en una confrontación de mutua dependencia no de mutua exclusión, el acento en la identidad y la continuidad de la nación no debe obligar a una única forma de vivir y de pensar.

En esta oposición, se valoriza la espontaneidad y la libertad de la sociedad frente al Estado, la comunidad de individuos relacionados por su misma cotidianidad, sin obviar que en ésta aparecen también las jerarquías. Se puede concebir el Estado como un aparato al servicio de las clases dominantes (Marx) o como un instrumento de regulación social basado en la libre empresa y en el establecimiento de unas “reglas del juego” (liberalismo). En ambos casos, interviene en la espontaneidad de las relaciones sociales; pero, no debe ser un obstáculo para la productividad y la iniciativa individual, el trabajo y la eficacia, el progreso de las técnicas y de las ciencias. El individuo, como ciudadano es trabajador, productor, consumidor, ciudadano de un Estado y ciudadano del mundo.

El Estado es la encarnación de una idea nacional que remite a tradiciones, a eventos fundamentales, a una identidad. De aquí que defienda esta identidad y su continuidad; pero no, puede simplificar esa identidad pues en ella conviven costumbres, religiones, lenguas y orígenes diversos: la “cultura” nacional no es un dato natural u original (*ídem*:12)-. Toda comunidad política es compuesta, en ella se confrontan diversos mitos de origen cuyos relatos no dejan de rehacerse. Es la ley y en particular la Constitución lo que define el mínimo común de los componentes de la comunidad; los otros factores, lengua, religión, ideología, entre otros., no son el origen sino el resultado de la convivencia en un Estado.

Los ciudadanos se reconocen en una ley, una autoridad impersonal; no en un individuo, familia o casta. Por ello son libres, iguales ante la ley, si obedecen a un magistrado o funcionario es porque la función de éste es hacerla cumplir y la cumple él mismo. La comunidad no se sostiene en la unicidad del pensamiento y de la tradición sino en el tipo de relaciones conflictivas y polémicas que las diversas tradiciones que coexisten en ella han desarrollado en su vida común. Ahora, esta comunidad política rechaza la violencia como método de solución de los conflictos, recurre a la discusión pública para resolverlos y tomar decisiones, justamente, comunes. Además de las condiciones de cohabitación, la Constitución define las reglas del debate y precisa las condiciones para ganar y tomar decisiones. Se trata de relaciones de fuerza, pero esta lucha por o contra la dominación, se hace a través de la palabra. Por supuesto, la integración tiene límites; los principios del integrismo religioso o político no coinciden con los del Estado de derecho.

La democracia es un Estado fundado en una Constitución: ésta define los poderes y determina que ninguno de estos puede ejercerse sin la participación y el control de los otros; es decir, las reglas del ejercicio del poder, de su adquisición y las condiciones de modificación de las leyes; precisa la independencia de los poderes, de los tribunales y la participación de los ciudadanos en la actividad legislativa directa (referéndum) e indirecta (elecciones). El ejercicio del poder está pues regido por la ley, ante la cual todos somos iguales, todo acusado debe presumirse inocente y en su arresto no se puede usar la fuerza, por esto lo que funda al Estado es la ley.

Aquí se originan claras consecuencias para la educación del ciudadano; si el espíritu de la república es el respeto de la ley, la educación del ciudadano debe difundir este espíritu de obediencia voluntaria a la ley.

Claro, el individuo no está obligado a obedecer sin comprender ni juzgar. Tampoco es derecho toda exigencia arbitraria del individuo, los derechos son universales, deben estar garantizados para todos porque concurren a la felicidad de todos. Las libertades fundamentales permiten al individuo vivir como él lo considere, la responsabilidad política no es obligatoria, llevar una vida estrictamente privada tiene su encanto pero nos priva de toda influencia en el destino de la comunidad. Así entendida, la ciudadanía es la participación *activa* en los asuntos de la ciudad, libertad no es sólo disfrutar de sus derechos; es sobre todo, ser cogobernante.

Todos pueden ser llamados al ejercicio de las funciones judicial y legislativa. En las funciones de gobierno, el mismo principio de elección implica la selección de los mejores; la elegibilidad es fundamental, por esto ningún ciudadano está excluido *a priori* del ejercicio de las funciones gubernamentales: todo ciudadano es *gobernante en potencia*. De aquí el problema de la educación, la igualdad es antes que nada igualdad en relación al saber y a la formación, la educación del ciudadano debe formarlo como *gobernante en potencia*.

En la escuela, los niños dejan de pertenecer sólo a sus familias y pasan a formar parte de una comunidad más amplia, ya no regida por el parentesco y el afecto sino por la obligación de vivir juntos; en otras palabras, la escuela instituye la cohabitación de seres distintos bajo una misma ley, instituye la ciudadanía. Por esto la *disciplina*, el respeto del orden, las obligaciones; sin el hábito de respetar la ley nadie puede integrarse a la vida social. Sin embargo, la obediencia se solicita, la ley se debe comprender y juzgar para luego obedecer. Pero la escuela es para la infancia, los menos capaces de comprender y juzgar, quiere decir que el hábito de obedecer se impone antes que la capacidad y el gusto por la reflexión, de aquí el problema de ¿cómo inculcar el hábito de obedecer sin que ello implique sometimiento, sin convertir a los niños en hombres dependientes de los “líderes”, sujetos a ideologías, religiones, modas, identidades?

El niño no puede ver las razones objetivas de lo que se le ordena, interpreta la orden como una arbitrariedad del adulto, por esto se somete o se rebela. No siendo el más fuerte, obedece en apariencia, aprende a disimular y a mentir, a espiar y aprovechar las debilidades de los mayores. Para solucionar esto Rousseau recomendó que la autoridad sobre el niño deba ser tan *impersonal* como la ley sobre el ciudadano, no tanto darle órdenes sino organizar su vida de tal forma que desee lo conveniente. Para evitar los efectos perversos del servilismo y la rebelión, una especie de “contrato pedagógico” le daría una base “jurídica” a la autoridad, es necesario que la autoridad sea explícitamente consentida por el educando: el alumno se compromete a obedecer y el docente se compromete a ordenar sólo lo mejor para el alumno, además debe *dar cuentas* a sus superiores. Así, la obediencia se basa en la confianza.

Pero este contrato no sigue la regla democrática, no dice que la orden debe obedecerse después de haber sido discutida, dice que debe ser explicada después de ser obedecida. La razón es que, para Rousseau, el adolescente es un individuo “en peligro”: las seducciones de la

sociedad, los placeres y las pasiones violentas lo hacen vulnerable. Kant también justifica la disciplina en la educación del ciudadano porque el hombre está, por naturaleza, sometido a impulsos desordenados. El niño puede hacerse daño a sí mismo; al animal puede salvarlo el instinto, el hombre no lo tiene. El orden que impone el adulto al niño tiene por fin evitar el peligro que éste es para sí mismo. Por todo esto, se puede decir que el hombre es inicialmente un ser inacabado, esto no quiere decir inferior; es -para Kant- el indicio de su dignidad que está destinado a acabarse a sí mismo, darse sus propias leyes, hacer uso de su razón y de su libertad. Ser amo de sí mismo, de sus decisiones y acciones implica reflexión, plazos entre el deseo y la satisfacción, renuncia a la satisfacción inmediata.

Por esto, el hábito esencial que impone la escuela es el hábito del trabajo, el de cumplir con las exigencias que nos permiten alcanzar los objetivos: resultado, producto, remuneración, entre otras. La disciplina escolar no esclaviza, habitúa a organizar el tiempo y la actividad con el fin de alcanzar los objetivos. Este orden es, como ya señalamos, impersonal, es el de la institución, no el de la arbitrariedad de alguien, el niño tiene deberes y derechos en tanto que alumno; es decir, alguien que tiene un rol en una institución, bajo una ley universal. En esto la escuela antecede y prepara para la sociedad, no se le exige a ninguno de sus miembros lo que no se le exige a los otros, así se inculca el sentido de la igualdad. Exigirle al niño cumplir el rol de alumno significa exigirle *actos*, dejando libres sus pensamientos y sentimientos. En esto, la escuela laica debe ser opuesta a la formación religiosa o militar; el medio escolar no se interesa en las disposiciones íntimas del alumno, siempre que cumpla con las reglas de la institución. Esta independencia de padres y maestros es el embrión de su *vida privada*, de su inalienable fuero interno.

Hasta aquí hemos sintetizado el modelo *jurídico* de la autoridad de la escuela, basándonos en las ideas de Rousseau, Kant y Hegel; efectivamente, a partir del siglo XVIII, teóricamente, la disciplina se funda en el derecho.

Pero los análisis de Foucault (1975) evidencian que las instituciones pusieron en práctica otro modelo de disciplina, que podemos llamar *militar*, basado en la organización de las armadas y este modelo se extendió a la organización de la sociedad en general. Esta disciplina se ejerce a través del control minucioso de gestos, desplazamientos



y horarios, de la obediencia al orden de manera mecánica, por eso excluye la reflexión del subordinado, cada gesto individual, codificado y ordenado se encadena con los de la masa y el conjunto funciona como una máquina.

Sabiendo que está bajo el ojo del poder (materializado en el panóptico), el individuo interioriza la amenaza, se habitúa, por miedo, no reflexivamente, al autocontrol. Este principio se aplicó en las escuelas y dio pie al desarrollo de ciertas tendencias psicológicas y pedagógicas afines a los totalitarismos. Este modelo de disciplina se aparta del derecho, no juzga actos y hechos sino individuos y disposiciones, caracteriza, determina intenciones y formas de actuar evaluables en relación con la “norma”, impone un comportamiento “normal”. La ley califica los actos distinguiendo lo permitido y lo prohibido, su criterio es negativo; la norma tiene un criterio positivo, elimina la espontaneidad y la iniciativa individual que la ley permite (Canivez, *ídem*:43).

Esta oposición evidencia la heterogeneidad de las prácticas pedagógicas y los conflictos que las oponen. El desarrollo de técnicas de observación y control cada vez más sofisticadas y la ausencia de reflexión ética sobre los límites que deben ponerse las ciencias humanas en estas prácticas, confirman las tesis de Foucault. Sin embargo, el modelo de disciplina que prevalece en la actualidad, no es el descrito por Foucault, se acerca más bien al modelo jurídico antes descrito. La crítica del poder ha actuado sobre las *representaciones* de la sociedad y sobre las teorías pedagógicas. Éstas desvalorizan el modelo militar en la escuela y en la sociedad y han hecho de la autonomía su lema en la crítica de la autoridad pedagógica.

Por otro lado, no podemos obviar el nexo entre el ejercicio del poder y la actividad económica, la disciplina responde también a intereses económicos y políticos. El control tiene que ver tanto con el ejercicio del poder como con la racionalización de determinada actividad o sociedad en búsqueda de la rentabilidad. Al respecto, actualmente se concibe que el trabajo más eficaz es el pensado por el que lo ejecuta. La auto-organización excluye el control de las fases de operación, lo que cuenta es el producto; el trabajador ha interiorizado de tal manera los principios de la economía capitalista que es inútil imponérselos, hay una contradicción eficacia/vigilancia, racionalización de la existencia/resistencia del individuo crítico; del juego de ella, depende la lógica de evolución de la sociedad.

Dadas estas circunstancias el principio de la democracia moderna no puede ser sino el de la discusión universal; su lugar privilegiado, pero no exclusivo, es el Parlamento, se extiende a la vida pública en general. El gobierno debe plantear y conducir la discusión hasta la toma de una decisión por la mayoría. La capacidad para ello determina el valor político del gobierno, su autoridad propiamente política, distinta al uso brutal y despótico del poder.

Pero la discusión universal tiene dos condiciones: primera, que el pueblo no sea una masa, un agregado de individuos que se adhieren a un pensamiento único. La libertad y la diversidad de los puntos de vista es la única garantía de que el pueblo y el Estado no pierdan contacto con la realidad. Segunda, que los ciudadanos no se limiten a reaccionar ante los eventos y medidas gubernamentales, así sólo el gobierno propone un proyecto político, la democracia se profundiza cuando los ciudadanos juzgan desde el punto de vista del que gobierna; es decir, piensan el problema en su complejidad y en función del interés común, encarnan otro proyecto posible y alternativo.

La educación del juicio político es pues una educación en la discusión, define los criterios negativos del juicio, determina lo inaceptable; pero no impone un modelo ya que ese modelo no existe. El juicio político elabora sus principios en el momento en que se pronuncia, en común, en la discusión, en medio de una sensibilidad cambiante y evolutiva donde no cuenta sólo lo heredado, debe ser conducida a partir de principios universales, aceptables por todos y no se puede afirmar de manera arbitraria y violenta, como una voluntad individual, incuestionable, debe, al contrario, contener una imagen global de la sociedad porque sobre ella va a actuar.

La cultura, este es el objeto de nuestra propuesta, juega un rol importante en la educación del juicio político porque acostumbra a los ciudadanos a la discusión. Cultura es cultura “general”, conjunto de conocimientos sobre los distintos ámbitos del saber que el individuo adquiere en su cotidianidad porque se interesa en su comunidad, problemas y tradiciones. Es también conocimiento de las obras de arte, asistencia, lectura, observación, desarrollo del gusto y de la sensibilidad estética.

Si entendemos la cultura como sensibilidad estética, ¿se relaciona con la educación del juicio político? No, si pensamos que la cultura nos predispone a una determinada opinión. Sí, si la cultura es independiente de toda posición partidista, desarrolla el gusto por la discusión (Canivez, *Ídem*:116-7).

Para Kant (1774), el juicio de gusto es lo que permite decir que algo gusta, este placer depende de la naturaleza, los hábitos y la educación del individuo, las divergencias son por ello frecuentes e indiferentes, se trata de juicios privados. Opuestamente, se hace un juicio estético cuando se afirma que algo es bello, se afirma que es bello *para todo el mundo* y no se es indiferente al juicio de los otros, se quiere que estén de acuerdo, este juicio quiere postular una comunidad de gusto, es entonces “público”.

Pero la belleza de algo no es objetiva, no se puede demostrar, probar o medir. El juicio estético es pues subjetivo y autónomo. El sujeto juzga por él mismo, pero al mismo tiempo afirma que su satisfacción personal es universal, por esto dice que la cosa es bella, no sólo que le gusta. ¿Cómo este juicio subjetivo puede pretender una validez universal? Para Kant, esto sería incomprendible sin la idea de libertad, este sentimiento es una libre disposición de espíritu que los individuos tienen independientemente de las condiciones que los determinan y separan: fisiología, educación, hábitos, entre otros.

Esta libertad es la de nuestras facultades de imaginación y comprensión, éstas hacen que la obra nos ponga a pensar libremente, por esto la obra puede ser indefinidamente interpretada y discutida. La obra de arte libera al sujeto de las *sujeciones* ordinarias que frenan el libre juego de las facultades, lo libera de sus hábitos mentales; esta libertad y esta disponibilidad hacen posible la comunicación. Si decimos que algo es bello afirmamos que nuestra satisfacción es comunicable a todo individuo que juzgue libremente, postulamos la *posibilidad* de un acuerdo, de una comunidad de gusto. Si hay desacuerdos, si hay discusión, no es la disputa que pueda terminar con demostraciones; pero tampoco se trata de preferencias arbitrarias, pretenden la universalidad, solicitan el asentimiento del prójimo.

Éste es el aspecto político del juicio estético, la razón por la cual la educación estética es una educación para la ciudadanía. La gente que tiene gusto quiere comunicarlo, el gusto es una forma de juzgar aquello que en mis impresiones es comunicable, que nos pertenece sólo a nosotros y, al mismo tiempo, *podría* tener en común con los otros, no obstante las diferencias. Discutimos, aunque sabemos, que no hay demostración posible, comunicamos una sensibilidad, apostamos por una posible comunidad, sabiendo que no hay unanimidad. Esta posibilidad reposa en que todos los hombres tienen las mismas facultades de imaginación y de pensamiento, aunque no imaginen y piensen de la misma manera.

Ni la comunidad de gusto ni la comunidad política reposan en un consenso definitivo, en ellas convergen sensibilidades que pretenden la universalidad y buscan el acuerdo. El valor político de la educación estética es cultivar el sentido de una comunidad que existe porque se busca, discute, busca un acuerdo cuya posibilidad, aún con desacuerdos, es objeto de una certeza compartida (*Ídem*:123).

### **3. Estética Vs Comunicación**

Prolongando las propuestas de Schiller y Canivez, pero no viendo el peligro en la imposición del todo absoluto ni de la disciplina militar. Para Perniola, ante el horizonte reductor creado por la comunicación de masas, la estética puede constituir no sólo su más sólida alternativa sino también, probablemente, la única posibilidad de revertir la locura autodestructiva que aqueja a la sociedad occidental (2005).

En esta línea de pensamiento, por “estética” no se entiende tan sólo la disciplina filosófica que halló su máxima realización en la *Crítica del juicio* de Kant, sino, sobre todo, lo *estético*, entendido como una dimensión socio-antropológica del modo de ser occidental, que, por un lado, necesita crear un enclave ajeno, en principio, al egoísmo y la explotación. Por el otro, implicaría una concepción de las energías humanas como fines y no como medios, base de toda emancipación.

No obstante, hace falta atribuir un poder autónomo a lo estético. Mientras se piense lo estético como ideológico, será inevitable su reducción a superestructura, decoración, epifenómeno. Es asimismo restrictiva la idea que atribuye a lo estético la prefiguración de una sociedad futura libre y justa, incluyéndolo en una concepción utopista de la historia; por el contrario, lo estético ha sido directamente efectivo en muchas sociedades y culturas del pasado y sigue siéndolo hoy.

La dificultad que enfrentan hoy la lógica y la moral -la religión, la política y la economía-, ante la acción disolvente de la comunicación, deriva en parte de sus pretensiones. Entre la impotencia del deber ser (que no es) y la idolatría del hecho cumplido (que a menudo sólo es tal en apariencia), hay una tercera vía, que es justamente la de lo estético.

En el pasado, era posible concebir la estética como el camino por excelencia hacia el mejoramiento y la transfiguración de la vida cotidiana. Hoy, ante la agresividad y la inmediatez de los efectos que la comunicación pone en práctica, esta tesis adquiere un carácter, si no elitista, seguramente esnobista.

Nos hallamos, por ende, frente a un dilema: o bien seguimos considerando que la especificidad del placer estético reside en el desinterés, renunciando así a toda efectividad, o bien negamos esa especificidad, empujando a las producciones de calidad a una competencia en la que serán derrotadas por todo el desecho que la comunicación vuelca en librerías, galerías de arte, diarios, salas cinematográficas; también en teatros, aulas universitarias, salas de concierto, para no insistir con la radio, la televisión e Internet. Así pues, el poeta, el artista y el cultor de la estética tienen dos alternativas ser anacoretas o minusválidos.

Para encontrar otro camino, tenemos dos antecedentes que constituyen el telón de fondo sobre el cual se forma la noción de desinterés estético: el interés mundano y el desapego religioso. Ciertamente, el interés no es tan sólo el económico, por eso no se puede reducir el interés a lo efectivo, excluyendo lo afectivo.

Opuesto al interés mundano se puede ubicar el desapego religioso, pero surge la sospecha de que ese desapego del mundo y de sus deleites no sea tan absoluto como quiere parecer. Por otro lado, la posibilidad de una recompensa ultramundana invalida la pureza de dicho desapego. Es más, cierta indiferencia con respecto a las iniciativas mundanas resulta, paradójicamente, funcional para su éxito.

Entonces, tenemos que el interés no es siempre obstinadamente interesado y el desapego no es siempre puramente desapegado. Si se quiere atribuir a la dimensión estética alguna efectividad, poniendo un dique al diluvio comunicacional, el primer paso es la desestabilización del interés mundano y del desapego religioso.

Finalmente, el desinterés estético tampoco es tan desinteresado como parece, así lo sostuvo Bourdieu (1994). Según él la experiencia estética constituye el paradigma de una economía distinta de la economía capitalista, dotada de una racionalidad autónoma. Es la economía de los bienes simbólicos, caracterizada por el desinterés de los comportamientos, de las acciones, del estilo de vida, donde el desinterés halla reconocimiento y recompensa, en la cual hay una suspensión del interés económico y una conversión estética de principios que también pertenecen a la sociedad occidental (regalos, respeto, dignidad, etiqueta, honor). Así, Bourdieu socializa y desobjetiviza el desinterés estético: éste no se funda en una facultad que reside en el individuo, sino en una institución social -la adquisición de un bien simbólico- que

ha gobernado desde siempre todo lo ajeno a la monocefalia político-económica. La definición kantiana del placer estético sería el dispositivo que rige no sólo la experiencia estética de la naturaleza y del arte, sino toda la economía del intercambio simbólico: el mundo de la burocracia, de las profesiones cultas, de la investigación científica y de la enseñanza. El “desinterés interesado”, del que la estética constituye la formulación más radical y coherente, sería el dispositivo sobre el que está construido el mundo moderno.

El capital cultural sigue los mismos criterios que regulan la formación del capital estético del artista: su fundamento es un *habitus* desinteresado que induce a un reconocimiento, precisamente en virtud de que prescinde del interés económico (sin ese don la sociedad, la familia, la iglesia, la amistad, desaparecen). Existe un tercer sostén decisivo de la estética proveniente de la sociedad posindustrial, en la cual el capital cultural representará cada vez más la fuerza propulsora de la economía (Daniel Bell, 1973; Jeremy Rifkin, 2000).

Para que la estética logre eficazmente oponerse a la comunicación debe reunir en torno a ella un frente social heterogéneo, transversal respecto de las tradicionales separaciones políticas, que agrupe a quienes no ven incompatibilidad entre valor simbólico y satisfacción de las necesidades. Debe ocupar un espacio intermedio entre la pureza absoluta e inefectiva de una moral demasiado desencarnada y la idolatría de la efectividad y del éxito a toda costa. Éste es el “desinterés interesado” de la economía de los bienes simbólicos, nada que ver con una fantasía arbitraria ni con las brumas de la trascendencia, la imaginación es la reina de lo posible y lo *posible* es una provincia de lo verdadero.

Asimismo, se aleja de cualquier naturalismo o realismo que reduzca el arte a una imitación de las cosas bellas. Entiende que las cosas no son bellas o feas en sí mismas y reivindica el carácter poético de la vida moderna, sostiene que lo maravilloso nos envuelve y nos empapa como la atmósfera, pero no lo vemos si carecemos de imaginación. He aquí, entonces, algo que se puede oponer eficazmente a los aspectos agitados y paroxísticos de la comunicación. El desinterés estético es una actitud mucho más general que la admiración y valoración de las obras de arte.

*Discreción* es un término apropiado para salirnos de la insensatez y la vulgaridad de la comunicación, encierra en un marco estético las dimensiones intelectual, práctica e incluso erótica. Quiere decir discriminación, discernimiento, capacidad de percibir las diferencias.

En la época en que las ideologías brindaban una identidad, al menos había palabras de orientación general; en la completa disgregación de la comunicación, por el contrario, todo está en continuo movimiento. Quien permanece ligado a una sola voz no puede comprender la magnitud de la devastación en curso. Moralistas y utilitaristas son derrotados por la comunicación.

*Moderación*, mantenerse dentro de los límites apropiados, obrar y pedir con mesura. En la comunicación, en cambio, hay siempre algo no excesivo sino exagerado, no radical sino extremista, consecuencia de su aspiración despótica y totalitaria. Ella sólo concibe dos posibilidades: destruir al adversario o fagocitarlo. Fanatismo y crisol, agresividad exasperada y confusionismo pseudopacifista.

El marco de la discreción es estético: sobriedad, buen gusto, reserva, capacidad de respetar una confidencia son cualidades ajenas a la comunicación la cual se hace pasar por transparencia cuando en realidad es turbia y oscurantista.

Al término “radical”, en la filosofía del siglo XX, algunos le otorgaron un sentido positivo, como Husserl. Otros, entre ellos Popper, manifestaron una profunda desconfianza hacia todo lo que se presenta como “radical”, considerándolo expresión de una mentalidad utopista-totalitaria que pretende cambiar el mundo de raíz, sin consideración alguna por lo existente.

En los noventa predominó el sentido positivo del término: los extraordinarios éxitos de la tecnociencia, el clima socioeconómico eufórico y el ocaso de los totalitarismos favorecieron una sensibilidad orientada a sobrepasar los límites y caracterizada por cierto afán por lo extremo. A partir del 11 Septiembre y las guerras de Afganistán e Irak, parece que la aguja del barómetro cultural se ha desplazado en sentido contrario. En torno al “radicalismo” se concentraron las dificultades del comunismo real de los años sesenta: “enfermedad infantil del comunismo” o “remedio para la enfermedad senil del comunismo”, según las sensibilidades. Los *cultural studies* también abrigan sospechas con respecto a “radical”, “puro”, “originario”, etc., prefieren el estudio de lo híbrido y combinado. El riesgo es que la etiqueta de “alternativo” se aplique a un confusionismo conciliador que ha perdido la capacidad de percibir los opuestos, una concepción de armonía y ausencia de conflictos, cuando la vida intelectual es, ante todo, conflicto y disenso. De ser así la “cultura alternativa” sería solidaria con la comunicación de

masas. Pero una sociedad en la que tanto la aspiración a lo *arduum et difficile* como la capacidad de admiración han desaparecido no puede ser una sociedad culta ni democrática.

La actualidad mediática no es en absoluto la experiencia del presente, sino por el contrario, su ausencia, su inconsistencia, su falta; es un hambre insaciable que devora todo lo que alcanza y nos hace secretamente cómplices de cualquier aniquilación. Queda claro, entonces, cuán peligroso puede ser el término “radical” cuando está al servicio de la exageración antes que de la rigurosidad; del exceso, antes que de la firmeza.

Así pues, la alternativa a la violencia parece residir en lo estético a lo cual pertenece desde siempre una especie de *moderación* esencial. Esta moderación deriva de la conciencia de que no existe un solo plano, sino *mil planos* diferentes (Deleuze y Guattari), de una conciencia que no implica dejar de evaluar y valorar, así como de respetar las ideas opuestas.

Junto a una idea de lo bello como armonía, en Occidente existió siempre una idea estratégica de lo bello como experiencia de los opuestos (Heráclito), agudeza (Gracián) y desafío, lucha por el reconocimiento. Concebida como base de la vida individual y colectiva, no como voluntad de humillar y suprimir al adversario sino como derecho al respeto y a la consideración, como honor, ligado a los modos de vida de los diferentes estratos sociales, dignidad, dimensión moral inherente a todo ser humano, y estimación social, compromiso personal y consideración cognitiva.

Estética no implica elección de la frivolidad o la fatuidad, características de la sociedad de la comunicación. Lo estético es profundo, aunque alejado de la pedantería y de la tenebrosidad, así como del *pathos* de la interioridad y de la autenticidad. Se ha asociado apresuradamente profundidad con modernidad y superficialidad con posmodernidad, pero la voluntad de apariencia y de exterioridad puede eventualmente ser más profunda que la voluntad de verdad y seriedad (Baudelaire, Mallarmé, Nietzsche).

La estética reconoce una profundidad en lo superficial, “lo superficial es profundo”. El ámbito de la apariencia y la exterioridad contiene aspectos autónomos de la esencia, de la interioridad, de los significados; pero también reconoce que “lo profundo es superficial”, que nada hay tan íntimo, interior y sustancial que no pueda mostrarse y darse a conocer. En un momento en que la comunicación aspira al



monopolio de lo mundano y de lo superficial, todo ensimismamiento en una idea de profundidad entendida como poder de la intuición o intimidad del alma resulta desastroso. O la estética juega en el terreno de lo efectivo y de lo positivo, o junto con ella perece el horizonte de los valores simbólicos.

Las cinco nociones en las cuales se condensa la necesidad contemporánea (liviandad, rapidez, exactitud, visibilidad y multiplicidad) son atribuidas ingeniosamente por Calvino (1988) no a la sociedad de la comunicación, sino a la literatura. En realidad, ya Calvino había disminuido su confianza en que el público pueda entender la sutileza de mensajes oblicuos e indirectos, su punto de llegada es la contraposición sociedad de la comunicación-literatura. A partir del momento en que cae la conquista lógica fundamental de la cultura occidental, la idea misma de oposición, el ingenio, que es una suerte de dislocación de los opuestos, se torna ineficaz, ya no resulta posible ser ingenioso.

Lo desalentador y envilecedor de la comunicación de masas no es la práctica sistemática de la desinformación, ni el carácter sectario y tendencioso de sus mensajes, modelados según la publicidad; ni siquiera la falta de espíritu crítico del público que se torna fácilmente manipulable y víctima de maquinaciones y engaños, hay en la comunicación algo nuevo con relación a la retórica, a la propaganda y a la publicidad: no se trata de transmitir y fijar convicciones en la mente del público, de infundirle una fe o una ideología, el objetivo de la comunicación es favorecer la supresión de toda certeza. Ha convertido al público en una especie de *tabula rasa* extremadamente sensible y receptiva, pero incapaz de retener lo que percibe de ella más allá del momento de la recepción y de la transmisión, pura conciencia que transmite y recibe aquí y ahora pero sin memoria y sin inconsciente. Se quiebra de este modo el vínculo entre la seriedad y la efectividad, entre la coherencia y el resultado, vínculo sobre el cual se construyó el mundo moderno.

En el siglo XVIII, la estética nace de una genial síntesis de problemáticas e intereses. La reflexión sobre lo bello y las argumentaciones sobre las artes y el lenguaje se reconducen a una única perspectiva filosófica que los vincula estrechamente con la investigación de la naturaleza del conocimiento sensible de los afectos y de las emociones y también con la cuestión del sentido de la vida, de la naturaleza y del mundo. Ningún pensador logró aunar temas tan diferentes en una única teoría, pero se abrió un horizonte en el que todos estos temas pudieron pensarse de manera independiente

del conocimiento científico, de la religión, de la moral, de la política y de la economía. Esta síntesis dieciochesca se ha agotado.

No obstante, durante el siglo XX la estética anexó a su dominio el estudio de los estilos de vida, valiéndose de las contribuciones de las ciencias humanas, históricas y sociales. Así, se ensanchan las fronteras de la estética y se ponen los cimientos de una nueva síntesis más vasta, capaz de aceptar el reto de la sociedad de la comunicación. Su estrategia teórica es poner bajo la égida de una economía de los bienes simbólicos todas las actitudes, los comportamientos, las acciones. En una palabra, todos los *habitus* guiados por ese “desinterés interesado”, aspecto esencial de la experiencia estética.

No sólo las artes sino también todas las actividades científicas, profesionales y burocráticas que por definición implican libertad y autonomía en relación con la economía del beneficio inmediato y de la negociación, y que están encaminadas a la formación de un capital cultural y simbólico no reducible al capital económico. Además, las relaciones familiares, educativas, de amistad y de amor, independientes de una contratación explícita y controlada, pero fuentes de obligaciones que implican mayor compromiso y se prolongan en el tiempo. Lo esencial es sustraerse de ese “pensamiento único” que pretende aplanar todos los aspectos de la existencia bajo el rodillo compresor de la monocefalia político-económica, oponerse a esta colonización que se ha convertido en una insensata autodestrucción de la propia cultura occidental.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristote, 1979, *Éthique à Nicomaque*,
- Vrin, Paris. 1982, *Politique*, Vrin, Paris.
- Daniel Bell, 1973, *The coming of post-industrial society*, Basic Books, New York.
- Pierre Bourdieu, 1994, *Raisons pratiques*, Seuil, Paris.
- Italo Calvino, 1988, *Lezioni americane*, Garzanti, Milano.
- Patrice Canivez, 1995, *Éduquer lo citoyen?*, Hatier, Paris.
- Umberto Eco, 1990, *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- Terry Eagleton, 1990, *The ideology of aesthetic*, Basil Blackwell, Londres.
- Michel Foucault, 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris.
- Immanuel Kant, 1974, *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris.

Mario Perniola, 2005, *Contro la comunicazione*, Einaudi, Torino.

Jean Jacques Rousseau, 1966, *Émile ou De l'Éducation*, Garnier-Flammarion, Paris.

1992, *Du Contrat social*, Garnier-Flammarion, Paris.

Jeremy Rifkin, 2000, *The new culture of hypercapitalism*, Putnam, New York.

Friedrich Schiller, 2009, *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795),  
1ra edición cibernética, tr. Omar Cortés y Chantal López.