
CONFERENCIA INAUGURAL

EDUCACIÓN Y ESTÉTICA EN EL SIGLO XX: ENTRE LA UTOPIA Y LA *PERFORMANCE*

Conrad Vilanou Torrano¹

Universidad de Barcelona

En primer lugar he de agradecer la invitación de los organizadores de la decimoctava edición del Coloquio Nacional de Historia de la Educación para impartir esta conferencia que he aceptado por amor a la amistad que me une a ellos. Durante años, los lazos entre las Universidades de Vic y Barcelona han sido fluidos. Tal situación también se ha dado en el ámbito de la teoría e historia de la educación, una de cuyas manifestaciones se ha vinculado a la pedagogía estética. Además, todos conocemos los trabajos del grupo de Historia de la Educación de la Universitat de Vic que han sido canalizados, en buena parte, a través del MUVIP (*Museu Universitari Virtual de Pedagogia*) que se ha preocupado, desde el primer momento, por la cultura pedagógica con la intención de recuperar y difundir el patrimonio educativo. Resulta lógico, pues, que esta convocatoria del Coloquio nos invite a reflexionar sobre las relaciones entre el arte, la literatura y la educación en el siglo XX.

Ahora bien, antes de iniciar el desarrollo del tema es preciso hacer una salvedad, ya que parece oportuno dejar constancia que seguimos un planteamiento inspirado en la pedagogía hermenéutica (Gadamer, Fullat, Gennari) que —en nuestro caso— recurre también a la historia conceptual (Koselleck). Bien mirado, se trata de un enfoque ligado a la pedagogía culturalista, forjada en los siglos XIX (Goethe, Dittlhey) y XX (Spranger, Flitner) y que fue cultivada en España a comienzos del siglo pasado por diversos autores, desde Luis de Zulueta hasta Lorenzo Luzuriaga, sin olvidar a Joaquín Xirau y Juan Roura-Parella. Igualmente en la órbita católica (Otto Willmann, Friedrich Schneider, Romano Guardini) la pedagogía culturalista ejerció una notable influencia, llegando igualmente a nuestro país a través, sobre todo, de las obras traducidas por la casa Herder. En el fondo, nos encontramos ante una pedagogía que entiende la educación como un proceso a través del cual el ser humano —en contacto con la cultura— va perfilando su formación, que así adquiere connotaciones ético-morales pero también, y especialmente, estéticas. En fin, una pedagogía que centra su atención en la teoría de la formación humana, que ha pasado —a grandes rasgos— por tres fases o etapas: perfección, perfeccionamiento y *performance*. Consideraciones aparte, lo cierto es que la idea de formación (*Bildung*) ha implicado tradicionalmente una visión panorámica en relación con las diversas cosmovisiones, en un doble movimiento subjetivo de apropiación y objetivo de creación, de sístole y diástole, hasta el punto que vierte sus contribuciones en el vasto mundo de la cultura. Educar es, pues, conseguir que cada uno —al ser tenido por artista

1. Este trabajo se inscribe en el Proyecto «La estética española: las ideas y los hombres (1850-1950)» (858442692-42692-4-13), correspondiente a la convocatoria «Proyectos i+D+i excelencia, 2013» del Ministerio de Economía y Competitividad. Dirección de contacto: cvilanou@ub.edu

de sí mismo, gracias a un proceso de ideación personal— se dé su propia forma y pueda acceder a su propia cosmovisión sin perder de vista el horizonte crítico y creativo, entre la resistencia y la liberación.² Con este bagaje empezamos nuestra singladura.

De Balmes a Machado: en torno a la idea de formación

De entrada conviene no olvidar que en esta ciudad nació Jaime Balmes (1810) que, después de una trayectoria corta y frenética, vino a morir aquí mismo, 38 años más tarde. Huelga decir que en Vic, en su seminario, transcurrieron sus primeros años de formación que se completó en Cervera y en Madrid.³ Una placa —visible todavía en la calle de Leganitos— nos recuerda su paso por la capital, donde llevó a cabo una activa campaña propagandística despuntando en el campo periodístico. Cansado y fatigado por el exceso de trabajo regresó a su ciudad natal donde falleció el 9 de julio de 1848, afectado de una tisis pulmonar tuberculosa, una enfermedad romántica. Desde fines del siglo XIX cada año —sin más interrupciones que las de 1937 y 1938— se dicta una conferencia balmesiana para honrar la memoria de este ilustre pensador, un eslabón de la escuela filosófica catalana de la que formó parte Don Alejandro Sanvisens, quien siempre expresó simpatías hacia el pensamiento balmesiano.⁴ Personalmente, tuve el honor de pronunciar la conferencia del año 2006 en que —de acuerdo con las orientaciones de mis maestros— me referí al sentido pedagógico de Jaime Balmes, el pedagogo del sentido común.⁵

Las dos Españas, dos estéticas: escolásticos y krausistas

En 1910, con ocasión del centenario de su nacimiento tuvo lugar en Vic un congreso internacional de Apologética (hoy materia totalmente olvidada) que debía contar, en el acto de clausura, con la presencia de D. Marcelino Menéndez Pelayo, director a la sazón de la Biblioteca Nacional. Enfermo de gravedad —don Marcelino falleció al año siguiente—, su parlamento fue leído por el canónigo Jaume Collell, presentando —como es bien sabido— la tesis de las dos Españas, la tradicional-conservadora que comienza con Balmes y la liberal-progresista que se inicia con Julián Sanz del Río. En aquella ocasión —haciéndose eco de los tópicos que la tradición conservadora española había orquestado desde mediados del siglo XIX— se dejó patente, una vez más, que el error de la educación española consistía en la importación del krausismo, a través de Julián Sanz del Río, una moda forastera y ajena a la propia historia, con olvido de la obra balmesiana, sobre cuya ingente producción debían haberse edificado los pilares de la España moderna.

En cualquier caso, los vínculos entre Menéndez Pelayo y Jaime Balmes volvieron a saltar a la palestra con ocasión del centenario de la muerte del pensador vicense (1948) y así, poco después, el profesor Miguel Siguán —uno de los autores más prestigiosos de la

2. QUINTANA CABANAS, J. M.: *Las creencias y la educación: pedagogía cosmovisional*, Barcelona, Herder, 2001.

3. ROVIRO, I.: *Balmes i el Seminari de Vic*, Vic, Institut de Ciències Religioses de Vic, 2010.

4. SANVISENS MARFULL, A.: «Fuentes bibliográficas de la doctrina filosófica, apologética y social de Balmes», en *Catálogo de la exposición bibliográfica balmesiana organizada con motivo del I Centenario de la muerte de Jaime Balmes (1810-1948)*, Barcelona, Diputación Provincial-Biblioteca Central, 1948, pp. 99-127.

5. VILANOU, C.: *Sentit pedagògic de Jaume Balmes*, Vic, Ajuntament de Vic, 2007.

psicología española contemporánea— dedicó un encendido elogio a ambos pensadores.⁶ En aquella ocasión, Siguán recordaba una anécdota bien conocida: que a los 12 años el santanderino adquirió un ejemplar de *El Criterio*. Además, Siguán evocaba el parlamento de Menéndez Pelayo de 1910, *Dos palabras sobre el Centenario de Balmes*, singularizando la dimensión humana del pensamiento balmesiano que contrasta con la iluminación lulliana. En lo que concierne a la estética —para Balmes la «ciencia que trata de la sensibilidad», según reza en su *Filosofía elemental*—⁷ se establece una gradación, según la escala de los seres, que va de lo más sensible a lo más excelso, con lo que el ideal de belleza se justifica por la idea de Dios que —al asumir en su unidad todas las excelencias— incorpora, igualmente, la belleza máxima, el *pulchrum*. De ahí, pues, que la educación estética —según Balmes— no sea más que el intento de pasar de lo sensible e inmediato a lo más elevado, donde se encuentra la idea de belleza, identificada con la divinidad. Por lo tanto, los seres humanos —dotados de sensibilidad e inteligencia— deben abandonar lo material para ascender hasta lo más noble y superior, esto es, la belleza beatífica de Dios. Como vemos Balmes —doctor humano por antonomasia— también se ocupó de la estética, cuyos textos se recuperaron en medio del eco de los actos conmemorativos de los centenarios de la publicación de *El Criterio* (1943-1945) y de la muerte del pensador (1948).⁸ A decir verdad, el franquismo encontró en la filosofía balmesiana un resorte para fundamentar ideológicamente el nacionalcatolicismo y superar, así, la etapa anterior nacionalsindicalista. Lamentablemente esta manipulación ideológica ha condenado a Balmes al más absoluto de los ostracismos.⁹

Llegados a este punto, séame permitido una digresión porque en Vic, como en otros muchos lugares, también se detecta la existencia de aquellas dos Españas —la conservadora y la progresista, la tradicional y la innovadora— que ejemplarizan lo que José Castillejo llamó *Guerra de ideas en España*, obra escrita en el exilio londinense en 1937. También aquí —a pocos metros de la casa familiar de Balmes— nació una de las figuras más ilustres del socialismo peninsular. Nos referimos a Manuel Serra y Moret (1884-1963), político socialista, que se caracterizó por su sentido cívico y moral, una especie de doctrina que aunaba el pensamiento marxista y el sentido ético kantiano, en un todo que configuraba un auténtico humanismo socialista que encuentra un buen representante en la figura de Fernando de los Ríos que se desposó con Gloria, hija de Don Hermenegildo Giner de los Ríos, una figura clave de la política educativa municipal barcelonesa, que promovió el Presupuesto de Cultura de 1908, un texto capital de la pedagogía progresista.

El surgimiento de la Escola del Bosc de Montjuic, en 1914, dirigida por Rosa Sensat en la sección de niñas, debe mucho también a la acción de Don Hermenegildo catedrático del Instituto barcelonés que, además de traducir la *Estética* de Hegel que todavía hoy circula en el mercado, había preparado un *Manual de Estética y Teoría del Arte* (1894), obra informada favorablemente por la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando,

6. SIGUÁN, M.: «Menéndez Pelayo y Jaime Balmes», *El Centenario de Balmes, Boletín Mensual*, 15, marzo de 1949, pp. 249-253.

7. BALMES, J.: *Obras Completas. III. Filosofía elemental y El Criterio*, Madrid, BAC, 1963, p. 176.

8. BALMES, J.: «Textos estéticos». Presentación de C. Láscaris Commeno, *Revista de Ideas Estéticas*, 14, 1956, pp. 175-194; Solana, M.: «La doctrina estética de Balmes», *Revista de Filosofía*, 3, 1944, pp. 67-95.

9. VILANOU, C. Y COLL-VINENT, S.: «Jaume Balmes en el segle XX: entre el Noucentisme i el Franquisme», *Analecta Sacra Tarraconensia*, 87, 2014, pp. 501-587.

pensada para atender las necesidades del programa de la asignatura de «Estética y teoría del Arte» que se impartía en los Institutos. De hecho, la presencia de la enseñanza de la estética se implantó a raíz del Plan Pidal (1845), primero en la Universidad, y más tarde en los Institutos, siendo defendida por los liberales y denostada por los conservadores. Al fin de cuentas, la «estética será disciplina auxiliar de la literatura, la psicología, la metafísica, la oratoria, del arte, la retórica, la poética, la pedagogía, la antropología e incluso de la lógica».¹⁰ Naturalmente se seguía un enfoque académico en consonancia con los principios rectores de la estética clásica, esto es, del ideal de belleza que se plasmaba en el mundo natural y en las obras artísticas. «El objeto de esta asignatura —escribía Hermenegildo Giner de los Ríos— es el conocimiento de la belleza y del arte considerados uno y otra en su esencia y en sus manifestaciones del tiempo y del espacio».¹¹

Nadie —con un punto de vista ponderado de las cosas— puede olvidar una de aquellas Españas, para quedarse únicamente con la otra. Los liberales no pueden orillar, sin más, a Balmes —el educador del sentido común, con *El Criterio* (1843)— y a Marcelino Menéndez Pelayo, educador del criterio literario, de quien siempre me habló con afecto y devoción don Alejandro Sanvisens, profesor de estética en la Universidad de Barcelona antes de que fuese destinado a la sección de Pedagogía.¹² No por azar, el profesor José María Quintana Cabanas —discípulo predilecto de don Alejandro Sanvisens— dedicó una obra al estudio sistemático de la *Pedagogía estética*, en que exponía sus ideas proclives a un formalismo equilibrado que traslucía su pasión artística, al cultivar la música como compositor y la pintura figurativa, amén de su consabido amor por la montaña.¹³

Por supuesto, la aportación de Balmes puede ser vista como un precedente de la restauración tomista que el cardenal Mercier promovió en Lovaina a fines del siglo XIX y de la que Juan Zaragüeta fue un valedor en España. Se trataba, pues, de actualizar la pedagogía perenne con las aportaciones de la ciencia moderna sin renunciar a la teleología, esto es, a la causa final con lo que la educación mantenía su fundamentación metafísica. Con relación a Menéndez y Pelayo, también parece oportuno recordar no sólo su *Historia de los Heterodoxos* sino, sobre todo, su *Historia de las ideas estéticas*, una pieza clave para entender el desarrollo de la disciplina a través de un proceso de larga duración. Así pues, no cabe duda de que ambos —Balmes y Menéndez y Pelayo— son referentes de primer orden para cualquiera que estime nuestra cultura, sabiendo que aquellas dos Españas —la neo-escolástica y la krauso-institucionista— forman parte de una trayectoria que genera dos concepciones estéticas diferenciadas, con dos metafísicas bien dispares. Mientras la neo-escolástica, preservando la tradición sin negar la novedad bajo la fórmula de *Nova et vetera*, fijará su atención en el Ser, la krauso-institucionista lo hará en la armonía de la naturaleza. Así la España liberal-conservadora se muestra partidaria de

10. ROVIRO ALEMANY, I.: «Los 50 primeros manuales de estética en España», *Historia de la Educación. Revisa interuniversitaria*, 32, 2013, pp. 47-79 [La cita corresponde a la pág. 48].

11. GINER DE LOS RÍOS, H.: *Manual de Estética y Teoría del Arte, e historia abreviada de las artes principales hasta el cristianismo*, Madrid, Sáenz de Jubera, 1894, p. 1.

12. CAYUELA, A. M.: «Menéndez y Pelayo educador del criterio literario», *Razón y Fe*, 338, enero de 1928, pp. 133-145.

13. QUINTANA CABANAS, J. M.: *Pedagogía estética. Concepción antinómica de la belleza y del arte*. Madrid, Dykinson, 1993. Abordamos la visión de este autor, en «La Pedagogía Estética concebida por el profesor Quintana Cabanas» en *Por una Pedagogía Humanista. Homenaje al prof. José María Quintana Cabanas*. Madrid, Dykinson/Narcea, 1997, pp. 109-122.

una estética trascendente, que remite al *Ipsum Esse Subsistens* y apela a los ideales reguladores y, por ende, al *pulchrum*. De este modo, lo bello se define desde la participación en una belleza que únicamente puede darse de manera plena en el Ser, en Dios, causa primera de todo lo existente. En tal sentido, la obra de arte encuentra su justificación en la imitación del modelo ideal (vía platónica) o en la copia o mimesis del modelo natural (Aristóteles).

Tampoco los conservadores —aquellos que vieron en la neo-escolástica un freno a la introducción del krausismo— pueden desoír las aportaciones estéticas krausistas que giran en torno al principio de la «unidad en la variedad» que bebe en las fuentes de la cosmovisión romántica de Alexander von Humboldt. No perdamos de vista que Humboldt —siempre apasionado por el paisaje— fue quien articuló el concepto de Meseta aplicado a la península Ibérica. «Contemplar la Naturaleza, poner en relieve la acción combinada de las fuerzas físicas, procurar al hombre sensible goces siempre nuevos por la pintura fiel de las tropicales, éste es mi objeto», declara Humboldt en el prólogo a sus *Cuadros de la naturaleza* (1808), obra en que establece un nexo entre la belleza natural y la descripción científica.¹⁴ Pero para aquel naturalista germano, cuya estatua franquea hoy la entrada de la Universidad de Berlín junto a la de su hermano Wilhelm, la belleza natural también influye en la vida moral de los individuos.

«En todo he hecho advertir la influencia eterna que lo físico ejerce sobre lo moral y en los destinos de la Humanidad. A las almas entristecidas, de preferencia, se dirigen estas páginas. El hombre que ha escapado de las tormentas de la vida, gustará de seguirme en lo profundo de los bosques, a través de los desiertos sin límites y por la cordillera elevada de los Andes».¹⁵

Como buen romántico, Alexander von Humboldt considera que la libertad se encuentra en las montañas. Por consiguiente, Humboldt no ve en la naturaleza el reino de la necesidad —aquello que determina y coarta— sino el reino de la libertad, de manera que para pintar las diferentes cosmovisiones o cuadros de la naturaleza hace falta un espíritu libre y noble, a fin de poder captar la armonía que se desprende de la grandeza de la creación. Ni que decir tiene que estas ideas cuajaron en el ambiente de la Institución Libre de Enseñanza, que apreciaba la obra naturalista humboldtiana. Así pues, no es casual que Bernardo Giner de los Ríos (1846-1912) —hermano de Francisco y Hermenegildo— tradujese los *Cuadros de la Naturaleza* (Madrid, Imprenta y Librería de Gaspar, editores, 1876) y, que, un poco antes con la colaboración de José de Fuentes, hubiese vertido la principal obra de Humboldt: *Cosmos, ensayo de una descripción física del mundo* (Madrid, Imprenta de Gaspar y Roig, 1874-1875, en cuatro tomos).¹⁶

A partir de este momento el paisaje formará parte del universo institucionista que, sin descuidar la dimensión ético-moral, asume una dimensión estética que sintetiza —mejor que nadie— M. B. Cossío, el descubridor de El Greco (1908) y enamorado de Toledo, la

14. HUMBOLDT, A. De: *Cuadros de la naturaleza*, Barcelona, Iberia, 1961, p. 3. [Existe una edición más reciente, con el mismo título. Madrid, Los Libros de la Catarata, 2003].

15. *Ibidem*, p. 4.

16. Existe una edición más reciente que respeta el mismo título: Madrid, Los Libros de la Catarata-CSIC, 2011.

ciudad de las tres culturas, que simboliza la armonía orgánica inherente al pensamiento krausista.¹⁷ Vale la pena añadir que allá en Madrid —con las excursiones al Guadarrama, de las que Gaziél nos dejó un espléndido relato—¹⁸ muchos protagonistas de la Edad de Plata de la cultura española participaron de aquella estética paisajística —reflejada en las pinturas de Beruete y Sorolla— que combinaba el gusto por la montaña y el mar, según el principio krausista de la unidad en la variedad. Baste apuntar que la primera colonia escolar de vacaciones en España tuvo lugar en San Vicente de la Barquera, en 1887, por iniciativa del Museo Pedagógico que dirigía Cossío. A la vista de lo que decimos, resulta lógico que Josep Pijoan —el autor de la *Summa Artis*, una monumental aportación a la Historia del Arte iniciada en 1931— dedicase esta obra a la memoria de Francisco Giner de los Ríos, según reza la leyenda: *In Memoriam Beati avi Francisci G. de los R.*, quien también se ocupó del arte y las letras.¹⁹

Añádase a esto la importancia de M. B. Cossío, un «Greco viviente», según Xirau. Antes de acceder a su cátedra de Pedagogía, Cossío había atesorado una gran experiencia en el campo de la enseñanza de la historia del arte obteniendo, en el mes de mayo de 1882, la cátedra de Estética e Historia de la Escuela de Bellas Artes de Barcelona.²⁰ Poco tiempo debió ocuparla ya que, a finales de aquel mismo año, fue nombrado director del Museo Pedagógico, cargo que compaginó —a partir de 1904— con la cátedra de Pedagogía Superior de Doctorado de la Sección de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central. Lorenzo Luzuriaga recordaba en 1929 que Cossío confería a todo cuanto hacía el carácter de una verdadera obra de arte, cosa lógica si se tienen en cuenta los antecedentes de Francisco Giner de los Ríos que, sin renunciar a la ética, también se preocupó de la cuestión estética como bien confirma su versión del *Compendio de Estética* de Krause.²¹ De hecho, Cossío confirió a su pedagogía un sentido estético al fomentar el «arte de saber ver», título de un artículo publicado en 1879. Por lo tanto, aprender no consiste en un proceso de acumulación de conocimiento, sino en una disposición con alta carga estética que nos enseña a ver las cosas a través del ejercicio de una mirada espiritual.²²

Lógicamente, la reflexión estética tampoco fue una cosa ajena a las tareas del Museo Pedagógico que publicó el año 1905 la obra de Cossío *El arte en Toledo*, libro en el que manifiesta la influencia de una estética paisajística en sintonía con los postulados institucionistas, según los cuales la ciudad toledana constituye una síntesis armónica de

17. COSSÍO, M. B.: *El Greco*. Madrid, Espasa-Calpe, 1983 (4ª ed.) [Las ediciones anteriores aparecieron en 1908, 1948 y 1972].

18. GAZIEL, *Tots els camins duen a Roma. Memòries II*. Barcelona, Edicions 62, 1981, pp. 258-265.

19. GINER DE LOS RÍOS, F., *El Arte y las letras, y otros ensayos*, Edición, introducción y notas de Adolfo Sotelo Vázquez. Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2007.

20. ARIAS DE COSSÍO, A. M., «Manuel B. Cossío, catedrático: el medio de la I.L.E. y el nacimiento de una nueva metodología del arte», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 4, marzo 1988, pp. 61-80; SÁNCHEZ DE ANDRÉS, L., «La educación estética y musical en los institutos históricos madrileños de la órbita krausista e institucionista (1866-1936)», en LÓPEZ-OCÓN, L., ARAGÓN, S. y PEDRAZUELA, M., *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*. Madrid, Doce Calles, 2012, pp. 337-347.

21. PINILLA, R. *El pensamiento estético de Krause*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2002 [En especial, «Lo bello y la unidad del mundo», pp. 50-67].

22. XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*. Barcelona, Ariel, 1929, 2ª ed., pp.152-156. También en XIRAU, J., *Obras Completas. II. Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispano*. Rubí-Madrid, Anthropos-Caja Madrid, 1999, pp. 125-128.

las tradiciones religiosas y culturales españolas.²³ En realidad, Cossío dio a la imprenta diversas publicaciones sobre Toledo, con el deseo de divulgar su patrimonio artístico y fomentar su destino turístico.²⁴ Pero junto a Toledo —la ciudad de las tres culturas— hay que tener presente el paisaje del Guadarrama, uno de los referentes geográficos y paisajísticos de la estética krausista-institucionista sobre el principio de la «unidad en la variedad», tema al que ha dedicado notables trabajos el profesor Nicolás Ortega.²⁵

Y si siempre es bueno recordar el pasado krausista —con su estética en que la unidad del todo es una manifestación de la pan-harmonía universal que se desprende de la divinidad eterna— ello se hace más necesario hoy, en este año de 2015, cuando se ha cumplido un centenario de la muerte —el 18 de febrero de 1915— de Don Francisco Giner de los Ríos, que se fue —como dice el poema de Antonio Machado, escrito en Baeza tres días después del fallecimiento de Don Francisco— por una «senda clara».

«Como se fue el maestro,
la luz de esta mañana,
me dijo: Van tres días
que mi hermano Francisco no trabaja.
¿Murió?... Sólo sabemos
que se nos fue por una senda clara...».

De la misma manera que Giner, también Machado —en su camino hacia el exilio, donde pronto encontró la muerte— siguió una senda clara, que Xirau ensalzó en 1939 para simbolizar la suerte desgraciada de aquel selecto grupo de intelectuales que se mantuvo fiel a sus ideales y compromisos cívicos. Tampoco hay que perder de vista que buena parte de ellos se exilió por un imperativo ético. Al fin y al cabo, para muchos miembros de aquella generación republicana —y aquí cabe incluir a Xirau— la política constituía, al igual que para Giner, una cuestión fundamentalmente moral.

A esto debe añadirse que la ética y la estética no forman compartimentos estancos, sin vasos comunicantes, ya que como bien reflejó el profesor José María Valverde —catedrático de estética de la Universidad de Barcelona, después de una reñida oposición en que se impuso a Alejandro Sanvisens— no hay estética sin ética, según un aforismo que se ha convertido en todo un clásico: «nulla estetica sine etica». Solo nos queda por añadir que este mismo epígrafe —«Por una senda clara»— sirvió para dar título a una reciente antología de textos de Francisco Giner de los Ríos, aparecida en 2011 en una edición de cien mil ejemplares en la que se ha recuperado un texto emblemático de la estética gineriana como «Paisaje» (1886).²⁶

23. COSSÍO, M. B.: *El arte en Toledo*, Madrid, Editorial del Museo Pedagógico, 1905 [*L'art à Toledo*. Madrid, Commissariat Royal de Tourisme, 1921].

24. COSSÍO, M. B.: *Excursión a Toledo. Itinerario de viajes populares*, Madrid, Comisaría Regia del Turismo, 1913. Con relación a esta dinámica, véase: GARCÍA ÁLVAREZ, J.: «Paisajes, turismo y políticas de memoria: Toledo (1900-1950)», *Ería. Revista cuatrimestral de geografía*:73-74, 2007, pp. 193-212.

25. ORTEGA CANTERO, N., *Paisaje y excursiones. Francisco Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama*, Madrid, Editorial Raíces, 2001.

26. GINER DE LOS RÍOS, F.: *Por una senda clara*, Edición de José García-Velasco y Eugenio Otero. Sevilla-Málaga, Junta de Andalucía-Consejería de Cultura-Centro Andaluz de las Letras, 2011. El texto «Paisaje» ocupa las páginas 39-45.

Machado, la senda clara del hombre estético

Sirvan estos antecedentes para recordar que Don Antonio partió de Barcelona hacia el exilio, del que no regresaría al ser inhumado en Colliure, la noche del lunes 23 de enero de 1939. Antes había pasado de Valencia a la ciudad Condal donde residía en la Torre Castañer, en el Paseo de San Gervasio, en el barrio de la Bonanova. «Don Antonio a los 63 años se hallaba en la plenitud de su vigor espiritual. Trabajaba intensamente», recuerda Xirau. Y aunque «su cuerpo era débil», su alma era fuerte. Ya entonces «las piernas medio paráliticas apenas le podían sostener». Sin embargo, su fuerza espiritual no había mermado, sino que —al contrario— se mantenía en todo su esplendor. Según el retrato que Xirau dibuja, todo desprendía serenidad y sosiego en unos momentos en que España se desangraba —desde julio de 1936— en una guerra fratricida. «Lo único que le encendía y promovía en su alma un movimiento de ira indignada eran los bombardeos de la ciudad indefensa por la aviación italiana». Pero consciente de la derrota inminente mantenía una actitud digna, señorial y perfecta. «Sabía —escribe Xirau— que sólo es digna de ser vivida una vida consagrada al ideal».²⁷ No en balde, cuando Juan de Mairena pensó fundar una Escuela Popular de Sabiduría negó que al pueblo no le interesase la filosofía de Platón. «Grave error», sentencia Machado. «De Platón no se ríen más que los señoritos, en el mal sentido —si alguno hay— de la palabra».²⁸

De aquel camino hacia el exilio, existe una fotografía profusamente divulgada que fue tomada por José Royo en el jardín de la masía de Can Santamaría, del municipio gerundense de Cervià de Ter, en que se ven —junto a Machado— algunos integrantes de aquella comitiva. Al respecto, Enrique Rioja dejó constancia que tomó la instantánea el 25 o 26 de enero de 1939:

«De los que aparecen en esta histórica fotografía, y el que la obtuvo, que como es natural no está en ella, sólo dos sobrevivimos. Don Antonio, su hermano José, el doctor José Sacristán, neurólogo de claro nombre, y el doctor José Royo Gómez, geólogo que dejó atrás de sí una gran labor, y que fue el fotógrafo, son todos idos. El profesor Juan Roura y yo quedamos aún para contarlo».²⁹

Según Juan Roura-Parella (1897-1983) —que importó la pedagogía de las ciencias del espíritu— Machado «creyó siempre en la eternidad del espíritu porque vivió esencialmente toda su vida muy por debajo (o por encima) de la vida común, rutinaria y superficial». En una novela de corte autobiográfico —que permanece inédita— Roura-Parella dio cuenta de las peripecias de aquel accidentado viaje, ofreciendo un perfil del insigne poeta andaluz. En aquella ocasión —recuerda el pensador catalán que acabó en los Estados Unidos interesándose por las cuestiones estéticas— Machado iba, como siempre, vestido desmañadamente: «Ya conocéis mi torpe aliño indumentario». Tal desatención

27. XIRAU, J.: «Por una senda clara», *Obras Completas, I. Escritos fundamentales*. Madrid-Rubí, Caja Madrid-Anthropos, 1998, pp. LI-LIII.

28. MACHADO, A.: *Juan de Mairena*. Madrid, Editorial Castalia, 1972, p. 197.

29. RIOJA, E., «Último sol en España», en *Antonio Machado*. Ricardo GULLÓN y Allen W. PHILLIPS (eds.), Madrid, Taurus, 1973, p. 116.

no era otra cosa que una muestra más de su modestia y humildad, de su bondad natural y ejemplar.

Al recordar los diálogos y las vivencias de aquellas trágicas horas pasadas junto al poeta, Roura-Parella nos dice que Machado poseía un profundo sentimiento religioso. Al reemprender el camino, Roura-Parella cedió la preferencia a Machado quien respondió con las siguientes palabras: «Después de Vd., profesor. Yo tengo todo el tiempo; la eternidad me está esperando». He aquí la descripción exacta de esta escena que impactó para siempre en el ánimo de Roura-Parella:

«Fijo en nosotros está aquel día triste de invierno en que rondándole ya la muerte hemos visto al poeta aguardando, con estoica serenidad, el momento de subir al vehículo que tenía que conducirlo al destierro. Sin prisas, quiso ser el último en subir a la ambulancia. Un hombre de ese temple ha superado la corriente del tiempo y vive ahora desde los dominios de la eternidad».³⁰

En opinión de Roura-Parella, Machado es el poeta puro, el vate, cuyo fondo de tristeza no mira hacia el pasado sino de cara al futuro. Por lo demás, Machado no está impregnado del pesimismo existencial de Gilgamesh según se refleja en el canto por la muerte de Enkidú. Muy al contrario, es el cantor de la juventud y de la esperanza y, por ende, de la metafísica de la vida humana. Aquí, Roura-Parella recuerda aquellos versos que el poeta dedicó *A un olmo seco*, que son una invitación a la resurrección o, como mínimo, a la regeneración:

«Mi corazón espera
también, hacia la luz y hacia la vida,
otro milagro de la primavera».

Es de advertir que recurrimos al ejemplo de Machado —en su viaje hacia el exilio, del que todavía no ha regresado— para ilustrar el perfil de hombre estético que participa del ideal de la belleza que, a pesar de su porte humilde y sencillez, brilla con toda su fuerza. Tanto es así que aquella luz señala el camino de la eternidad, por estar por encima de todas las miserias y contingencias humanas. La voz del poeta —y eso ya lo sabían muy bien los presocráticos— no engaña nunca, de modo que la poesía se convirtió en maestra de la humanidad, un viejo tópico de la pedagogía que los románticos (Schelling, Hegel, Hölderlin) recuperaron cuando redactaron aquel *Programa de sistema más antiguo del idealismo alemán* (1795) que Franz Rosenzweig halló casualmente en 1917. Con estos antecedentes, bien se comprende que Giuseppe Lombardo-Radice —el defensor de la escuela serena, expresión italiana de la escuela activa— se manifestase, a partir de los postulados de Pestalozzi, a favor de una educación inspirada en el idealismo de Gentile y en el esteticismo de Croce, una educación que fomentase la creatividad del niño en consonancia con el potencial de la poesía.

30. ROURA-PARELLA, J.: *Tema y variaciones de la personalidad*. México, Instituto de Investigaciones Sociales, 1950, p. 209.

«Se trata de demostrar que la “intuición”, tomada en el sentido pedagógico de la palabra —percepción de la conciencia del mundo— no debe ser concebida como ilustración, como medio de conocer el mundo a través de los objetos y de sus cuadros, sino como una manifestación de la vida y el desenvolvimiento de las ideas que el niño posee ya latente, esto es, hay que tomar por punto de partida la poesía que es la primera filosofía de vida».³¹

A la vista de estas palabras que sitúan la poesía como filosofía primera, no extraña que los artistas de vanguardia fuesen receptivos a estos planteamientos educativos, con lo que la pedagogía moderna —la educación nueva, activa o serena— constituía un arsenal para potenciar la vanguardia estética y la enseñanza del arte. Después de los años de vigencia del neo-herbartismo que había exaltado la instrucción y la acumulación de conocimientos en el mundo de ayer, en aquel mundo de falsas seguridades que los imperios centrales asumieron como cosa propia, llegaba la hora de la pedagogía intuitiva de raíz romántica, una pedagogía centrada en el cultivo de la poesía. Fue entonces cuando —después de la Guerra— se volvió la mirada hacia Pestalozzi, cuya pedagogía se recuperó en un contexto avivado por la conmemoración el año de 1927 del centenario de su muerte, acontecimiento que fue celebrado por todos los pedagogos innovadores y progresistas. No en balde, Pestalozzi había repetido hasta la saciedad que su época —ilustrada y moderna— descuidaba la educación del corazón. Justamente, Pestalozzi se levantó contra aquel espíritu de época regido por el intelectualismo y el mecanicismo, postulando —a modo alternativo— una extensión progresiva de los sentimientos.³² La propuesta pestalozziana (el aprendizaje basado en la intuición, los ejercicios de los sentidos, los ejercicios de intuición y de lenguaje, los ejercicios del número y de la forma, etc.) conforma un universo —el ABC de la intuición que completa *El libro de las madres*— que se genera a partir de la capacidad de hablar, medir y calcular que dan lugar a la palabra, la forma y el número.³³ De ahí la pasión de Pestalozzi por el dibujo en una sistemática que unía mano, cerebro y corazón, con lo que además de ser un precursor de la renovación pedagógica influyó decididamente sobre la vanguardia artística. En definitiva, la poesía —entendida como la capacidad de generar una infancia intuitiva e imaginativa— volvía a ser la anhelada maestra de la humanidad.

La crisis de la idea de formación (Bildung)

A pesar de estas buenas intenciones, y en lo tocante a la teoría de la formación humana, lo cierto es que Franz Rosenzweig —en 1920, tres años después de haber localizado aquel breve *Programa de sistema más antiguo del idealismo alemán* (1795)— daba un paso decisivo para alejarse de la tradición neohumanista alemana que —como es sabido— gira en

31. FERRIÈRE, A.: «José Lombardo-Radice y la renovación de la escuela pública» en *Tres heraldos de la nueva educación: Hermann Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice, Frantisek Bakule*. Barcelona, Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación, sin fecha, p. 97.

32. PESTALOZZI, J. H.: «La inteligencia y el corazón en el método» (1805), en *La velada de un solitario y otros escritos*, QUINTANA CABANAS, José María (trad. y prólogo), Barcelona, Herder, 2001, pp. 79-103.

33. PESTALOZZI, J. H., «Sobre la esencia, la finalidad y el uso de los libros de educación elemental» (1802), en *La Carta de Stans y otros escritos*. Selección, estudio preliminar y traducción por José María Quintana Cabanas. Barcelona, PPU, 2005, pp. 81-105.

torno al idealismo y al historicismo. En este caso el logos poético implicaba una vuelta a los orígenes, a una etapa anterior, a la irrupción de la filosofía idealista, esto es, de la razón moderna. La poesía no era además algo abstracto sino que estaba incardinada en el profeta, en el Nabí, de la tradición judía. Así, en 1920, Rosenzweig abrió en Frankfurt la *Lehrhaus*, esto es, la Institución Libre de Enseñanza para el estudio de cuestiones judaicas, que evidenciaba la inviabilidad de la asimilación judía. Ya entonces Rosenzweig se había distanciado de la *Bildung* clásica, con su apego al teatro y a la literatura, con la *Bildung und kein Ende* [*Bildung sin fin*] que se hace eco de un versículo del epílogo del *Eclesiastés* (12,12) que dice que «el componer libros es cosa sin fin». A estas alturas, después de la Gran Guerra (1914-1918), el ideal del neo-humanismo alemán —la *Bildung*, forjada a través del siglo XIX por medio del cultivo del arte, la música y la literatura— también daba muestra de fatiga y agotamiento, tal como sucedió en la sociedad europea de entreguerras.

No deja lugar a dudas que Franz Rosenzweig —insatisfecho con el pensamiento y la literatura moderna— volvió sobre la propia tradición de la cultura hebrea —la más genuina de las culturas del libro—, sobre la Biblia, sobre las enseñanzas del Torá y del Talmud, con lo cual se abría un nuevo escenario para la lectura, entre el profetismo y el mesianismo, entre la cábala y el misticismo.³⁴ Se retornaba, pues, a los orígenes de la tradición de Israel, después del fiasco de una asimilación que había fracasado como confirma el antisemitismo reinante en Europa, primero en Rusia, luego en Francia y, finalmente, en Alemania, Austria e Italia. De alguna manera, si la Modernidad fijó su atención en la lectura físico-matemática del libro del mundo según una concepción cartesiano-newtoniana, también emergió otra cara de la modernidad, esto es, la que substituyó el relato bíblico por la moderna filosofía de la historia, en la línea de Lessing (*La educación del género humano*, 1780) y Kant (*Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*, 1784), una historia que se convirtió en factor de progreso y perfeccionamiento con una indudable vocación pedagógica.³⁵

Al fin de cuentas, Rosenzweig —igual que los redactores del *Programa de sistema más antiguo del idealismo alemán*— se distanció de la modernidad construida sobre la razón físico-mecánica, en unos momentos en que la física —después de Einstein y Heisenberg— debía reorganizarse epistemológicamente, si bien nadie dudaba de los resultados de su aplicación técnica, industrial y bélica. La cosa, empero, venía de un poco antes, tal como manifestó Tolstoi en su *Confesión*, cuando —frente a la falta de respuestas de las ciencias— se interrogó por el sentido de la vida. «Necesito conocer —escribe Tolstoi— el sentido de mi vida, y el hecho de que ésta sea una partícula del infinito, en vez de darle sentido, destruye todos los sentidos posibles».³⁶ La crisis de la ciencia —como dejó sentado Husserl— era una crisis de sentido, mucho más que de índole epistemológica y aplicada. Los dos últimos aspectos —la fundamentación epistemológica y los resultados prácticos— no invalidaban su aplicabilidad, aunque afectaban a su sentido, por no atender a las expectativas de humanización, es decir, hacer al hombre más humano.

34. LÖWY, M.; *Judíos heterodoxos. Romanticismo, mesianismo, utopía*, Rubí-México, Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, 2015, especialmente pp. 31-38.

35. TURRÓ, S.: «L'altre origen de la Modernitat: el llibre de l'escriptura», *Convivium*, 20, 2007, pp. 91-112.

36. TOLSTOI, L.: *Confesión*, Barcelona, Acantilado, 2008, p. 55.

Naturalmente, el hombre estético —el que no se limita a la forma externa sino que busca la luz eterna desde su interior— es un fruto de la idea de formación que vio en la *Bildung* neo-humanista un punto de referencia en la vida burguesa del siglo XIX. La figura de Goethe —el hombre sabio por definición, que dialoga amablemente con Eckermann, con quien establece una relación pedagógica— encarna este ideal: «En realidad, cada cual tiene que formarse como una criatura singular, pero tratando de hacerse a una idea de lo que son todas las criaturas juntas».³⁷ Una idea universalista que conecta con los ideales de la educación del género humano pero que, a la larga, facilitó la pervisión del humanismo inherente a la *Bildung* que cayó en el círculo vicioso de la *Kultur*, que propició el ascenso del nacionalsocialismo.³⁸

Es evidente que para conseguir esta formación se necesitaba de la vida urbana, la única que podía garantizar una plena formación espiritual. De hecho, el ideal de formación se extendió por la mayoría de ciudades europeas, circunstancia que obligó a abrir escuelas, universidades, teatros, salas de conciertos, editoriales, periódicos, bibliotecas y museos. Al parecer en Berlín no se dieron —bajo el reinado de Federico II, a pesar de su vocación ilustrada— las condiciones necesarias para favorecer la libre creatividad literaria, con lo cual algunos escritores se refugiaron en el ducado más liberal de Sajonia-Weimar.

«Y es así como en las tres últimas décadas del siglo XVIII la ciudad de Weimar se convierte en el centro de la vida espiritual alemana. Wieland se establecería allí en 1772; luego llegarían Goethe y Schiller que serían los máximos representantes del movimiento literario que ha pasado a la historia bajo el nombre de *Weimarer Klassik*, es decir “clasicismo de Weimar”».³⁹

Lógicamente estas circunstancias no pasaron desapercibidas a Goethe que abandonó Jena para refugiarse en Weimar, donde florecían las artes y las letras.

«Jena no me gustaba para pasar una temporada larga. Me parecía demasiado tranquila y monótona. Ansiaba una gran ciudad que no sólo poseyera un teatro excelente, sino en la que también se desarrollara una vida popular rica y libre para así poder captar importantes aspectos vitales e incrementar con la mayor rapidez posible mi formación interior».⁴⁰

Como es natural, la formación del hombre adulto exigía el cultivo de una educación de la sensibilidad que lo hacía receptivo a una formación artística, representada especialmente por el teatro, la literatura, la pintura y la música, aspectos que se entrecruzan en el género literario de la *Bildungsroman* que tiene en el *Meister* (1796) un modelo a seguir e imitar. Mas lo cierto es que *La Montaña Mágica* de Thomas Mann —inspirada

37. ECKERMANN, J. P.: *Conversaciones con Goethe*, Barcelona, Acantilado, 2005, p. 179.

38. SALA ROSE, R.: *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, Barcelona, Alba Editorial, 2007.

39. SIMON SCHUHMACHER, L.: *Universalismo e ilustración: Christoph Martin Wieland (1733-1813) con una selección de textos del autor*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1989, p. 16.

40. ECKERMANN, *op. cit.*, p. 50.

en el *Meister* de Goethe—, elaborada entre 1913 y 1925, marcó el punto culminante de un género en que la formación de Hans Castorp adquirió —a través de los personajes de Naphta y Settembrini, el liberal francmasón— la condición de una pedagogía iniciática y hermética.⁴¹ De todos modos, conviene precisar que *La montaña mágica* se escapa al género de la *Bildungsroman* (novela de formación) para entrar dentro del ámbito de la *Entwicklungsroman* (novela de evolución) cuyo expresión se extiende, desde un punto de vista cronológico, antes y después de lo que sería estrictamente el ideal de la *Bildung* que, a grandes rasgos, coincide con el periodo neo-humanista alemán, esto es, con la época de Goethe. Así pues, la literatura de formación no constituye un universo compacto sino que ofrece diversas perspectivas —la novela de evolución (*Entwicklungsroman*) y la novela de formación (*Bildungsroman*)— a las que cabe añadir la *Erziehungsroman* o novela escolar. En conjunto, surge un panorama arborescente que, además, depende de la recepción que se ha producido en cada lugar y que cada vez da más importancia a la novela escolar.⁴²

Acaso por todo esto, el hombre estético constituye uno de los arquetipos de las formas de vida (*Lebensformen*) de Eduard Spranger, una forma de vida que surge en contacto con la idea de formación que asume así un perfil de «homo estheticus», es decir, de alguien que «transforma todas sus impresiones en expresiones». En unos dominará la expresión exterior (los impresionistas), en otros la fuerza de su interioridad (los expresionistas), si bien gracias al equilibrio de ambos elementos —el exterior-impresionista y el interior-expresionista— se alcanza el equilibrio estético que dan la forma, la belleza y la armonía cuando el ser humano se halla íntima y estéticamente organizado, como una especie de reflejo de aquella alma belleza que defendió la antigua *Paideia* y que Schiller recuperó en sus *Cartas sobre la educación estética* (1795).⁴³

Desde luego, el ideal formativo de la cultura occidental —un fenómeno que se extiende más allá de las áreas culturales germánicas— desarrolló este perfil de un alma hermosa en un cuerpo bello, tal como Marcel Proust dejó escrito al referirse —en una carta dirigida a su abuela— a Madame Catusse que sintetiza el ideal de sensibilidad —de alma bella— que la cultura de los salones literarios había consolidado en la Francia de fines del siglo XIX. «Bendigo a los dioses inmortales, que han hecho venir aquí a una mujer tan inteligente, tan asombrosamente instruida, que sabe tantas cosas y que esparce a su alrededor un hechizo tan sorprendente: *Mens pulcher [sic] in corpore pulchro*».⁴⁴

Quizás la vida privada de muchas familias judías —donde el papel de la madre ocupaba un lugar preferente— sirvió para mantener viva una tradición oculta —realzada por Hannah Arendt— que fomentaba la sensibilidad en el ámbito de la educación doméstica. Así, por ejemplo, Elías Canetti que pasó sus primeros años de vida en Bulgaria, en el seno de una familia judía sefardita adinerada, reconoce la delicadeza de su madre, en medio de una sociedad que despreciaba un tanto a quienes sólo se dedicaban a la ganancia económica. «Su inteligencia era penetrante, su conocimiento de la naturaleza humana provenía de las grandes obras de la literatura universal por un lado y de su propia ex-

41. SCHRÖTER, K.: *Thomas Mann*, Barcelona, Edicions 62, 1990, p. 94.

42. PERNOT, D.: «Du “Bildungsroman” au roman d’éducation: un malentendu créateur?», *Romantisme. Revue du dix-neuvième siècle*, 76, 1992, pp. 105-119.

43. SPRANGER, E.: *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1935, pp. 183-210.

44. MAUROIS, A.: *En busca de Marcel Proust*, Barcelona, José Janés, editor, 1951, p. 23.

perencia por otro».⁴⁵ Y aunque a la larga Canetti se distanció de su madre, no es menos verdad que el ambiente de su progenitora era culto y civilizado, tal como se desprende de la descripción de Alice Asriel, la amiga más interesante de su madre, una mujer con intereses literarios —más vieneses que universales— y que gustaba de mantener discusiones intelectuales.

Se hace patente, pues, que este ideal de sensibilidad, de formación, fue una cosa supranacional que afectó a mujeres y hombres, más allá de los círculos judíos donde tuvo una buena acogida. Así se desprende de la crónica familiar de Edmundo de Waal sobre los Ephrussi, una de cuyas brancas se estableció en París y la otra en Berlín. Más en concreto, Charles Ephrussi (Odesa, 1849-París, 1905) —uno de los primeros coleccionistas de cuadros impresionistas— mostró una sensibilidad extraordinaria, confirmada por su interés hacia las cosas orientales, japonesas principalmente. Aparte de eso, parece demostrado que Charles Ephrussi inspiró al Charles Swann de Proust.⁴⁶

Sin embargo, y tal como hemos anticipado, la vía de la *Bildung* europea fue un fracaso porque no garantizó aquella paz perpetua que Kant soñó, ni aseguró el ideal de humanidad cosmopolita predicado por el neo-humanismo alemán. Inútil decir que el ideal del alma bella tampoco se alcanzó, salvo en casos concretos y particulares. A la larga, la fealdad y el terror substituyeron al ideal de la belleza, con lo cual Apolo se vio oscurecido por Dionisio, mientras que otros —como Walter Benjamin— reclamaban el protagonismo de la juventud. Los mismos judíos —que utilizaron la *Bildungsjuden* como un camino para su asimilación, ya fuese en Francia o en los imperios centrales— observaron como la cultura no constituía un freno a la barbarie porque, justamente, quienes sembraron el odio y muerte poseían altas dosis de formación. Ni la poesía de Heine, ni la literatura de Goethe, ni la música de Johannes Brahms, fueron suficientes para civilizar la provincia pedagógica europea —que Stefan Zweig quería ver bajo la protección de Erasmo y no del fanatismo religioso de Calvino—⁴⁷ y así, al lado de la culta Weimar, la ciudad de Goethe, se levantó en 1937 el campo de Buchenwald, a donde fue a parar Jorge Semprún.

Pocas páginas literarias nos han estremecido tanto como aquellas en que Jorge Semprún explica en *El largo viaje* (1963) cómo unos perros de las SS devoraron —así, sencilla y llanamente— los cuerpos de unos niños que aparecieron en Buchenwald, provenientes de unos vagones que conducían personas adultas al Holocausto. Unos niños que llegaron a aquel trágico destino por error, donde nadie los esperaba, en aquel Buchenwald que albergaba el árbol que dio cobijo a Goethe y que un bombardeo norteamericano calcinó. El húngaro Georg Lukács —uno de los teóricos de la estética marxista— ya puso de manifiesto la importancia de esta novela de Semprún, al señalar que este libro «es, en rigor, uno de los primeros en los que la literatura comienza a aproximarse al nivel humano».⁴⁸

La razón ilustrada, la razón moderna —como bien representó Goya— creó también sus monstruos y los cuerpos —sea a través de la vida mecánica moderna, sea por medio de la Solución Final— quedaron devaluados a la simple condición de cosas. Si la modernidad acabó por cosificar cualquier objeto, qué no iba a suceder con los cuerpos

45. CANETTI, E.: *La lengua absuelta*, Madrid, Alianza/Muchnik, 1983, p. 11.

46. DE WAAL, E.: *La liebre con ojos de ámbar. Una herencia oculta*, Barcelona, Acantilado, 2012, p. 117.

47. ZWEIG, S.: *Erasmo de Rotterdam. Triunfo y tragedia de un humanista*, Barcelona, Paidós, 2005; ZWEIG, S.: *Castellio contra Calvino. Conciencia contra violencia*, Barcelona, Acantilado, 2001.

48. LUKÁCS, G.: *Conversaciones con Lukács*, Madrid, Alianza Editorial, 1969, p. 92.

humanos, que han sido testigos del ejercicio sistemático de la violencia, de una crueldad y de una barbarie que, todavía hoy, está desgraciadamente presente entre nosotros. En fin, una barbarie que constituye una manifestación del ambiente de crisis —de la crisis de la razón moderna, al fin y al cabo— que vivió Europa desde fines del siglo XIX y que utilizó el mundo del arte como un magnífico escaparate para reflejar las tensiones que ponían al descubierto las contradicciones de la sociedad burguesa-liberal, un mundo —el liberal-burgués— que fue criticado por las vanguardias artísticas que ensayaron proyectos de reforma dando lugar a un conjunto de utopías estéticas. Una crisis que revelaba, igualmente, la evolución de la estética que pasó del ideal de belleza clásico que predicaba la imitación y mimesis de acuerdo con los principios de la filosofía perenne, a un ideal de belleza identificado con lo sublime, según la experiencia romántica que busca la fuga y la disonancia, para acabar en lo siniestro del mundo contemporáneo.⁴⁹

En efecto, ante la imposibilidad de conciliar lo orgánico (amoroso) y lo aórgico (discordia) a pesar de los esfuerzos de Schiller y Hegel, la estética enfatizó —con Hölderlin—⁵⁰ la importancia de la fuga y de la disonancia, incluso de lo siniestro, y por lo tanto de aquello que —desde una posición neoclásica— podía ser considerado como feo. Los monstruos —detestados en otro tiempo— ahora adquirirían cierta notoriedad, sobre todo desde el momento que Mary Shelley dio vida literaria a *Frankenstein o el nuevo Prometeo* (1818). Lo marginal y mostrenco empezaba a ocupar un lugar en los gabinetes exóticos del siglo XIX, en los museos de rarezas y curiosidades, aspectos que la ciencia decimonónica asumió como cosa propia, especialmente durante la época colonial. Incluso en ocasiones se llegaba a extremos insospechados, cuando se recurría a instancias circenses —cuerpos enanos, contrahechos, feos o de dudosa sexualidad— e, incluso, deportivas. Recordemos lo que ocurrió en los Juegos Olímpicos de San Luis de 1904 cuando se organizaron unas competiciones exóticas, con la participación de lo que quedaba de los indios autóctonos que los yanquis habían aniquilado sistemáticamente.

Sería injusto, empero, que acabásemos este apartado con una visión pesimista. Bien mirado, los profesionales de la pedagogía, del mundo de la educación, han de ser —por vocación y convicción— optimistas. Lo fue nuestro maestro Alejandro Sanvisens que substituyó la teleología metafísica por la optimización cibernética. En el peor de los escenarios, la estética puede desempeñar un papel creativo, crítico y resistente. Así Marcuse ya presentó la imaginación poética como un antídoto a la razón científico-tecnológica que conformaba la mentalidad del hombre unidimensional. Agréguese que Peter Weiss —de quien vimos representar en nuestra juventud la famosa pieza teatral *Marat-Sade* (1963), que Adolfo Marsillach llevó a la escena— publicó a fines de los años setenta una obra de referencia, a saber, *La estética de la resistencia*, escrita a modo de autobiografía imaginada.⁵¹ Por esto mismo, podemos añadir que planteamos no sólo una estética de la resistencia frente a la frivolidad nihilista postmoderna sino también la posibilidad de una pedagogía que proclama que cada uno es artista de sí mismo. Desde aquí recuperamos la línea de argumentación de Augusto Boal que pasó del teatro del oprimido a la

49. MANZANO, J.: *De la estética romántica a la era del impudor. Diez lecciones de estética*. Barcelona, ICE Universidad de Barcelona/Editorial Horsori, 1999.

50. COLLELLDEMONT, E.: *La bellesa com a pedagogia: la proposta d'educació estètica a Hölderlin*, Lleida, Pagès editor, 1997.

51. WEISS, P.: *La estética de la resistencia*, Hondarribia, Argitaletxe Hiru, 2013.

estética del oprimido, una revolución cultural no dogmática, que recuerda la pedagogía de Freire.

«La Estética del oprimido es una forma esencial de combatir la invasión de cerebros porque pone al oprimido como protagonista del proceso estético, no como simple espectador del arte. No *lleva la cultura a pueblo*, sino que ofrece los medios estéticos necesarios para el desarrollo de su propia cultura, con sus propios medios y metas. No *educa* únicamente enseñando los elementos esenciales de cómo se puede hacer. Sino que, *pedagógicamente*, estimula a los participantes a buscar su camino».⁵²

Y a decir verdad, esta estética —a caballo entre la resistencia y la liberación— nos puede situar más allá del mal y del horror, de lo lúgubre y de lo siniestro, de lo perverso y de lo inhumano, del nihilismo y del consumismo. Además nos queda la luz eterna del poeta, aquella voz de Machado —«voz de Dios» y «purificador de la sensibilidad española», según Roura-Parella— que hizo bueno, en sus gestos y sus palabras, el ideal de la formación estética que toma así una dimensión de resistencia, esto es, la capacidad de decir no, al igual de Antígona, de enfrentarse al mundo que nos rodea porque —como señala Heidegger— el hombre habita el mundo poéticamente, una voz —la del poeta, ya sea Hölderlin, Goethe o Machado— que busca la eternidad desde su propia experiencia estética.

Tiempo de crisis: de los nuevos lenguajes a la tragedia bélica

Un primer problema surge cuando se fijan los límites cronológicos del siglo pasado y se cuestiona el inicio del siglo XX. Sabemos que las interpretaciones son dispares, porque al margen de la fecha concreta que supone el guarismo 1900 —año de la muerte de Nietzsche, para algunos el profeta de la postmodernidad—⁵³ existen diversas visiones que no son coincidentes. Así, para unos, el comienzo del siglo XX puede retrotraerse a la etapa anterior, si reparamos en lo que acontecía en la Viena finisecular. En cambio, para otros el comienzo del siglo XX puede fijarse en el año 1919, si centramos el fin de la Gran Guerra como punto de partida de un nuevo espíritu de época (*Zeitgeist*). Lo que en realidad sucedió es que el clima de crisis que marcan ambas fechas —de la Viena finisecular a la firma del Tratado de Versalles (1919)— hunde sus raíces en el siglo XIX, cuando la palabra «crisis» pasó del lenguaje médico al social, fraguándose una cultura de la crisis que ha acabado por hacerse endémica y sistémica. Al hilo de lo que decimos, parece claro que el arte ha servido de catalizador para expresar la crisis que vive Europa desde finales del siglo XIX, cuando el pesimismo (Schopenhauer) y el nihilismo (Nietzsche) se hicieron evidentes, dando lugar a una tristeza generalizada. En aquel momento, el suicidio empezó a ser algo frecuente y algunos artistas optaron por esta vía expeditiva, ante un mundo cada vez más acelerado con el correspondiente peligro de zozobra. Sea por causa mental, o por simple convicción personal ante el sinsentido del mundo, muchos han sido

52. BOAL, A.: *La Estética del oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico*, Barcelona, Alba Editorial, 2012, p. 243.

53. FULLAT, O.: *El siglo postmoderno (1900-2001)*, Barcelona, Crítica, 2002.

los artistas que han optado —desde fines del siglo XIX— por el suicidio desde Ganimet a Hemingway, pasando por Stefan Zweig, Virginia Woolf, Cesare Pavese o Sandor Marai. También Giuseppe Pellizza da Volpedo que en 1901 pintó el cuadro *El cuarto estado*, que nos muestra las reivindicaciones de un proletariado insurgente que Bernardo Bertolucci inmortalizó en la película *Novecento* (1976), se suicidó en 1907.

El siglo XX: del fin de las seguridades a la búsqueda de nuevos lenguajes

Por todo ello, es posible fijar el inicio del siglo pasado en las postrimerías del siglo XIX, cuando París y Viena vivían años agitados. Se ha dicho que detrás de la *Sezession* vienesa, con su ataque al academicismo reinante, se detecta la impronta del impresionismo francés (Monet, Renoir, Manet, Toulouse-Lautrec). Los franceses estaban sumergidos en una profunda crisis finisecular (no ajena tampoco a la España del 98), surgida al socaire del affaire Dreyffus —rehabilitado en 1901— que influyó en literatos formados en círculos franco-semíticos como Marcel Proust.⁵⁴ Acerca de esto, Maurois —de origen judío— recuerda que Proust, al igual que Montaigne, tenían una madre hebrea, lo cual confirma la importancia de la cultura franco-semítica, sobre todo en el caso del literato, del pensador que comparte las dos religiones en el seno de una misma familia, al ser cada uno de los padres de una confesión diferente. «El novelista que posee una familia judía y otra católica, puede conocer mejor a ambas».⁵⁵

También los vieneses sentían los tiempos convulsos, cuando el mito del imperio austro-húngaro que Claudio Magris ha retratado en *El Danubio* (1986) todavía se mantenía en pie.⁵⁶ Ya entonces se asistía a la disputa entre los partidarios y detractores del movimiento de la *Wiener Sezession* (1896) con su lema «Der Zeit ihre Kunst, der Kunst ihre Freiheit» con artistas como Gustav Klimt que, a pesar de trabajar para la Universidad de Viena, tuvo que renunciar a los encargos de la docta institución.⁵⁷ Frente a la *Sezession* aparecieron aquellos otros que, capitaneados por Adolf Loos y la revista *Die Fackel* de Karl Kraus, defendían un arte sin ornamentación, un arte que podemos conectar con el racionalismo y el funcionalismo arquitectónico. Naturalmente aquel ambiente de renovación y vanguardia se agudizó después de la guerra del 14 hasta el punto que Viena —al decir de nuestros viajeros pedagógicos— se convirtió en un laboratorio donde se experimentó un nuevo modelo de educación, visto globalmente, es decir, en todas sus manifestaciones.⁵⁸

La intención de Kraus —recuerda Adorno— fue la de salvar cuanto había sido «oprimido por el capitalismo: el animal, el paisaje, la mujer».⁵⁹ Así Loos —un moderno en toda la regla— se preocupó por el sentido que debía tener cada espacio (*Raumplan*), un prin-

54. MAUROIS, *op. cit.*, pp. 63-68.

55. *Ibid.*, p. 12.

56. MAGRIS, C.: *El Danubi*, Barcelona, Edicions de 1984, 2009.

57. SANTANA, S.: *El laberinto de la palabra. Karl Kraus en la Viena de fin de siglo*, Barcelona, Acantilado, 2011, pp. 91-106. También puede consultarse el ensayo biográfico de Walter Benjamin, «Karl Kraus» (1931), en *Obras. Libro II/vol. I. Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura. Estudios metafísicos y de filosofía de la historia. Ensayos estéticos y literarios*, Madrid, Adaba editores, 2010, pp. 341-376.

58. VILAFRANCA, I. y VILANOU, C.: «Concepción Sainz-Amor: Viena, laboratorio de Pedagogía», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 2001, pp. 449-465.

59. ADORNO, Th. W.: *Teoría estética*, Madrid, Taurus, 1980, p. 89.

cipio que después sería primordial para la arquitectura escolar. Por su parte, la *Sezession* propició la creación de los talleres vieneses, configurando una realidad que recuerda el movimiento «Arts and Crafts», cuando el trabajo artesanal aparecía como una especie de utopía retrógrada, en el sentido que se volvía a la idea del taller anterior a la industrialización, fórmula que la Bauhaus también sostuvo si bien bajo el signo de una especie de estética total presidida por la arquitectura.

Y ello sucedía, en un contexto como el mundo victoriano, una realidad que afectaba a toda Europa, no sólo al mundo británico, de acuerdo con la tesis defendida por Peter Gay.⁶⁰ Por lo demás, el enfrentamiento de Walter Benjamin contra el filisteísmo puede ser visto como un ataque a este puritanismo no sólo erótico-sexual sino también estético-moral, reacio a aceptar la novedad del arte moderno. En efecto, ante el academicismo reinante, el joven Benjamin reivindica el papel de guía de Nietzsche que se opone al clasicismo decadente de Winckelmann. En su opinión, la enseñanza del gimnasio alemán no era más que el aliado de aquel filisteísmo, que guardaba silencio sobre las novedades artísticas que provenían del secesionismo. Así se manifestaba Benjamin en 1913:

«Algún poeta o artista alemán de nuestros días debería acudir a una clase y escuchar lo que ahí se dice sobre el arte moderno (por lo demás, los maestros entienden el concepto de “moderno” de manera muy vaga; para ellos no hay grandes corrientes contrapuestas). Un señor puede decir desde su cátedra cosas ridículas e infundadas sobre la Secesión: “esa gente no quiere sino pintar lo feo, y no aspira a otra cosa que a lograr la mayor semejanza posible”; y no se le puede llevar la contraria. En cuanto se nombra a la modernidad, todo está permitido: “Ibsen... ¡Me basta con ver ese rostro de chimpancé!” (frase de un maestro)».⁶¹

Lógicamente, Benjamin se muestra contrario a la estética que transmite la lengua alemana y la ética que se desprende de la enseñanza de la historia. Además, observa de manera desilusionada como la juventud —nueva categoría pedagógica por la que apuesta— cae en los estigmas de la vieja Prusia (germanismo, militarismo, filisteísmo, antisemitismo, etc.) con lo cual se ha perdido el sentido romántico de la innovación que se desprende de la filosofía nietzscheana. «Así se crea una juventud apolítica, que se halla eternamente limitada al arte, la literatura y las vivencias amorosas, que carece de espíritu y se muestra diletante».⁶²

Está claro que la denuncia de Benjamin se dirige contra un sistema pedagógico que utiliza el arte como un narcótico para adormecer una juventud que está llamada a dinamizar un movimiento de avance en la línea marcada por la filosofía de Nietzsche, el verdadero profeta de la juventud. Pero en realidad aquel puritanismo que dominaba Europa, aquel filisteísmo denunciado por Benjamin, se daba en un ambiente dominado por el neo-goticismo, que tanta influencia ejerció en la construcción de escuelas dentro y fuera del archipiélago británico. Pues bien, todo hace pensar que el ambiente medieval —un

60. GAY, P.: *Schnitzler y su tiempo. Retrato cultural de la Viena del siglo XIX*. Barcelona, Paidós, 2002.

61. BENJAMIN, W.: «Enseñanza y valoración» (1913), en *Obras. Libro II/vol. I. Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura. Estudios metafísicos y de filosofía de la historia. Ensayos estéticos y literarios*, op. cit., p. 38.

62. BENJAMIN, W.: «Romanticismo» (1913), en *Obras. Libro II/vol. I. Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura. Estudios metafísicos y de filosofía de la historia. Ensayos estéticos y literarios*, op. cit., p. 44.

fruto del romanticismo conservador— podía ser un buen antídoto para contrarrestar la erosión de los valores tradicionales. Además, la industrialización —con la producción en serie, satirizada por Chaplin en *Tiempos modernos* (1936)— nos trajo la pérdida del trabajo artesanal, el fin de la pieza única, si bien los nuevos productos manufacturados eran baratos, situación que Ruskin y Morris —partidarios de utopías abocadas hacia el pasado— combatieron con ahínco, al desecharlos por su fealdad.⁶³ Al fin y a la postre, el neo-goticismo supuso una vuelta a la religión, ya fuese anglicana, luterana o católica, un freno a la secularización que quedó un tanto paralizada durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando se erigieron en tierras inglesas una gran cantidad de nuevos templos.

Precisamente la reforma de la educación secundaria británica (liderada por Thomas Arnold desde el colegio de Rugby), base embrionaria del movimiento de la Escuela Nueva, se llevó a cabo mayoritariamente en edificios neogóticos, en un contexto que demandaba la vuelta a la práctica religiosa, de acuerdo con las orientaciones del *Christian revival* —que tuvo mucho también de *Catholic revival*— y cuya influencia se dejaría sentir igualmente en España. En efecto, este retorno a la religión —como demuestra la figura de Gaudí— tuvo su réplica entre nosotros, en buena medida gracias a los vientos modernistas que adquirieron tonos místicos, de alto contenido simbólico, como confirma el templo —hoy basílica— de la Sagrada Familia, una de las últimas catedrales modernas.

Por todo cuanto venimos diciendo tampoco podemos soslayar el año 1913, la vigilia del estallido de la Gran Guerra, porque en aquel preciso momento los ingredientes para la catástrofe estaban ya servidos. Además, éste es uno de los aspectos —el del sentido del humanismo— que aflora en *La montaña mágica* de Thomas Mann cuando se aborda el papel del ideal de la cultura clásica, que algunos vieron como «un formalismo gramatical, que no era más que un accesorio de la dominación de la clase burguesa».⁶⁴ Andréi Biely —uno de los discípulos de Rudolf Steiner— reconoció en sus memorias que el «doctor Steiner comenzaba a hablar en los corazones en el momento preciso en que todas las palabras se agotaban».⁶⁵ Acaso por esto, y azuzado por la retórica del nazismo, Joseph Roth escribió el 9 de octubre de 1933 a Stefan Zweig lo siguiente: «La palabra ha muerto, los hombres ladran. La palabra no tiene ya ningún significado, es decir, ninguno actual».⁶⁶

Vistas las cosas en perspectiva, y al margen de cronologías siempre un tanto artificiales, el desencadenamiento de los hechos larvados desde fines del siglo XIX confirmó que durante las primeras décadas de la centuria pasada se produjo el fin de un mundo, el mundo de ayer, el de las aparentes seguridades.⁶⁷ Ciertamente que cuando Zweig escribió sus memorias (1942) se refirió a la disolución del mundo aristocrático del imperio austro-húngaro, pero no es menos verdad que si miramos las cosas con atención podemos añadir que este hundimiento también afecta al mundo liberal-burgués, surgido de una mentalidad positivista que veía en la utilidad un principio estético que floreció en manos de los ingenieros que confiaron en la construcción del *Titanic*, cuyo naufragio el

63. ÁLVAREZ, R.: «William Morris o el arte como sueño utópico de la sociedad perfecta», *Debats*, 73, 2001, pp. 27-32.

64. MANN, Th.: *La montaña mágica*, Barcelona, Plaza & Janés, 1986, p. 523.

65. BIELY, A.: *Recordando a Rudolf Steiner*, Madrid, IAO Arte Editorial, 2012, p. 14.

66. ROTH, J. y ZWEIG, S.: *Ser amigo mío es funesto. Correspondencia (1927-1938)*, Epílogo de Heinz Lunzer, Barcelona, Acantilado, 2014, p. 112.

67. ZWEIG, S.: *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*, Barcelona, El Acantilado, 2001.

año 1912 fue una especie de aldabonazo que presagiaba lo peor: la destrucción del hombre en manos de la técnica, tal como sucedió a partir de 1914, con el estallido de la Gran Guerra. No en balde, Antonio Gramsci —después de apreciar inicialmente su bondad— rechazó el mecano como juguete, porque nos maquiniza. En una carta que escribe desde la cárcel a Giulia, el 14 de enero de 1929, el año de la Gran Depresión, expone su pensamiento: «En general, yo pienso que la cultura moderna (tipo americano), de la que el mecano es la expresión, vuelve al hombre algo insensible, maquinal, burocrático, y crea una mentalidad abstracta (en un sentido diferente de lo que se entendía por “abstracto” en el siglo pasado)».⁶⁸

Si en el ochocientos lo abstracto se vinculaba al idealismo de corte hegeliano, en el novecientos se puede relacionar con el nihilismo, una abstracción que conduce a la nada. La enemiga de Gramsci respecto al mecano —un universo en miniatura del mundo mecanizado— se funda en lo que representa una mentalidad utilitaria que había encontrado un referente de primer orden en la torre Eiffel de París, instalada provisionalmente con motivo de la Exposición Universal de 1889 que finalmente —y con sus 300 metros de altura— se convirtió en permanente hasta que fue superada el año 1913 por el edificio Woolworth.⁶⁹ Con los años, los americanos inauguraron el 1931 el *Empire State*, de más de 400 metros, cuya construcción nos dejó diversas imágenes fotográficas —con operarios colgados de la estructura de las vigas de hierro a una extraordinaria altura sobre el suelo de Nueva York— que constituyen un verdadero culto al progreso y al esteticismo tecnológico. En aquel mismo año de 1931, Dewey impartió las conferencias sobre la filosofía del arte que se encuentran en la base del libro *El arte como experiencia*, aparecido tres años después, una obra en que no dialoga con las vanguardias plásticas sino, justamente, con el arte que surgía de aquella civilización mecánica, propia de los Estados Unidos. Todo parece indicar que Dewey intentaba aunar, en una solución monista que afecta a las artes industriales, la unidad de la utilidad con la belleza. «Así el objeto tiene una forma en un sentido definitivo y cuando esta forma se libera de la limitación a un fin especializado y sirve también a los propósitos de una experiencia inmediata y vital, la forma es estética y no simplemente útil».⁷⁰

El positivismo —la filosofía dominante en el siglo XIX, coincidiendo con el apogeo de la burguesía capitalista del mundo industrial— había fomentado una estética a favor del avance técnico. De este modo el hierro y el cemento se convirtieron en los referentes de una estética en que el artista —y por tanto, la creación artística— estaba al servicio del progreso, renunciándose al arte por el arte (*l'art pour l'art*), esto es, al papel autónomo del artista, cosa que sí reivindicó la secesión vienesa.⁷¹ Ahora bien, para el positivismo el arte debía quedar supeditado a un proyecto ideal de mayor envergadura, a la globalidad unitaria de una concepción moderna y positiva de la sociedad a fin de conseguir aquella armonía social inherente a una filosofía basada en el orden y en el progreso, por la que suspiraron autores como Taine y Renan, una situación que Paul Gauguin no dudó en criticar en su primer escrito dedicado al arte en la Exposición de París de 1889, que cobijó la

68. GRAMSCI, A.: *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Editorial Nova Terra, 1976, p. 285.

69. ILLIES, F.: *1913 Un año hace cien años*, Barcelona, Salamandra, 2013, p. 42.

70. DEWEY, J.: *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 2008, p. 131.

71. MARCHAN FIZ, S., «La estética como proyecto», en *La estética en la cultura moderna: de la Ilustración a la crisis del estructuralismo*, Madrid, Alianza, 1987, pp. 178-185.

torre Eiffel. Ya entonces, Gauguin se lamentaba de la influencia perversa de la Academia que —gracias al poder del estado— había suplantado a los pintores por los profesores⁷². Pero más allá del contrapunto de Gauguin, siempre a favor de la abstracción, los partidarios de la educación estética positivista abogaban por una atmósfera que influye en el ser humano y que ve en las grandes construcciones tecnológicas los nuevos templos de la religión de la humanidad, basada en una fe omnímoda en el progreso. La conclusión es obvia: «Un impératif de réalisme moral conditionne la pratique esthétique».⁷³

Si el neoclasicismo —con Winckelmann a la cabeza y el viaje a Italia como tributo estético—⁷⁴ puso el arte al servicio de un orden inspirado en la antigüedad que entreveía el futuro en el pasado, el positivismo situó la estética como algo dependiente del progreso, de la industria, con lo que las enseñanzas de artes y oficios —que adquirieron una gran difusión en el siglo XIX— tomaron un cariz eminentemente práctico y utilitario. A grandes rasgos, podemos decir que se seguía un sistema de las artes basado en cinco grandes disciplinas, a saber, arquitectura, escultura, pintura, música y literatura. A su vez, el despliegue de las manifestaciones artísticas seguía dos vías o caminos. De un lado, la propia de los artistas geniales que con su obra única constituían los creadores que alimentaban las colecciones privadas o museísticas, sin olvidar los grandes edificios singulares, las mejores sinfonías y los grandes títulos de la literatura universal. Ahora bien, junto a estas obras únicas, aparecen las producidas en ambientes fabriles a través de un proceso industrial en el que emergían las artes industriales que derivaban de las cinco artes principales. Así de la arquitectura surgen el mobiliario, el decorado y la jardinería. De la escultura la numismática y la indumentaria. De la pintura el dibujo, el grabado y la tapicería. De la música la orquesta y de la literatura la declamación.

En todo caso, para el positivismo las tres culturas —científica, industrial y estética— se imbricaban hasta tal punto que el arte quedaba condicionado por las dos anteriores, esto es, por los avances científicos y el progreso técnico-industrial. De ahí el éxito de la arquitectura de hierro, una estética tecnológica, que desde la época del Palacio de Cristal de la primera exposición universal de Londres (1851) no hizo más que aumentar, llegando a todas las latitudes, como bien demuestran los puentes de hierro, las estaciones de ferrocarril y los mercados públicos esparcidos por toda la geografía española.

Desde un punto de vista escolar, no cabe duda de que las lecciones de cosas y los trabajos manuales tuvieron un sentido de preparación tecnológica, de cara al aprendizaje de un oficio vinculado a la creciente industrialización, con lo que educación dependía más de las artes industriales que no de la creación artística creativa y genial. Así la educación estética establecía vínculos con el mundo fabril y la formación artística asumía un aspecto aplicado que tanto la pedagogía oficial (formación profesional, escuelas de artes y oficios, etc.) como muchas instituciones privadas (ateneos, escuelas confesionales como las salesianas) fomentaron de manera clara y decidida: el arte (por ejemplo, el

72. GAUGUIN, P.: *Escritos de un salvaje*, Barcelona, Barral editores, 1974, p. 35.

73. LE LANNOU, J.-M.: «L'esthétique d'Auguste Comte», *Revue philosophique de la France et de l'Étranger*, 4, 1985, p. 491.

74. GOETHE, J. W.: «Esbozos para una semblanza de Winckelmann. Biografía» (1805), en SALMERÓN, Miguel (ed.), *Escritos de arte*, Madrid, Síntesis, 1999, pp. 183-220. Sobre esta breve obra de Goethe, dedicada a Winckelmann, Ludwig escribió que «ante la tarea de presentar en forma meramente descriptiva una vida, acierta la forma propia con tanta seguridad, que esta pequeña obra puede llamarse la primera psicografía» (LUDWIG, E.: *Goethe. Historia de un hombre*, Barcelona, Editorial Juventud, 1983, p. 357).

dibujo) constituía una mediación para una formación profesional (el aprendizaje de un oficio), con lo que se acentuaba la dimensión útil de la educación artística que quedaba al servicio de las artes industriales.

Por su parte, las Escuelas de Bellas Artes mantenían un academicismo que más de un maestro intentó trasladar a la escuela primera, con lo que la enseñanza de dibujo ganaba adeptos.⁷⁵ Esta estética académica y utilitaria, hija de la mentalidad burguesa, que fue combatida por pedagogos como Lombardo-Radice, tampoco podía satisfacer a aquellos artistas que se sentían incómodos ante una civilización que convertía al hombre en un ser sin atributos (Musil), en un elemento más de una sociedad anónima que vivía un tanto inhóspitamente —Simmel se refirió al carácter *blasé* o hastiado del ciudadano—, un mundo urbano en que predomina un espíritu objetivo que elimina y liquida al espíritu subjetivo, esto es, la libertad individual y creativa.

«La atrofia de la cultura individual como consecuencia de la hipertrofia de la cultura objetiva es una de las razones del odio feroz que los sacerdotes del individualismo extremo, comenzando por Nietzsche, profesan por las grandes ciudades; pero es también una razón del amor apasionado que se siente por ellos precisamente en esas grandes ciudades donde aparecen como los profetas y los mesías de aspiraciones insatisfechas».⁷⁶

Pues bien, la cultura metropolitana comportó el crecimiento de las grandes ciudades europeas y americanas, con importantes ciclos migratorios del campo a la ciudad, proceso que añadiría altas dosis de deshumanización. Las ciudades —recordemos los años de Berlín de George Grosz, con sus ácidas pinturas que satirizaban la moral burguesa y la vida metropolitana— se convierten en los centros neurálgicos de un mundo que abre el arte a la crítica y que anuncia la gran catástrofe que se avecinaba. De ahí, pues, la reacción de diferentes filosofías (vitalismo, pragmatismo, neo-idealismo, misticismo, etc.) ante esta situación que cercenaba la creatividad del hombre y, naturalmente, del niño que se veía sometido a las viejas normas del mundo de ayer con sus fuertes dosis de intelectualismo, pasividad, memorismo, autoritarismo y militarismo. Se trataba, pues, de la educación tradicional con sus copias miméticas a través de los dibujos al natural, el canto de las composiciones patrióticas y las redacciones que miraban hacia los grandes genios (Franklin, Napoleón, etc.). No extraña, pues, que este mundo pedagógico fuese criticado por Hermann Hesse en su novela autobiográfica *Bajo la rueda* (1905), en que narra la peripecias escolares de Hans Giebenrath.⁷⁷ Por su parte, Robert Musil en *Las tribulaciones del estudiante Törless* (1906) ponía de relieve las contradicciones del Instituto W., una especie de internado de cadetes militares.⁷⁸ En suma, la novela escolar —emparentada con la *Bildungsroman*, pero que da lugar a un género propio (*Erziehungsroman*)— servía de vehículo de denuncia de un sistema pedagógico que exigía cada vez más libertad. Un género repleto de títulos importantes que llega hasta hoy mismo, con la aparición de

75. ARAÑÓ GISBERT, J. C.: *La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980)*, Madrid, Universidad Complutense-Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 1988 [Tesis doctoral].

76. SIMMEL, G.: *Roma, Florencia, Venecia*, Madrid, Casimiro libros, 2013, p. 57.

77. HESSE, H.: *Bajo las ruedas*, Madrid, Alianza Editorial, 1972 [3ª ed.].

78. MUSIL, R.: *Las tribulaciones del estudiante Törless*, Madrid, El País, 2003.

títulos como *Reencuentro* de Fred Uhlman que retrata la vida del Karl Alexander Gymnasium de Stuttgart, en los meses anteriores al ascenso del nazismo, en que también se deja constancia de la seguridad de un mundo que se tambaleaba. «Ese era mi mundo, un mundo que yo creía absolutamente seguro e indudablemente eterno».⁷⁹ Tampoco podemos dejar en el tintero *Venganza tardía. Tres caminos a la escuela* de Ernst Jünger, obra en que se evidencia el contraste entre la férrea disciplina escolar prusiana y la imaginación infantil.

«Los maestros de la escuela preparatoria habían recibido una sólida formación en los seminarios. En ella se basaban su orgullo y su autoridad. Transmitir un saber sólido constituía su vocación y su empeño. Seguían el principio de que la repetición es la madre del estudio. Huelga decir que los alumnos inteligentes se aburrían en sus clases y que, sobre todo, les fastidiaba el aprendizaje memorístico y el recitado de la lección».⁸⁰

Probablemente, por ello Emil Ludwig colocó la vieja Prusia junto a los grandes dictadores del siglo XX.⁸¹ Sea como fuere, lo cierto es que los alumnos dotados con imaginación —y Jünger fue uno de ellos— se encontraban incómodos en aquellos establecimientos educativos, donde no siempre cosechaban buenas notas. Así Jünger —nacido en 1895— reconoce su dispersión ya que estaba más atento a dar rienda suelta a su imaginación que a las explicaciones de sus profesores, por alguno de los cuales sentía verdadera animadversión. Al fin de cuentas, la literatura juvenil (Verne, Salgari, Kipling, etc.) y la fantástica de viajes (Crusoe, Henry Stanley, etc.) estaba olvidada del currículum escolar.⁸²

Frente a este estado de cosas, se reivindicaba un nuevo espíritu, y así Franz Xaver Kappus —que se preparaba para la carrera militar en un cuartel del viejo imperio austro-húngaro— se atrevió enviar una carta a Rainer María Rilke —que también había sido cadete antes de secretario de Auguste Rodin— para demandar opinión sobre sus versos. La primera respuesta de Rilke —fecha en París, el 17 de febrero de 1903— nos pone en antecedentes sobre la situación que se vivía en aquel momento: los jóvenes poetas debían profundizar en su propia interioridad evitando caer en los tópicos de antaño con vulgares formalismos y cursis poemas de amor.⁸³ Y una cosa más importante todavía ya que Rilke aconsejaba al joven poeta volver —como hizo Hölderlin— a sus recuerdos de infancia, a aquella etapa originaria y paradisiaca, dominada por una inocencia que contrastaba con la malignidad humana. Quizás por ello también Marcel Proust —después de la muerte de su madre— salió en búsqueda del tiempo perdido, un mundo que se remonta a los orígenes de su infancia y adolescencia, cuando recibió el cuidado y las atenciones de aquellas dos mujeres —madre y abuela— que mimaron sus años de formación. Si Hölderlin se levantó contra la razón mecánica moderna, algo similar hicieron los espíritus poéticos del siglo XX, al oponerse al orden y progreso del positivismo, aún a sabiendas de lo difícil que resultaba encontrar palabras en aquella encrucijada histórica sumida en una crisis, en que los vocablos escaseaban. No en vano Nietzsche dejó plasmadas en el Zarathustra las tres transformaciones del espíritu: cómo el espíritu se convierte en camello, y en camello en león, y el león, por fin, en niño. «Inocencia es el niño, y olvido, un

79. UHLMAN, F.: *Reencuentro*, Barcelona, Tusquets editores, 1987, p. 62.

80. JÜNGER, E.: *Venganza tardía. Tres caminos a la escuela*, Barcelona, Tusquets editores, 2009, pp. 24-25.

81. LUDWIG, E.: *Tres dictadores: Hitler, Mussolini y Stalin. Y un cuarto: Prusia*, Barcelona, Acantilado, 2011.

82. Sobre punto concreto, resulta clarividente la serie de notas y comentarios de Enrique Ocaña, traductor de *Venganza tardía* de Jünger, así como su posfacio, pp. 109-116.

83. RILKE, R. M.: *Cartas a un joven poeta*, Barcelona, Angle editorial, 2008.

nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí».⁸⁴ De ahí también, probablemente, el éxito de la pintura de Joan Miró que supo captar aquella alegría e inocencia infantil, en su producción pictórica cada vez más expresiva. A pesar de ello, no todo el mundo se mostró entusiasmado con este tipo de pinturas que para algunos —y de una manera desdeñosa— «podían ser obra de una niña de siete años».⁸⁵

Tampoco debe olvidarse que la famosa *Carta de Philipp Lord Chandos a Francis Bacon* —una ficción literaria de Hugo Von Hofmannsthal situada a comienzos del siglo XVII, para describir la realidad de 1902— ponía de manifiesto la dificultad, por no decir imposibilidad, de encontrar palabras para escribir. En el tránsito del siglo XIX al XX algo se había esfumado: la confianza omnímoda en el lenguaje, lo cual invitaba a ensayar nuevos conceptos, discursos y narrativas y, por ende, algo incluso más destacado, a saber, nuevos lenguajes. En suma, se había quebrado la confianza secular entre el signo y el significado porque la idea de verdad entendida como adecuación entre el pensamiento y la realidad externa también había quedado en entredicho, hasta ser impugnada sin más. Dicho de otra manera: el *homo loquens* se había quedado sin lenguaje, a pesar de las aspiraciones de los neopositivistas —ahí está Wittgenstein con el *Tractatus logico-philosophicus* (1921) — por buscar un sistema lógico-matemático de base empírica. El mismo Wittgenstein —que se hizo maestro en los Alpes austríacos después de la Guerra— se vio en la necesidad de elaborar un Diccionario alemán, apropiado a los usos lingüísticos de sus alumnos que veían cómo muchos términos que utilizaban no aparecían en los diccionarios que se editaban en Viena o en Berlín, con lo que se rompía otra ilusión: pensar que el alemán culto de la *Mitteleuropa* —que había significado un suplicio para muchos jóvenes judíos y que condenó al yiddish a los reductos familiares— servía en todos los lugares.

A estas alturas, las semánticas unívocas —lingüísticas, pedagógicas, estéticas— parecían cosas del pasado, de modo que los artistas tuvieron que renacer —resucitar, si se quiere— después de la debacle que acompañó a la fatídica fecha de 1914, aunque las cosas —como pone de relieve la literatura de combate de Walter Benjamin— ya estaban maduras un poco antes. Desde luego no es fortuito que después de la Gran Guerra surgiesen diversas naciones en el mapa de Europa que, hasta entonces, estaban sometidas bajo las órbitas de los dos imperios centrales: el alemán y el astro-húngaro. Mas lo cierto es que la mayoría de judíos habían confiado en la educación y, consiguientemente, en la cultura alemana, tal como recoge Fred Uhlman en su novela *Reencuentro*, en que los judíos asimilados se embebían de la rica herencia cultural de la Suabia: Hölderlin, Schiller, Wieland, Hegel, Schelling, etc.

Aquí parece oportuno recordar los años de formación de Joseph Roth, según recoge Géza von Cziffra. A pesar de haber nacido en la ciudad fronteriza de Brody (Galitzia oriental), con una población mayoritariamente hebrea, no asistió a la escuela judía (*cheder*) que se asemejaba a una escuela talmúdica, ya que concurrió a un Instituto (*Gymnasium*) en que católicos y judíos se repartían al cincuenta por ciento dándose clase los sábados. «Era el primero de la clase —recuerda Roth—, mis compañeros judíos me envidiaban, incluso me atacaban y combatían. Los otros casi nunca. Eran mucho menos

84. NIETZSCHE, F.: *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza Editorial, 1993, p. 51.

85. GAY, P.: *Modernidad. La atracción de la herejía de Baudelaire a Beckett*, Barcelona, Paidós, 2007, p. 34.

orgullosos en la escuela, porque su futuro estaba asegurado por la posición social de los padres o por su fortuna».⁸⁶

Si acudimos a los recuerdos de Soma Morgenstern, correspondiente a los años de juventud en Galitzia oriental, se observa cómo la formación de los judíos comenzaba en el ámbito familiar y proseguía en el gimnasio. De este modo, aquellos judíos cultos adquirirían la condición de verdaderos políglotas. Él empezó a estudiar hebreo a los tres años, a los siete «conocía prácticamente todos los alfabetos del ámbito cultural judeo-cristiano, a excepción del griego, que aprendería más tarde, en el instituto».⁸⁷ A pesar de vivir en Galitzia, tierra del imperio austríaco donde el alemán era obligatorio, la mayor parte de alumnos polacos y ucranianos no dominaban la lengua germánica. Ahora bien, con los alumnos judíos —de cara a su asimilación— la cosa era distinta. «La mayoría de los alumnos judíos, en cambio, dominaba la lengua alemana hasta tal punto que, tras el examen de bachillerato, podían continuar estudios superiores en Viena o en cualquier otra universidad alemana. En mi caso lo especial fue justamente mi padre».⁸⁸ También éste fue el itinerario seguido por Franz Kafka que en la carta a su padre —escrita en el mes de noviembre de 1919, poco después del fin de la guerra— dejó constancia de estas tensiones, ya que no se educó en checo ni en yiddish, sino en lengua alemana, la «lengua del “enclave” culto y burgués de Praga».⁸⁹

Por consiguiente, el desmembramiento de los imperios centrales —sobre todo del austro-húngaro que reunía trece nacionalidades diferentes— supuso la aparición de nuevas patrias y nuevas lenguas, algunas deseosas de romper con lo germánico y lo que representaba el alemán, la lengua culta de la *Mitteleuropa*. Ello permitió el surgimiento de nuevas literaturas (checa, húngara, polaca, serbia, croata, etc.) hasta entonces ocultas, bajo la protección de las respectivas águilas imperiales. En realidad, se trata de literaturas que hasta hace poco eran sólo parcialmente conocidas entre nosotros, aunque las editoriales españolas hicieron esfuerzos para dar a conocer este rico patrimonio literario europeo. Sin ir más lejos, en los inicios de la guerra fría, se editaban algunas obras de la literatura húngara aprovechando la presencia de intelectuales establecidos en nuestro país como Ferenc Oliver Brachfeld que en 1946 tradujo *A la luz de los candelabros* de Marai —gran lector de Ortega— con un prólogo lleno de intuiciones sobre la literatura húngara. «Sándor Marai es el novelista de la burguesía magyar, como Proust lo fue de la francesa».⁹⁰ Incluso, con el paso de los años, el yiddish fue reconocido como lengua culta al obtener Isaac Bashevis Singer —judío-polaco de familia rabínica que se especializó en cuentos para niños y jóvenes— el premio Nobel de Literatura el 1978. Entre sus narraciones destaca *El Golem*, centrada en Praga a fines del siglo XVI con el trasfondo de las persecuciones sufridas por las comunidades hebreas en Europa.⁹¹

El mundo —más allá de los mapas y las fronteras— había cambiado en 1919 y un nuevo universo lingüístico florecía por doquier, lo cual restringía el uso del alemán, la

86. CZIFFRA, G. von, *El santo bebedor. Recuerdos de Joseph Roth*. Barcelona, Acantilado, 2009, p. 52.

87. MORGENSTERN, S., *En otro tiempo. Años de juventud en Galitzia oriental*. Barcelona, Editorial Minúscula, 2005, p. 15.

88. *Ibidem*, p. 120.

89. KAFKA, F., *Carta al padre y otros escritos. Fragmentos de cuadernos y hojas sueltas*. Introducción, traducción y notas de Carmen Gauger. Madrid, Alianza Editorial (3ª ed.), 2014, p. 23.

90. MARAI, S.: *A la luz de los candelabros*, Prólogo de F. Oliver Brachfeld. Barcelona, Destino, 1946, pp. 13-14.

91. BASHEVIS SINGER, I.: *El Golem*, Barcelona, Editorial Empúries, 1986.

lengua que garantizaba la libre circulación en los imperios centrales, unos vastos territorios sin fronteras ni visados. El 7 de agosto de 1919, Roth escribía lo siguiente en las páginas del periódico *Der Neue Tag*. «Las fronteras políticas tampoco son ya puntos, rayas, líneas, etc. sino vejaciones dolorosas, pasiones, gólgotas, crucifixiones, en una palabra: registros».⁹² Un imperio que Roth no dudó en enaltecer ya que se hubiera sentido más seguro como austríaco, bajo la obediencia imperial, que no como judío errante perseguido por el antisemitismo. Llegados aquí parece oportuno reproducir un fragmento de *Las ciudades blancas* (1925) de Joseph Roth, un referente de primer orden en la cultura de la crisis, vista por alguien que además estuvo en las trincheras de la guerra y que conoció la muerte en su cercanía:

«Hemos vivido la relatividad de la nomenclatura e incluso la de las cosas. En un único minuto, el que nos separó de la muerte, rompimos con toda la tradición, rompimos con el lenguaje, la ciencia, la literatura, el arte: con toda la conciencia de la cultura. En un único minuto supimos más de la verdad que todos los buscadores de la verdad habidos en el mundo. Somos los muertos resucitados».⁹³

Con este telón de fondo, se abría la posibilidad de generar nuevos lenguajes que — desde un punto de vista plástico— pretendían superar la mimesis y figuración. Ya en 1889 Gauguin apostaba a favor de la abstracción «que va más allá de la servil imitación de la naturaleza».⁹⁴ Un poco antes, en una carta dirigida el 1888 a Schuffenecker, Gauguin aconsejaba seguir el camino de la abstracción: «El arte es una abstracción que hay que sacar de la naturaleza, soñando frente a ella; piense sobre todo en la creación que resultará de todo ello».⁹⁵ En otro escrito de aquel mismo año, dirigido al mismo destinatario, Gauguin afirmaba que «el impresionista es un hombre puro, no manchado aún por el beso putrefacto de Bellas Artes», es decir, por el arte académico siempre celoso por la mimesis.⁹⁶ De las palabras de Gauguin se desprende su reticencia —e incluso desprecio— por la tradición académica, una auténtica presión putrefacta, que había pesado como una losa sobre su formación que había sido impuesta por una civilización decadente. De ahí su pasión por aquellas culturas como la caribeña y la polinésica que no respondían a los esquemas y cánones occidentales.

En esta misma línea de rechazo de lo académico, destaca el fovismo presentado en el Salón de otoño de 1905 con un cromatismo salvaje de la mano de Henry Matisse, así como los nombres de Wassily Kandinsky, Franz Marc y Paul Klee, vinculados al movimiento del *Blaue Reiter* (El Jinete Azul) surgido entre 1911 y 1913 y que algunos críticos han calificado como la «gran abstracción». Ya en 1910 Kandinsky había publicado el primer cuadro desposeído totalmente de tema, con lo cual los miembros de El Jinete Azul pretendían «hacer hablar al mundo mismo, en lugar del alma conmovida por la imagen del mundo».⁹⁷ Por un camino u otro, «en 1913 el arte tiende a la abstracción en todas

92. ROTH, J., «La frontera», en *Primavera de café. Un libro de lecturas vienesas*, Barcelona, Acantilado, 2010, p. 213.

93. ROTH, J.: *Las ciudades blancas*, Barcelona, Editorial Minúscula, 2014, p. 13.

94. GAUGUIN, *op. cit.*, p. 36.

95. *Ibid.*, p. 27.

96. *Ibid.*, p. 29.

97. HESS, W.: *Documentos para la comprensión del arte moderno*, RAHN, Dieter (ed.), Buenos Aires, Ediciones

partes».⁹⁸ Efectivamente, ya entonces se acabó imponiendo la abstracción que huye de la imitación de la naturaleza y de la copia del natural, incluso de la figuración humana según los cánones academicistas. También el impacto del dadaísmo y surrealismo —una herencia de las teorías freudianas— puso de relieve la importancia de lo onírico, de lo imaginado, de lo inconsciente, en el proceso de producción artística que cada vez se alejaba más de una visión mimética de la realidad que era suplantada por la abstracción.

Entretanto, el escándalo que se produjo en París el 29 de mayo de 1913, con el estreno de *La consagración de la primavera* de Igor Stravinsky, que introduce la disonancia como un elemento novedoso en la estructura musical, reportó un cambio que dio entrada a una nueva música —la dodecafónica con Arnold Schönberg— que supuso una nueva mentalidad con lo que el orden del academicismo de ascendencia clásica había quedado hecho añicos.⁹⁹ Se ha dicho que al destacar la disonancia, se produjo el derrumbamiento de la concepción armónica de la música, lo cual significaba un nuevo lenguaje que rompía los lazos con la tradición tonal anterior.¹⁰⁰ Al buscar un nuevo lenguaje, Schönberg pretendía unir ideas (esto es, un elemento compositivo) con ideas, a través de una lógica que limita las repeticiones, con lo que propone un arte breve y preciso. «Esto permite —escribe Schönberg— que el músico escriba para mentalidades superiores, no sólo obrando de acuerdo con los requisitos gramaticales o idiomáticos, sino en otros aspectos, haciendo que cada frase contenga la fuerza expresiva de una máxima, de un proverbio, de un aforismo».¹⁰¹

Pronto le siguieron sus discípulos, Alban Berg y Anton Webern, todos ellos preocupados no sólo por el lenguaje musical sino también por la pedagogía de la disciplina.¹⁰² Con todo, la educación musical continuaba por los derroteros academicistas sobre la base que la música es una lengua, un arte y una ciencia. Así la educación musical debía empezar por el solfeo y continuar por una teoría musical de orden clásico, de acuerdo con los conciertos sinfónicos, rehuyendo «la música de bajo vuelo, vulgar y grosera, como la de los cafés cantantes, *music-halls* y demás nefandos lugares antiartísticos».¹⁰³ El itinerario de esta pedagogía musical estaba marcado por el estudio de los instrumentos, el canto y la composición, sin negar —eso sí— la dimensión creadora del arte musical. Sin embargo, la creación queda supeditada a la belleza de la armonía y a la melodía, aunque no se negaba la posibilidad de abrir nuevos caminos, pronosticando una regresión a las tonalidades del canto llano o de las gamas griegas. «Vivir para ver; pues hasta dentro de doscientos años no me sería dado saber si he sido buen profeta».¹⁰⁴

No cabe duda de que la revolución, que representó la abstracción y el atonalismo, evidencia la fragilidad de las normas transmitidas por la tradición, abriéndose un horizonte de esperanzas que no se cumplieron. «Los movimientos artísticos de 1910 se

Nueva Visión, 1994, p. 132.

98. ILLIES, *op. cit.*, p. 51.

99. *Ibid.*, p. 96; p. 147-149.

100. ROSEN, Ch.: *Schoenberg*, Barcelona, Acantilado, 2014, pp. 32-73.

101. PONS, J.: *Arnold Schönberg. Ética, estética, religión*, Barcelona, Acantilado, 2006, p. 125.

102. PEPIOL MARTÍ, M.: «La pedagogía de la nueva música. Webern como educador», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 32, 2013, pp. 185-2007.

103. LAVIGNAC, A.: *La educación musical*, Versión española de Felipe Pedrell, Barcelona, Gustavo Gili, 1920, p. 23.

104. *Ibid.*, p. 257.

adentraron audazmente por el mar de lo que nunca se había sospechado, pero este mar no les proporcionó la prometida felicidad a su aventura».¹⁰⁵ Sin embargo, esta nueva lógica de vanguardia —concepto sinónimo de trasgresión y transformación— acabó por institucionalizarse en una especie de filosofía de lo nuevo, según la fórmula del crítico estadounidense Harold Rosenberg, defensor de la pintura de la acción (*Action Painting*) frente al expresionismo abstracto, que publicó un libro de referencia: *La tradición de lo nuevo* (1959) que pone de manifiesto la tensión entre lo permanente y la novedad.¹⁰⁶

Con independencia de que la vanguardia se haya convertido en una especie de tópico, los movimientos que caben bajo esta denominación se distinguen por dos actitudes, esto es, el momento crítico y el constructivo. Helio Piñón, en el prólogo a la *Teoría de la vanguardia* de Peter Bürger, advierte lo siguiente:

«El momento pleno de la vanguardia será el constructivo, no el crítico, al que a menudo se reduce. La propuesta estructurada de un sistema estático, y no la mera crítica moral a la convención, sería la vía por la que la vanguardia cuestiona los valores de la tradición artística y los del marco social que testifica».¹⁰⁷

Pasemos, pues, a valorar la capacidad creativa del logos poético, un punto nuclear de la vanguardia plástica y pedagógica.

La dimensión creativa del logos poético

Así surgió la necesidad de confiar en el logos poético, en la creación artística, a fin de construir un mundo nuevo, unos nuevos lenguajes. Para ello, parecía conveniente recuperar aquel paraíso inicial, aquella Arcadia de la infancia, aquella inocencia primigenia, que constituía la verdadera condición de posibilidad para la creación artística. Así pues, y frente a la convención social y artística proveniente del siglo XIX, había que huir del mundo externo y refugiarse en la propia interioridad, una interioridad que se asemejaba al paraíso infantil perdido. El argumento —repetimos— no era nuevo. Si en los tiempos de Hölderlin —el poeta que había descubierto Nietzsche en su adolescencia y que los jóvenes alemanes veneraban a comienzos del siglo pasado, antes incluso que al mismo Goethe— ya se planteó este retorno a la infancia, ahora esta reivindicación adquiriría una nueva fuerza creadora al potenciar —desde un prisma pedagógico— la creatividad infantil. Si hacemos caso a las cartas que Rilke envía al joven poeta Kappus únicamente existe una posibilidad: educarse de una manera pura y radical, sin dejarse engañar por las apariencias, por las superficialidades, volviendo a los tiempos de la infancia quedando solos como entonces, pensando en cosas sencillas más allá de los usos y costumbres sociales. La fórmula es, pues, bien precisa: creación frente a tradición, innovación frente a convención.

Por de pronto, con el inicio del siglo se abrían nuevas perspectivas de futuro, hasta el punto que el mallorquín Gabriel Alomar —anticipándose a Marinetti— impartió una conferencia en el Ateneo Barcelonés el año 1904 sobre el futurismo que hay que inter-

105. ADORNO, *op. cit.*, p. 9.

106. ROSENBERG, H.: *La tradición de lo nuevo*, Caracas, Monte Ávila, 1969.

107. BÜRGER, P.: *Teoría de la vanguardia*, Prólogo de Helio Piñón, Barcelona, Península, 1997, pp. 9-10.

pretar como una manifestación de los nuevos aires artísticos, modernistas si se quiere, que a la larga se opondrían a la estética del *Novecento*, un estilo neo-clásico que coincide con el orden y la jerarquía del autoritarismo político. Pero en aquella Barcelona de 1904 —la Rosa de Fuego para algunos— el arte significaba modernidad y vanguardia, insistiendo —como proclamaba también Rilke— la importancia de la creación, la trascendencia del yo poético frente a la cosificación moderna de la realidad que generaba una sensación de asfixia. Se reivindicaba, pues, un retorno a la creatividad romántica ya que se veía en el romanticismo al padre de las corrientes humanitarias, con la mirada puesta en el futuro, en un porvenir que poco tenía que ver con los estragos que provocaba la razón moderna en su intento de colonizar todas las cosas y una vida burguesa complaciente con el academicismo plástico y las composturas sociales.

Nos encontramos situados ante un futurismo con una indudable carga profética. De este modo, se fraguaba una alternativa al ideal de la verdad positiva, hasta el punto de mitologizar el mundo (en lugar de cosificarlo) para hacer surgir —como plantearon los redactores del *Programa de sistema más antiguo del idealismo alemán* (1795)— la voz de la poesía. Ya por aquel entonces, a fines del siglo XVIII, se postulaba ir más allá del mecanicismo y del estatismo, a la vez que se reclamaba la restauración de la religión de la belleza que todo lo unifica. Por lo tanto, la formación (*Bildung*) había de ser poética, por ser la poesía —como en los tiempos homéricos— la gran maestra de la humanidad, cosa que no afectaba únicamente al artista sino también a la infancia porque cualquier niño posee un potencial poético que hay que proteger y desarrollar. Tal como hemos señalado más arriba, la vuelta a la pedagogía pestalozziana —que se constata después de la crisis de la pedagogía neo-herbartiana, que triunfó en Centroeuropa a fines del siglo XIX¹⁰⁸— se produjo en este contexto que ve en el niño un espíritu creativo, dotado de un logos poético que —como sucede con el artista— ha de facilitar la realización del propio yo, desde lo más profundo de su interioridad y apuntando hacia lo más alto y elevado. Al fin y al cabo, el ABC de la intuición de Pestalozzi es el ABC de las formas, unas formas que no sólo se dibujan sino que también adquieren aspectos literarios, tal como se hace patente en su escrito sobre el primer libro del ABC (1797).¹⁰⁹

Talmente da la impresión que, en aquellos momentos, se vivía la oposición entre el romanticismo y el neoclasicismo, dos eones al decir de Eugenio d'Ors que también podemos vincular —si hacemos caso al texto de Alomar sobre *El futurismo* (1905)— a la oposición entre el convencionalismo burgués, casi siempre tendente al academicismo (y por tanto, a las copias y reproducciones miméticas del mundo) y el futurismo rupturista que recuerda los tónicos románticos con su invitación a la creación. En efecto, Alomar presentaba el futurismo como un movimiento redentor, una visión profética de los nuevos tiempos, que habían de quedar lejos del mundo de ayer, en que dominaba la moral victoriana, el convencionalismo burgués y el academicismo estético. Por consiguiente, y pese a las advertencias pesimistas, el futurismo contemplaba la utopía, o, como mínimo, la vía de la utopía estética como posibilidad de humanización a través de una nueva mitología (al fin de cuentas se trataba de una cruzada en regla contra la filosofía de la

108. JOHNSTON, W. M.: «Johann Friedrich Herbart y su atractivo para los austriacos», en *El genio austro-húngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*, Oviedo, Krk ediciones, 2009, pp. 658-670.

109. PESTALOZZI, J. E.: «Figuras para mi libro del ABC» (1797) en *Algunos escritos sociales*, Valencia, Nau Llibres, 2003, pp. 75-96.

historia de Comte) que orillaba un tanto el camino de la ética (con el ideal de la humanidad, tan estimado por Krause y Natorp) y que abogaba por el ideal de la poesía, de la mitología de la razón, porque sólo la estética —que pivota sobre el logos poético— podía salvar a la humanidad. El arte —escribía Alomar— no avanza, pero ciertamente educa. «L'Arte e la Poesia sarannno le chiavi segrete del nuovo tempio, la scala delle nuove selezioni. L'Arte non fa progredire, ma certamente educa». ¹¹⁰ En último término, Alomar propone la articulación de una nueva aristocracia a través de la pureza estética, que responda a la voluntad de espiritualizar un mundo a través de la religión de la belleza, a la que están llamados poetas, artistas, pensadores y educadores. El futuro, pues, será estético o no será, con lo que Alomar reclama la libertad de enseñanza no en el sentido clásico de libre concurrencia sino con un nuevo enfoque a fin de modelar y formar la espiritualidad de los jóvenes. ¹¹¹ El futurismo exigía, consecuentemente, acabar con la vieja pedagogía pedante e insoportable, y establecer una nueva base —la religión permanente de la belleza— como condición de posibilidad de la nueva educación. ¹¹²

Del futurismo a la guerra: entre la beligerancia y el pacifismo

A pesar de los buenos propósitos de Alomar, el *Manifiesto futurista* de Filippo Tommaso Marinetti, publicado en *Le Figaro* el año 1909, aunque su redacción es de un año antes, marcó una tendencia que forjó la belleza en un sentido diferente al propuesto por el pensador mallorquín. ¹¹³ De hecho, el futurismo exaltaba el maquinismo como plasmación del progreso de las ciencias, en una especie de canto a la belleza moderna que tenía que pulverizar los cánones clásicos y renacentistas. «Todas las verdades enseñadas en las escuelas o en los talleres son abolidas por nosotros. Nuestras manos son suficientemente libres y vírgenes para recomenzarlo todo». ¹¹⁴

En realidad, estos vaticinios fueron confirmados por la guerra del 14 que avivó un tipo de literatura bélica que tenía precedentes en el siglo XIX. Por lo demás, Marinetti llegó a dirigir la Academia de Italia en tiempos de Mussolini. No extraña, pues, que alguien como Pablo Monelli —oficial de las tropas alpinas y periodista vinculado a los círculos fascistas— declarase bajo la impronta futurista que *La guerra è bella, ma è scomoda*. La obra apareció en 1929, ilustrada por Giuseppe Novello, y daba una visión un tanto ácida pero a la vez agradable de la guerra que encontró en las campañas italianas en Abisinia y Albania una especie de paroxismo del maquinismo, con lo que la guerra adquiriría la condición de preludio o anticipo de la belleza que significó la movilización general, esto es, la guerra total. Desde luego, los lazos entre el arte y la guerra también interesaron a pensadores como Walter Benjamin que sostuvo la tesis de que si el fascismo se dirige hacia la estetización de la política, cuyo punto culminante es la guerra, el comunismo representa la politización del arte. ¹¹⁵

110. ALOMAR, G.: *Il futurismo*, Palermo, Novecento, 1990, p. 52

111. *Ibid.*, p. 24.

112. *Ibid.*, p. 30.

113. GONZÁLEZ García, A.; CALVO SERRALLER, F. y MARCHAN FIZ, S.: «Futurismo italiano», en *Escritos de Arte de Vanguardia 1900/1945*, Madrid, Ediciones Turner, 1979, pp. 127-150.

114. BOCCIONI, U.; CARRÀ, C.; RUSSOLO, L.; BALLA, G. y SEVERINI, G.: «Los expositores al público (1912)», en *Escritos de Arte de Vanguardia 1900/1945*, op. cit., p. 136.

115. BENJAMIN, W.: *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Colonia del Mar-México, Itaca,

De este modo, pues, el manifiesto futurista (1909) puso de relieve la importancia de la máquina, un engendro que dio alas a las motocicletas y a los automóviles, con lo que la producción industrial —antes del diseño— también entraba en el mundo del arte. Es fácil inferir que la industria se puso al servicio de la guerra y del militarismo estableciéndose un continuo entre las fábricas de la guerra (los arsenales, las fraguas, las manufacturas, etc.) y las líneas de fuego. El día de 1 de septiembre de 1915, cuando se cumplía un año del inicio de las hostilidades bélicas, Gaziél escribió: «La guerra actual es, por excelencia, una lucha monstruosa en que los soldados tienen menos importancia que los mecanismos».¹¹⁶ Tampoco podemos olvidar que Karol Capeck universalizó el año 1920 la palabra robot, extraída de su pieza teatral *RUR (Robot Universales Rossum)*, una utopía negativa que evidenciaba la crisis de una sociedad que caminaba hacia la deshumanización. Poco después, Fritz Lang con *Metrópolis* (1927) —Grosz ya había pintado un cuadro con este título entre 1916 y 1917— llevaba a la pantalla una historia literaria que incidía en la misma cuestión: la identificación del ser humano con una simple máquina, una muestra del nihilismo contemporáneo.

Sea como fuere, la guerra —con sus dos episodios, la Gran Guerra (1914-18) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)— ha sido una fuente de inspiración en las dos direcciones, ya que si, por un lado, ha servido para promover el pacifismo con lo que asumió una inequívoca voluntad pedagógica, no es menos cierto que también potenció los valores heroicos de la contienda bélica ensalzada por la vanguardia futurista. En el primer caso, se buscaba enlazar con una visión cosmopolita, universal y pacifista de la humanidad, representada por autores de otras áreas culturales como Tolstoi y Tagore, con un fondo que apunta hacia una conciencia supra-nacional que entusiasmó a los defensores del pacifismo inherente al movimiento de la Escuela Nueva.

En el fondo, la literatura de ambos autores fue utilizada con profusión en la escuela porque, además, compartían un espíritu evangélico de amor fraterno propio de una visión planetaria que engloba el hombre, el mundo y Dios a través de una cosmovisión que se yergue por encima de partidos y banderías con vocación universal. Llevados por esta convicción, defendían una moral de una espiritualidad que también se situaba al margen de las religiones positivas, lo que favorecía su utilización por las pedagogías de vanguardia que —al derrumbarse el mundo de ayer, el mundo de la metafísica y de la religión— buscaban morales universales desvinculadas del idealismo alemán y del discurso político liberal. De esta forma, se explica la acogida pedagógica de los cuentos y narraciones de Tolstoi que también participó de los ecos anticipados de la Escuela Nueva con la experiencia de Yasnaia Poliana.¹¹⁷ Curiosamente, la circulación pedagógica de la literatura de Tolstoi se produjo especialmente en dos momentos puntuales de nuestra historia: durante la época de entreguerras, entre 1919 y 1939, quedando oculta en el franquismo, para resurgir con fuerza en la transición democrática.¹¹⁸ Por su lado, la *Escuela*

2003, pp. 96-98.

116. GAZIEL, *En las trincheras*, Barcelona, Diéresis, 2009, p. 131.

117. TOLSTOI, L.: *La escuela de Yasnaia Poliana*, Prólogo de Alejandro Sanvisens, Barcelona, Olañeta editor, 1978.

118. A continuación citamos, a guisa de simple muestra, algunos títulos: *Abecedari de Tolstoi: primer llibre de lectura per a ús de les famílies i de les escoles* (1928, 3ª ed. 1935), *Cuentos para niños* (1978, 1980). Tampoco se pueden despreciar las diversas ediciones de la *Historia de mi infancia, adolescencia y juventud*. Últimamente se ha recuperado *El Evangelio abreviado* (2006), lo cual confirma la vigencia de un pensamiento con profundas raíces

del papagayo —una crítica a la escuela memorística— fue un referente para la Escuela Nueva que vio en la espiritualidad de aquellos escritores —como Tolstoi y Tagore— un aire fresco que soplaba a favor de la concordia universal, situación que también afectó al movimiento de la pedagogía progresista.¹¹⁹

Verdad es que la literatura antibelicista —con escritores de referencia como Eric Maria Remarque autor de *Sin novedad en el frente* (1928)— circuló profusamente en los medios juveniles, leyéndose incluso en versiones abreviadas que destacaban que se trataba de un texto que ilustraba la existencia de una generación destruida por la guerra. La traducción española fue realizada por Eduardo Foertsch y Benjamín Jarnés, alcanzando entre los meses de enero y noviembre de 1929 un tiraje excepcional, de 75.000 ejemplares. Los traductores presentaban a Remarque como un miembro más que aquella generación de 1914 destruida por la guerra:

«A los diez y ocho años le arrancaron del colegio para llevarlo a la guerra, en 1916; hoy tiene, pues, treinta y un años. Fue herido varias veces en el frente occidental. La mayoría de los compañeros —de colegio y de campaña— quedaron muertos en los campos de batalla o en los hospitales. Terminada la guerra, fue sucesivamente maestro de escuela en un villorrio; luego, organista en un asilo, profesor de Música, director de un pequeño negocio... Por fin, en 1928 escribió *Sin novedad en el frente*, por librarse, como él ha contado, de la pesadilla del recuerdo de la guerra, por la necesidad psicoanalítica de purificarse de su angustiosa experiencia de combatiente».¹²⁰

Por supuesto, el éxito del libro fue extraordinario publicándose versiones abreviadas para facilitar su lectura por jóvenes y adolescentes.¹²¹ El mundo pedagógico deseaba la paz, pero los aires revanchistas presagiaban lo peor de modo que el género de la literatura bélica con fines pacifistas —a fin de mostrar los males de la guerra— no hizo sino crecer. Acerca de esto, la obra *Guerra. Un soldado alemán en la Gran Guerra 1914-1918* de Ludwig Renn (seudónimo de Arnold Friedrich Vieth von GolBenau), escrita también en 1928 a manera de ficción autobiográfica, ponía al alcance del lector el dramatismo de un conflicto bélico que se sitúa en medio de las vanguardias. Tanto es así que Fernando Castillo Cáceres en la presentación de la versión española, titulada «Las armas y las letras de un noble sajón del siglo XX», recupera el cuadro de Otto Dix «Tropas de asalto» (1924), en el que se observa cómo la máscara anti-gas anticipa la calavera, un símbolo de la muerte inminente.¹²² *Adiós a las armas* de Ernst Hemingway, aparecida en 1929, es otro título que podemos añadir a esta relación.

Bien mirado, el pacifismo que siguió a la Gran Guerra entronca con el espíritu ginebrino y prendió en literatos como Romain Rolland y Hermann Hesse, ambos afincados

telúricas y que apunta hacia una religiosidad cósmica y universal.

119. TAGORE, R.: *La Escuela del papagayo*, Barcelona, Cervantes, 1928.

120. REMARQUE, E. M.: *Sin novedad en el frente*, Madrid, Editorial España, 1929, pp. 7-8.

121. *Una generació destruïda per la guerra. Narració d'escenes viscudes pel soldat alemany Eric Maria Remarque i descrites en el seu famós llibre «Res de nou a l'Oest»*. Una traducció íntegra i directa de l'alemany per Joan Alavedra, Barcelona, Proa, 1935. La edición íntegra, en catalán de la obra, apareció en 1930 con versión del mismo traductor y en la misma editorial.

122. RENN, L.: *Guerra. Un soldado alemán en la Gran Guerra 1914-1918*, Prólogo de Fernando Castillo Cáceres, Madrid, Fórcola ediciones, 2014.

en Suiza. Otrosí, Adolphe Ferrière y los dirigentes de la Escuela Nueva participaban de un ideario pacifista e internacionalista, que buscaba la paz perpetua no a través de los ejércitos nacionales surgidos de la Revolución Francesa —con su idea del pueblo en armas— sino a través de la educación. Este ideario —que entronca con los valores de la Humanidad— no fue extraño a masones y pacifistas, combatidos por el franquismo que vio en aquellas iniciativas educativas el deseo de erosionar el papel de la Iglesia católica.¹²³

En lo referente al campo de la literatura de guerra podemos traer a colación a Ernst Jünger (*Tempestades de acero*, 1920; *El teniente Sturm*, 1923), cuyas obras ponen al descubierto la violencia bélica pero sin renunciar a exaltar la plasticidad y belleza del combate que se desprende de los avances tecnológicos que precipitan la lluvia de acero y fuego, aspectos que la prosa periodística divulgó entre nosotros.¹²⁴ Ahora bien, sus creaciones literarias —sobre todo *Tempestades de acero*— es una reconstrucción elaborada a partir del diario de guerra de Jünger, en cuyas páginas podemos leer anotaciones en que se constata que la muerte pasaba a ser un elemento más del quehacer cotidiano de aquellos soldados, que en muchas ocasiones se presentaron como voluntarios antes de producirse la movilización total. Así, en el registro correspondiente al 8 de octubre de 1915 leemos: «La indiferencia frente a la muerte es brutal, apenas han desaparecido los camilleros, llevándose a uno tras el parapeto más próximo, ya se está bromeando y riendo otra vez».¹²⁵

La guerra, además de invitar a la acción, hermana a los combatientes, a la vez que refleja la lógica binaria de amigo-enemigo (Carl Schmitt) y de ofensiva-defensiva (Jünger). Al margen del horror que transmiten las descripciones de esta literatura beligerante, sobresale la censura al intelectualismo que las pedagogías del totalitarismo (del fascismo y del nazismo) asumirán como cosa propia. Mientras los intelectuales permanecen en la pasividad —escribe Jünger en *El teniente Sturm*, al incluir una narración dentro de la novela—, los soldados actúan.

«Ellos [se refiere a los intelectuales] han quedado desconectados, mientras que en nosotros vibra el gran ritmo de la vida. En último término, es igual detrás de qué banderas se marcha, pero esto es seguro: el último soldado alemán de uniforme gris o el último soldado francés de poblada barba que disparaba y recargaba en la batalla del Marne es más relevante para el mundo que todos los libros que puedan apilar esos literatos».¹²⁶

El oficio de vivir: el modelo biográfico

Empero, no todos los autores siguieron este dramatismo porque algunos literatos como André Maurois, formado bajo la influencia del filósofo Alain —seudónimo de Emile Chartier, un pensador que busca la felicidad— publicó en medio de la contienda bélica *Los silencios del coronel Bramble* (1918), una narración inspirada en personajes reales que describía las interioridades del mando británico. Antes de proseguir, recordemos que

123. TUSQUETS, J.: *Masones y pacifistas*, Burgos, Ediciones Antisectarias, 1939.

124. GAZIEL, *Diario de un estudiante en París*, Prólogo de Miguel S. Oliver. Barcelona, Casa Editorial Estudio, 1916; GAZIEL, *En las líneas de fuego* (1915), Barcelona, Casa Editorial Estudio, 1917; RUBIÓ y BELLVÉ, M.: *Filosofía de la Guerra*, Prólogo de Miguel S. Oliver. Barcelona, Editorial Minerva, 1917.

125. JÜNGER, E., *Diario de guerra (1914-1918)*, Barcelona, Tusquets editores, 2014, p. 51.

126. JÜNGER, E.: *El teniente Sturm*. Barcelona, Tusquets editores, 2014, p. 57.

el tratado *Sobre la felicidad* (1928) constituye uno de los libros de cabecera de Alain que propone —como regla de vida en consonancia con el *ethos* republicano, que marca una línea formativa distinta a la *Bildung* alemana— el arte de ser feliz.

«Se debería enseñar a los niños el arte de ser feliz. No el arte de ser feliz cuando la desgracia se desploma sobre nosotros; dejo eso para los estoicos; sino el arte de ser feliz cuando las circunstancias son tolerables y toda la amargura de la vida se reduce a pequeños contratiempos y malestares».¹²⁷

Con este punto de partida, Maurois retrata en su novela bélica —que no posee el pesimismo de Jünger— las distintas identidades del imperio británico más allá del tópico inglés, anglicano y victoriano, con precisiones sobre el carácter escocés, en un clima que daba una mirada más humana sobre la conflagración bélica y que enfatizaba la dimensión deportiva de la guerra. Se recuperaba, pues, el espíritu de aquellas palabras del Duque de Wellington que afirman que la victoria de Waterloo se forjó en los campos de deporte de Eton. En una palabra, el arte de mandar se da —según Maurois— después del arte de pensar y trabajar, esto es, de estudiar y actuar.

Así pues, detrás de estas reflexiones se escondía la cuestión del mando ya que se discutía si debía estar en manos de la razón del intelectual o en poder de la acción del militar, en un momento en que la táctica de la guerra napoleónica había llegado a su fin. Señalemos, además, que en aquel contexto, la técnica del golpe de estado —expuesta por Malaparte en 1931¹²⁸— ponía en primer plano a aquellos militares que encabezaron gobiernos autoritarios (Primo de Ribera) cuando no totalitarios (Mussolini con su marcha sobre Roma de otoño de 1922). En aquellos años de crisis se discutía —como hace André Maurois en *Diálogos sobre el mando* (1924), traducidos por Manuel Gutiérrez Mellado¹²⁹— sobre las condiciones del líder nato, del genio, del militar o político salvador, que Francia, después del fiasco de Pétain, encontró en Charles De Gaulle.

Muy probablemente, lo que Maurois planteaba era fortalecer la idea de formación de acuerdo con la tradición francesa de Montaigne, Descartes y Rousseau que propugna una interioridad, autónoma e independiente, con ribetes estoicos (Marco Aurelio, Epitecto), sin perder de vista la felicidad epicúrea. Mientras la *Bildung* neo-humanista siguiendo a Goethe busca la eternidad, la vía formativa del *ethos* republicano francés es menos pretenciosa y más humana, ya que se limita —cosa que no es poco— a tratar el oficio de vivir, algo bien diferente a las aspiraciones germanas de un ideal de Humanidad que, a través de la perversión de la cultura, devino en una dogmática ultranacionalista de intolerancia y barbarie. En virtud de lo que decimos, el arte de pensar, amar, trabajar y mandar configura el todo del oficio de vivir que apunta, además, hacia la muerte a través del arte de envejecer y del arte de morir. De este modo, la vida —y el oficio de vivir— adquiriría la dimensión de una verdadera obra de arte, de una belleza humana y terrenal, que lejos de dramatismos proclama la inteligencia y la felicidad, dentro del marco político republicano.

127. ALAIN: *Sobre la felicidad*, Madrid, Alianza editorial, 1966, p. 211.

128. MALAPARTE, C.: *Técnicas del golpe de estado*, Barcelona, Editorial Planeta, 2009.

129. MAUROIS, A.: *Diálogos sobre el mando*, Madrid, Epesa, 1947.

En este sentido la «Carta a los jóvenes» de Maurois puede ser vista como una réplica de la carta de Epicuro a Meneceo, a caballo de los siglos IV y III a. C., sabiendo además que se viven tiempos difíciles, lo cual relativiza todas las cosas: jóvenes sabed que las victorias humanas siempre son parciales y temporales, que no hay revolución alguna que cree una sociedad eternamente feliz y que la vida sólo se acaba con la muerte. Por lo tanto, y de acuerdo con sus consejos, no hay prisa porque la trayectoria es corta siendo conscientes que los obstáculos son muchos y fuerte el oleaje. Abandonad, jóvenes, el camino superficial de la estética de Don Juan para refugiaros en vuestra propia interioridad, único baluarte seguro, desde el cual se ha de regular una vida que contempla una vertiente plástica y estética.¹³⁰

Al cabo, la literatura de Maurois llegó al gran público, a través de las espléndidas biografías que escribió (que servían de modelo, a través de una especie de pedagogía implícita) o bien por medio de versiones antológicas que reunían fragmentos de sus obras más representativas.¹³¹ En 1918, coincidiendo con el término de la Gran Guerra, apareció el libro de biografías *Victorians eminentes* que ha sido considerado un referente en este género literario que posee —como es lógico— una alta carga pedagógica. Lytton Strachey, autor de la obra en cuestión, dibuja los retratos de la enfermera Florence Nightingale, del cardenal Manning, de Thomas Arnold, el director de Rubgy, y del general Gordon, el héroe de Jartum, cuatro ejemplos del *ethos* victoriano sobre el que se levantó el imperio británico.¹³²

Poco después, la literatura recuperaba —ahí están los ejemplos de Emil Ludwig, Stefan Zweig y André Maurois— la biografía, un género que con los años sería denostado por apelar al personaje singular, al genio (artístico, político, militar, etc.) que emana de la historia. De todas maneras, el género biográfico tuvo una gran vigencia —y por ende, una notable influencia didáctica— hasta los años sesenta del siglo pasado. Una característica común a estos tres autores de biografías es su fe democrática, siendo perseguidos por el nazismo. Por este motivo sus biografías tienen poco que ver con aquel libro —*Rembrandt als Erzieher* (1890)— de Julius Langbehn que se convirtió, por su carga antisemita y conservadora, en un texto de referencia para el pensamiento nacionalista germano.

Ahora bien, esta aproximación a Rembrandt como educador también fue vista como un canto a la libertad y a la creación estética. Ya Goethe se refirió a este papel en un breve texto, de 1831, titulado «Rembrandt el pensador» en que comenta el grabado «El buen samaritano».¹³³ Curiosamente, Hermann Hesse —en un texto que data de 1915— sitúa el Rembrandt de Langbehn en la historia de la libertad poética alemana.

«Desde Lutero hasta Lessing, desde Schiller hasta Nietzsche, desde Herder hasta los “alemanes de Rembrandt”, encontramos en toda la literatura alemana el ideal de la libertad personal y de la propia conciencia como máxima y única instancia, y en la poesía, Alemania se ha desplegado e incluso desfogado, a partir de Goethe, en las más distintas personalidades y en un apasionado individualismo, de forma más sentida, va-

130. MAUROIS, A.: *Un art de viure*, Barcelona, Vergara, 1963.

131. MAUROIS, A.: *Las quintaesencias*, Madrid-Barcelona, Ediciones de La Gacela, 1942.

132. STRACHEY, L.: *Victorians eminentes*, Madrid, Aguilar, 1989 [Otra edición: Madrid, Valdemar, 1998].

133. GOETHE, J. W.: «Rembrandt el pensador», en *Escritos de arte*, op. cit., pp. 321-323.

riada y caprichosa que cualquier otro pueblo que yo conozca».¹³⁴

Sea como fuere, lo cierto es que este Rembrandt como educador abría la puerta a nuevas biografías, entre las que destacan las dedicadas a Beethoven, Bismarck, Bolívar, Byron, Cleopatra, Disraeli, Erasmo, Fleming, Freud, Goethe, Lincoln, Lyautey, María Antonieta, María Estuardo, Masaryk, Miguel Ángel, Napoleón, Schliemann, etc., escritas por Ludwig, Zweig y Maurois que cultivaron con notable éxito un género que llegó al gran público que así podía captar —de cada uno de los biografiados— algún aspecto formativo a tener en cuenta. De hecho, todavía hoy algunos de estos títulos son reeditados con notable éxito de ventas.

No por azar, en los años de la postguerra circularon profusamente obras como aquella de Fernando Díaz-Plaja titulada *Cuando los grandes hombres eran niños...*, donde encontramos retratos de santos (San Luis Gonzaga) y militares (Napoleón), pero también de artistas (Goya), músicos (Mozart) y científicos (Ramón y Cajal, Edison) que servían como modelo. «Para que sintáis todos la noble ambición de imitarlos en sus méritos y seáis así el orgullo de vuestra familia, de vuestra ciudad y de vuestra Patria».¹³⁵ Felizmente, y después de la caída del muro de Berlín (1989), el género biográfico —depurado un tanto de las tentaciones hagiográficas— ha recuperado buena parte de su anterior prestigio que el marxismo —al enfatizar la importancia de la dimensión colectiva de la lucha de clases— y el estructuralismo —al resaltar la importancia del engranaje de las estructuras— orillaron hasta el descrédito.

La utopía estética: de la vanguardia al totalitarismo

No hay duda de que la llamada a la creación artística generó —durante el período de entreguerras— una ilusión estética, proyectando una serie de utopías ya previstas en el futurismo de Alomar y que pensadores como Ernst Bloch teorizaron, al enfatizar la importancia esperanzadora del espíritu utópico, tema que formularon después de la Gran Guerra. Al *Espíritu de la utopía* (obra de 1918, refundida en 1923) siguieron otros trabajos —*El principio esperanza*, escrita entre 1938 y 1947, sería su libro de referencia— en los que da cabida a la estética por su capacidad anticipatoria.¹³⁶ En su universo mental, el arte constituye una auténtica pre-apariencia, tal como se desprende del siguiente texto en que frente a la religión —como algo cerrado herméticamente— se vislumbra la apertura estética:

«El arte está determinado fundamentalmente como pre-apariencia real, como —a diferencia de la religión— una pre-apariencia inmanente-conclusa. Y esta pre-apariencia es alcanzable justamente en tanto que el arte lleva hasta el fin su materia en acciones,

134. HESSE, H.: «Ideología individual en Alemania» en *Escritos políticos 1914-1932*, Barcelona, Editorial Bruguera, 1981, p. 65.

135. DIAZ-PLAJA, F.: *Cuando los grandes hombres eran niños*, 4ª ed., Barcelona, Editorial Cervantes, 1953, p. 7.

136. BLOCH, E.: *L'Esprit de l'utopie*, Paris, Gallimard, 1997; BLOCH, E.: *L'arc utopia-matèria i altres escrits*, Barcelona, Laia, 1985.

situaciones o figuras, en tanto que la lleva a la decisión expresada en el dolor, la dicha o la significación».¹³⁷

Vanguardia artística y vanguardia pedagógica

Vaya por delante que las vanguardias participan de este espíritu de utopía, un tanto redentor que afecta al arte y a la pedagogía, en una especie de utopía estética. En este punto, hay que recordar el manifiesto *Recostruzione Futurista dell'Universo*, publicado en Milán el 1915 por Giacomo Balla y Fortunato Depero, que señala el punto de partida de la preocupación de los artistas de vanguardia por el mundo infantil, en especial por los juguetes. «Nei goichi e nei giocattoli, come in tutte le manifestazioni passatiste, non c'è grottesca imitazione, timidezza, (trenini, carrozzini, pupazzi immobili, caricature cretine d'oggetti domestici), antiginnastici o monotoni, solamente atti a istupidire e ad avvilitare il bambino». Por tanto, y ante esta realidad, se articulaba una propuesta vanguardista que reclamaba la posibilidad de reírse a mandíbula batiente, proponiendo un juguete de gran elasticidad, que promoviese la imaginación, que facilitase la sensibilidad sensorial, que invitase al coraje físico (y por ende, a la lucha y a la guerra), bajo la inspiración de la línea de fuga que deriva de la velocidad del automóvil. También se invitaba a la utilización de nuevos materiales a través de una fusión del arte y la ciencia, con la perspectiva puesta en el animal metálico, un nuevo engendro que sintonizaba con la estética futurista.¹³⁸

Como vemos se trataba de toda una declaración de intenciones que, a grandes rasgos, coincidió con el movimiento de la Escuela Nueva que confirió a la educación estética un lugar preferente, al resaltar la importancia del espacio y del ambiente, aspectos que María Montessori tuvo muy presentes en la Casa de los niños. Además, los principios 27 («La escuela nueva debe estar situada en un ambiente agradable») y 28 («La escuela nueva cultiva la música colectiva») destacan la importancia de la atmosfera escolar y de la actividad creadora a través de los trabajos manuales, en particular de las artes industriales, sin olvidar el contacto con las obras maestras del arte. Sin embargo, pintores como Torres-García, se refirieron al papel de la decoración en las escuelas y en las casas, denunciando la falta del buen gusto. Además, este artista —vinculado a la pedagogía renovadora— exige el recurso de las obras originales para decorar las aulas y las viviendas particulares que deben abandonar la imitación de las modas extranjeras.¹³⁹ Autodidacta de formación, Torres-García destacó por los juguetes de madera que diseñó y que se podían desmontar y transformar. Así los niños daban diferentes soluciones a las piezas que manipulaban, según un espíritu creador que contrastaba con la tendencia utilitaria del material montessoriano. Como es sabido, la comercialización de estos juguetes a través de la empresa *Aladdin Toys* fue un fracaso estrepitoso.¹⁴⁰

137. BLOCH, E.: *El principio esperanza*, Madrid, Aguilar, 1979, tomo II, p. 389.

138. CAVADINI, L.: «Vanguardia e infancia en Italia», en *Infancia y arte moderno*, Valencia, IVAM Centre Julio González, 1998, pp. 252-297.

139. TORRES-GARCÍA, J.: *Escritos sobre art*, Edición de Francesc Fontbona, Barcelona, Edicions 62, 1980.

140. *Aladdin Toys. Los juguetes de Torres-García*. Textos de C. Pérez, P. García-Sedas, C. de Torres, M. Gradowczyk y E. Elena, Valencia, IVAM Centre Julio González, 1997. También: BUZIO DE TORRES, C.: «Joaquín Torres-García. Arte y pedagogía», en *Infancia y arte moderno*. Valencia, IVAM Centre Julio González, 1998, pp. 40-59.

En resumidas cuentas, se aspiraba a fomentar un orden espiritual plácido y sereno (que las hermanas Cossettini desarrollaron a partir de las intuiciones de Lombardo-Radice), una escuela con vida plena (física, intelectual, moral, estética, social), una escuela que siguiendo a Froebel estimulase a los niños a preparar los materiales (hermanas Agazi) para sus juegos y sus actividades. Y ello sin olvidar la euritmia, una propuesta pedagógica de Emile Jaques-Dalcroze, una fórmula que combina —como en el mundo griego— el movimiento y la música, en contra de la disonancia y el síncope de la música moderna, del jazz principalmente. Aquí —entre nosotros— el maestro Juan Llongueras, un verdadero pedagogo musical, fue uno de los divulgadores más entusiastas del método Dalcroze, que proponía —a través de la rítmica— construir una «mentalidad rítmica» que fundiese —como en el mundo helénico— el cuerpo y el espíritu, bajo la influencia constante de la música, en un planteamiento de raíces platónico-pitagóricas.¹⁴¹

De alguna manera, estas iniciativas pedagógicas respondían al espíritu del *Novecento* —cuyas contradicciones Bertolucci plasmó en el celuloide— hasta el punto que se distanciaban un tanto del romanticismo que tuvo —también— ejemplos innovadores, como la pedagogía Waldorf. Por este motivo, durante aquel período de entreguerras —época de ilusiones y disputas ideológicas— se dio una tensión entre planteamientos de carácter clásico —que aquí en España defendió la estética orsiana, con su exaltación de la Obra Bien Hecha, según el modelo del ceramista Bernardo Palissy—¹⁴² frente a otros, de carácter más rupturista, de sesgo romántico. Ambos, empero, se integran —tanto los que buscan el orden bajo la inspiración clásica como aquellos otros que alientan la sentimentalidad romántica— en el campo de la vanguardia y, por ende, en el de las utopías estéticas. Insistimos. Las primeras buscaran el orden y la armonía, las segundas una nueva sensibilidad para hacer frente a la crisis de aquel momento.

En el capítulo del orden clásico podemos situar a Juan Llongueras (1880-1953) que buscaba, con la pedagogía musical basada en el movimiento y en el ritmo, un orden en torno a las ideas de proporción y de la belleza, un ritmo que había de contribuir a civilizar una sociedad que —con el maquinismo— mostraba una tendencia al ruido y al caos, como correspondía a una sociedad fabril y mecánica, donde la calma y la tranquilidad parecían cosas difíciles de alcanzar. La película *Berlín, sinfonía de una gran ciudad* (1927), de Walter Ruttmann, rodada a modo de documental, ilustra perfectamente la vida de una ciudad —el gran Berlín— desde que se despierta hasta que se adormece, en medio de una frenética actividad en la que intervienen todo tipo de engendros y artilugios mecánicos: locomotoras, automóviles, fábricas, industrias, cadenas de producción, vapores humeantes, etc.

A estas alturas, parecía todavía posible la utopía de una vida urbana sosegada y agradable, viejo sueño que se inspiraba en la ciudad antigua y que ahora se pretendía aplicar —con escaso éxito— a la vida de las grandes urbes, esto es, a las metrópolis, con su correspondiente red subterránea de transporte que devolvía los hombres a la caverna, de la misma manera que los mineros retornaban cada mañana a las entrañas de la tierra. Incluso la pedagogía deportiva de Coubertin, con su carga estética, apunta en esta dirección, ya que no pretende más que una restauración neo-clásica. En la presentación

141. LLONGUERAS, J.: *El ritmo en la educación y formación de la infancia*, Barcelona, Labor, 1942.

142. D'ORS, E.: «Aprendizaje y heroísmo», en *Diálogos*, Edición de Carlos d'Ors, Madrid, Taurus ediciones, 1981, pp. 59-79.

de *La Gymnastique Utilitaire*, obra dedicada al presidente de los Estados Unidos Theodor Roosevelt, Coubertin se lamenta que «ce n'est plus Minerve, déesse du calme et de la réflexion, qui règne sur le monde; c'est Mercure, dieu de l'activité, de la locomotion et du commerce».¹⁴³

Quieras que no, algunos libros sobre las fiestas de Grecia y Roma —por ejemplo, el escrito por Carles Riba e ilustrado por Apa— ponían al alcance de los niños el modelo de la vida físico-deportiva griega con la descripción de los grandes juegos atléticos panhelénicos, el origen del teatro helénico y los espectáculos romanos, con la intención de que se familiarizasen con el espíritu del mundo antiguo anterior a la crisis moderna a fin de paliar sus funestas consecuencias.¹⁴⁴ Sólo de esta forma se puede entender una de las funciones de la estética novecentista que ante los males que producía la modernidad exaltó idealmente el mundo antiguo, griego y romano, como una especie de antídoto a los males sociales que favorecieron —no olvidemos— el ascenso del fascismo, con su estética granítica basada en el pasado glorioso del imperio romano.

Por su parte, el arte cinemático de Alexander Calder —cuya figura se recuperó en 1998 con ocasión del centenario de su nacimiento, con importantes retrospectivas— aportaba una movilidad a los objetos de uso infantil, desconocido casi hasta entonces. La simplicidad y elasticidad de los materiales empleados por Calder permite una movilidad que despierta la mentalidad y creatividad infantil que los vanguardistas separan de la simple copia mimética, ya fuese figurativa o del natural. El origen de los móviles —utilizados en la decoración infantil— tiene un referente claro en el arte de vanguardia en general y en Calder en particular.

También Ángel Ferrant ha merecido la atención de quienes han establecido puentes entre el movimiento de la renovación pedagógica y la vanguardia artística. Sabemos de Ferrant leyó el libro de Ferrière *Tres heraldos de la nueva educación*. Hermann Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice y Frantisek Bakule, publicado hacia 1927 y que trató personalmente a Franz Cizek y Eugen Gustav Steinhof. El profesor Ignacio Asenjo —que ha publicado diversos artículos sobre Ferrant— recuerda que en el universo de este artista una escuela de arte ha de ser un lugar de experimentación, de la misma manera que lo era una escuela adscrita al movimiento de la renovación pedagógica.¹⁴⁵ A nuestro entender, las ideas de Giuseppe Lombardo-Radice se encuentran en la base de la pedagogía de Ferrant, más todavía si tenemos en cuenta que en el libro de Ferrière —y con relación a Lombardo-Radice— se leen cosas de este estilo:

«Prescribe el dibujo libre, primero como medio de expresión y después como iniciación en el arte. Preconiza la comprensión libre, eligiendo cada alumno un tema único para todo el mes, e introdujo en la escuela el juego, los cantos a coro, el folklore, el estudio del idioma».¹⁴⁶

143. COUBERTIN, P.: *La Gymnastique Utilitaire*. París, Felix Alcan, 1906, p. III.

144. *Las fiestas de Grecia y Roma*, Barcelona, Editorial Muntanola, 1922.

145. Los escritos pedagógicos de Ángel Ferrant están incluidos en *Todo se parece a algo (Escritos críticos y testimoniales)*, Edición de Javier Arnaldo y Olga Fernández, Madrid, Visor, 1997.

146. FERRIÈRE, A., *Tres heraldos de la nueva educación: Hermann Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice, Frantisek Bakule*, op. cit., pp. 75-76.

Un poco más adelante, encontramos pasajes no menos esclarecedores, como el siguiente, cuando el pedagogo italiano se refiere a las campañas que lanzaba desde las revistas pedagógicas que alentó a comienzos del siglo pasado:

«La más asidua batalla se hacía contra la retórica y la “composición” (ejercicios faltos de sinceridad) y, en general, contra el academismo y el espíritu burocrático. Allí estaban las primeras ideas de mis futuros libros de pedagogía».¹⁴⁷

Ante estas coas, Lombardo-Radice propuso una metodología alternativa que de acuerdo con su trasfondo idealista —que proclama la actividad del yo creativo como constructor del mundo— esgrime la siguiente estrategia didáctica:

«El dibujo espontáneo elevado al grado de tarea fundamental del niño. El canto popular de carácter espontáneo (folklore), substituyendo al canto escolar. El trabajo manual considerado como plástico y construcción espontánea, excluyendo todo formalismo».¹⁴⁸

Vale la pena recordar que el itinerario pedagógico de Lombardo-Radice —que entre 1923 y 1924 fue director de Enseñanza Primaria del ministerio de Giovanni Gentile, primer responsable de educación con Mussolini— es el de un autodidacta que sale del Sur de Italia (de donde también procedían Croce y Gentile) y que, a través de un largo proceso formativo, experimenta diversas soluciones pedagógicas hasta perfilar en 1913 sus *Lecciones de didáctica*, un verdadero éxito editorial en los años anteriores al estallido de la Segunda Guerra Mundial.¹⁴⁹

Pensamos que gracias a la impronta de pedagogos como Lombardo-Radice, Ferrant —además de rechazar la copia y la rutina— esbozó un sugerente plan para la reforma de la Escuelas de Artes y Oficios, a la vez que proscribía los modelos e insta a la libertad creativa a través de la imaginación que «es el verdadero motor de la creación», mientras que «la técnica no es más que un asistente de aquélla».¹⁵⁰ Otrosí, Ferrant ideó el *arsintes*, un jugo que consiste en once conjuntos de plantillas de cartón recortado, formados por piezas sencillas —entre 18 y 50, según el tipo— que al combinarse, pueden dar lugar a un gran número de imágenes diversas.¹⁵¹

Está claro que la vanguardia artística incidió en el mundo de la educación y así afectó tanto al continente del hecho educativo (es decir, la arquitectura escolar) como al contenido, sobre todo al mobiliario ya fuese doméstico o escolar. Algunos de estos aspectos fueron tratados por la exposición —con el correspondiente libro, espléndidamente editado— *Infancia y arte moderno*, que tuvo lugar en el IVAM Centre Julio González, entre el 17 de diciembre de 1998 y 8 de marzo de 1999. En aquella ocasión se reunieron un

147. *Ibíd.*, p. 94.

148. *Ibíd.*, p. 97.

149. LOMBARDO-RADICE, G.: *Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia docente*, Barcelona, Labor, 1933 [Traducción de la undécima edición italiana por Pablo Martínez de Salinas].

150. ASENJO FERNÁNDEZ, I.: «Ángel Ferrant. El anhelo de las influencias pedagógicas», *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (1), 2013, pp. 11-30 [La cita corresponde a la p. 21].

151. ARNALDO, J. y BERNÁRDEZ, C.: «Saber empezar sin saber», en *Infancia y arte moderno*, op. cit., pp. 60-72.

total de 10 trabajos, a modo de pequeñas monografías, que abordan distintos aspectos, todos relacionados con la vanguardia y la educación con diversas referencias a la Rusia soviética.¹⁵²

Capítulo aparte merece la Bauhaus que planteó una visión de conjunto sobre el mundo artístico, de modo que se detecta una cierta influencia de la psicología de la Gestalt —que Spranger sistematizó— en su pedagogía, bien visible en el caso de Kandinsky. Esta institución funcionó entre 1919 y 1933, bajo la dirección del arquitecto W. Gropius en Weimar, si bien conoció una vida accidentada e itinerante, con sedes en Dessau y Berlín, antes de ser clausurada por los nazis, cuatro años antes de la exposición que organizaron sobre el arte degenerado. Se trataba de una visión que comprendía diversas fases (enseñanza preliminar, aprendizaje en el taller, construcción), de acuerdo con la idea de globalidad que integraba la síntesis estética («integración de todos los géneros artísticos y sectores artesanales bajo la supremacía de la arquitectura») y la síntesis social («orientación de la producción estética hacia las necesidades de amplios círculos de población y no exclusivamente hacia la demanda de una pequeña capa de privilegiados desde el punto de vista socioeconómico».¹⁵³ En realidad, la Bauhaus —un movimiento tecnológico al decir de Adorno— defendía una utopía educativa que recuperaba la tradición artesanal y el funcionalismo moderno en un todo que pretendía dar respuestas a los males de la modernidad. «El núcleo de las enseñanzas de la Bauhaus lo constituía el trabajo práctico en los talleres, el aprendizaje del oficio que era, además, completado mediante clases sobre la creación artística y sobre disciplinas científicas».¹⁵⁴

Allí enseñaron un magnífico plantel de profesores (Klee, Kandinsky, etc.) partiendo de la base que cualquier estudiante debía aprender un oficio. Ahora bien, junto a esta idea de aprendizaje técnico, también se constata la presencia de la idea de formación que reflejan autores como Oskar Schlemmer que remarca la importancia del hombre (microcosmos) que se vincula al mundo (macrocosmos). Cosa sabida es que Schlemmer no compartía la pasión por el maquinismo, ni tampoco el gusto por la abstracción de la vanguardia pictórica, con lo que su planteamiento triádico (naturaleza, arte, hombre) situaba al ser humano en el centro de sus intuiciones estéticas, frente a cualquier intento de fragmentación. Detrás de Schlemmer se detecta la huella de Goethe, en una especie de constructivismo antropocéntrico, con lo que su teoría de la enseñanza de «el hombre» sintetiza lo mejor de cada tradición, esto es, de la romántica y la de las «ideas básicas de la Bauhaus respecto a una reconstrucción de la totalidad de la vida a través de la formación de “generalistas” en lugar de la formación de especialistas».¹⁵⁵ Al igual que acontecía con la Gestalt, el todo se imponía a las partes, en una síntesis que une el arte a la antropología y a la filosofía, en una pedagogía de la totalidad estética.

Con estos antecedentes, se comprende que haya nexos entre la vanguardia artística y la vanguardia pedagógica de la Escuela Nueva, con lo cual la utopía estética se hizo una realidad que tomó diversos aspectos que coinciden —en lo esencial— con la utopía peda-

152. FLORES, C.: «Escuelas y publicaciones infantiles en el primer plan quinquenal soviético», en *Infancia y arte moderno*, op. cit., pp. 78-87; GIMÉNEZ, E.: «Arquitectura escolar de entreguerras», en *Infancia y arte moderno*, op. cit., pp. 318-345.

153. WICK, R.: *Pedagogía de la Bauhaus*, Madrid, Alianza editorial, 1988, p. 53.

154. SIEBENBROT, M.: «La Bauhaus de Weimar. Los juegos creativos en la enseñanza del diseño y diseños para objetos infantiles», en *Infancia y arte moderno*, op. cit., pp. 298-317 [La cita corresponde a la p. 301].

155. WICK, R., *Pedagogía de la Bauhaus*, op. cit., p. 259.

gógica. A un nuevo arte correspondía una nueva educación, o, lo que es casi lo mismo, a cada arte su educación. Así Mark Rothko —afincado en los Estados Unidos— reflexionó sobre las nuevas maneras de la enseñanza artística, sobre la base del fomento de la imaginación, lo cual le llevó a teorizar sobre el método educativo y el papel del maestro-artista. El objetivo pedagógico de Rothko es que los niños —más allá de los 12 años— han de mantener viva la imaginación, a sabiendas que serán pocos quienes la conservan más allá de esta edad. Por su parte, el maestro-artista tiene ante sí el reto de penetrar en el espíritu creativo del niño, a fin de evitar —a toda costa— que no merme la capacidad creativa del niño cuando llegue la pre-adolescencia.¹⁵⁶

En el contexto post-belicista, también encontramos la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner que bebe en las fuentes del neo-romanticismo, en especial en su filosofía natural (*Naturphilosophie*), llevada a la práctica después de las activas campañas divulgadoras desarrolladas antes de la Guerra a favor de la antroposofía. No en balde, Florian Illies en su libro sobre el año 1913 refiere en varios pasajes las continuas conferencias que impartía Steiner en pro de su ideario antroposófico, sin olvidar el referente estético. Así, el 13 de febrero de 1913, habló en Berlín sobre «El genio de Leonardo en los albores de una nueva época».¹⁵⁷ Por aquellas mismas fechas, Steiner perseguía mejorar la sede estable de la sociedad antroposófica que finalmente fijó en el 17 de la Motzstrasse berlinesa. «Rudolf Steiner escribía allí a toda velocidad conferencia tras conferencia, teorías pulidas durante horas sobre el estado del alma y el mundo, el cristianismo, el espíritu del siglo XX, y junto a él su “oficina” se ocupaba de organizar las giras de charlas por toda Europa».¹⁵⁸ Por su lado, Andréi Biely da cuenta en sus memorias del activismo de Steiner que no interrumpió —después de la Gran Guerra— sus ciclos de conferencias. En última instancia, se acentuaba el protagonismo del *Meister* confiriéndole una dimensión místico-religiosa, de tradición teosófica pero que no renuncia al papel de Cristo, en un intento de re-encantar un mundo que la ciencia ha despojado de todo misterio. En efecto, y al margen de otras bondades, la pedagogía Waldorf encierra un doble interés ya que además de destacar la importancia de la estética desarrolla una teoría antroposófica, a medio camino entre la razón y el misticismo ya que recurre —entre otras cosas— a la numerología. En concreto, el número siete para referirse a los septenarios de la vida formativa y al número tres para dar cuenta y razón de una idea de hombre que supera los dualismos de la tradición greco-latina.

La hipótesis de Steiner es que detrás del mundo sensible se encuentra otro invisible, y así el ser humano constituye un microcosmos que se ha de conciliar con el macrocosmos que cuenta —además— con una especie de alma, de un *anima mundi*, ya presente en el platonismo y en el panteísmo, todo ello con reminiscencias pitagóricas. Se dibuja, por lo tanto, una visión antropológica de raíz triádica —cuerpo, alma y espíritu— que, como hemos visto, se halla en artistas como Óscar Schlemmer, según refleja su *Ballet triádico* (1922). Parece claro, pues, que a la estética que siguió a la Gran Guerra le quedaba corto el dualismo antropológico de cuerpo y alma, y más aún el monismo materialista, nece-

156. ROTHKO, M.: *Escritos sobre arte (1934-1969)*, Edición a cargo de Miguel López-Remiro, Barcelona, Paidós, 2011. Especialmente interesan los siguientes textos: «Nuevos métodos de enseñanza para futuros artistas y amantes del arte» (1934) y «El profesor ideal» (1941).

157. ILLIES, F.: 1913 *Un año hace cien años*, op. cit., p. 47.

158. *Ibid.*, p. 133.

sitando de un tercer elemento: el espíritu. Si el cuerpo nos da pistas sobre lo material y sensible, y lo anímico puede escudriñarse a través de una aproximación físico-psicológica, de base fisiológico-experimental, se hacía imprescindible una tercera capa o esfera, la del espíritu.

Ahora bien, ese espíritu ya no entraba en el orden racional hegeliano aunque por aquella misma época Gentile lo reclamase para pedagogía. Más bien, el espíritu de Steiner comprendía un ámbito místico, esotérico, etéreo, iniciático, misterioso, que recuerda la esfera de lo nouménico, el reino de lo indeterminado, indescriptible e, incluso, indecible. En fin, este tipo de pedagogías adquirirían connotaciones simbólicas, mágicas y mistagógicas a través de las cuales los jóvenes debían fusionarse en este ámbito numinoso de fuerzas mágico-religiosas, utilizando la vía del arte que gracias a su función mediática incorpora aspectos iniciáticos. Sólo de esta manera se puede comprender la pervivencia de una tradición pedagógica enraizada en las corrientes espiritistas y teosóficas del siglo XIX, una pedagogía un tanto mágica, que el mismo Ferrière alentó con su militancia teosófica.¹⁵⁹ *La Montaña Mágica* de Thomas Mann —siempre a la sombra de Goethe— incluye algunas de estas connotaciones simbólicas, a veces incluso herméticas, al ser únicamente accesibles para algunos elegidos después de un largo proceso iniciático.¹⁶⁰

1932, Goethe y las ilusiones pedagógicas republicanas

Digamos de paso, que la simbiosis entre vanguardia estética e innovación pedagógica se produjo coincidiendo con la Segunda República Española que dinamizó una línea de actuación artística que la generación del 27 había hecho suya. De hecho, entre 1930 y 1936, los vasos comunicantes entre Madrid y Barcelona fueron fluidos al margen de las tensiones políticas. La Exposición Internacional barcelonesa de 1929 había significado —a pesar de la Dictadura— una apuesta por la modernidad. Por lo demás, el año anterior había aparecido el *Manifiesto amarillo* —firmado por Salvador Dalí, Sebastián Gasch y Luis Montañá— que significaba una declaración de intenciones en toda regla. Se denunciaba que la mayoría de personas —el hombre masa— viviese alejado del arte moderno, reclamándose un estado de espíritu post-maquinista ya que «los conciertos, conferencias y espectáculos corrientes hoy en día entre nosotros, acostumbran a ser sinónimos de lugares irrespirables y aburridísimos». Por el contrario, la modernidad surgía en otros espacios: en el cine, en el deporte, en la música popular como el jazz, en el music-hall, en los ritmos populares, en las exposiciones de los artistas modernos como Picasso y Miró, en la arquitectura de hoy, en los objetos útiles, en los muebles, en los poetas modernos, en el teatro moderno, en el gramófono, en el aparato de fotografiar, en los periódicos, etc.

Como vemos todo un programa moderno —de una radical modernidad que se presenta como post-maquinista— que respondía a los avances de una sociedad tecnificada que deseaba salvar —ya entonces— la distancia entre el mundo de la cultura y el hombre de la calle, una cultura popular lejos de cualquier elitismo academicista. Por aquellas

159. SOLER, J.; «Pedagogía contemporánea y teosofía en Cataluña durante el siglo XX: de los principios a las prácticas», en Celada, P. (coord.), *XVI Coloquio de Historia de la Educación. Arte y oficio de enseñar*, Burgo de Osma (Soria), Ceince, 2011, vol. I, pp. 647-656.

160. GENNARI, M.: *Filosofía della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001, pp. 311-324.

fechas, en 1932 se cumplió el centenario de la muerte de Goethe que —en modo alguno pasó desapercibido— en España, ni en Europa. La figura de Goethe —que como hemos anticipado se encuentra detrás de Thomas Mann— mereció la atención de humanistas y pedagogos. A nivel continental, debemos recordar la biografía de Ludwig aparecida en aquel 1932 con un título revelador: *Goethe. Historia de un hombre*. Ya en el prólogo, el autor reconoce la dimensión pedagógica de Goethe que, desde los 16 años hasta su muerte a los 83, actuó como un verdadero educador, como un maestro. «Pero no fue eso lo que le convirtió en maestro de mi vida, sino más bien el grandioso conjunto de un hombre que, pensando siempre como realista, se condujo siempre como idealista».¹⁶¹

En medio de aquella efeméride, Ignacio Bauer publicaba el año 1932 su ensayo bio-bibliográfico, con una antología de textos y diversas ilustraciones, dedicadas a ensalzar la obra del «Júpiter de Weimar». En aquellos momentos, Bauer se lamentaba de que todavía no se hubiese escrito la historia de la influencia de Goethe en España, con lo que pretendía poner los cimientos —a través del vaciado bio-bibliográfico— para esta reconstrucción histórica que, entre otros aspectos, enfatizaba la importancia de Basedow y Lavater en el universo goethiano sin perder de vista a Wieland que —con su *Agathon* (1766-1767)— ha sido considerado uno de los precedentes de la novela de formación.

Lioba Simon ha dado noticia del proceso de constitución de esta novela autobiográfica, de la que hubo tres versiones diferentes en 1766/67, 1773 y 1794.¹⁶² Se trata de una historia ambientada en la Grecia del siglo IV a.C., escenario para que Agatón —etimológicamente el ser dotado de virtud— se debata entre Psiqué —su amor de juventud— y Dánae, la más bella y culta hetaira griega que al optar por una vida retirada toma el nombre de Cariclea, a través de un proceso formativo —con viaje incluido— que busca la perfección y la virtud. «Finalmente (Agatón) vuelve a Tarento, donde fija su residencia junto a sus dos hermanas, Psiqué y Cariclea-Dánae, habiendo conquistado una armonía consigo mismo y con el mundo para dedicarse a los asuntos de la República en bien de todos».¹⁶³

En 1933, Walter Benjamin —con ocasión del segundo centenario del nacimiento de Wieland (1733-1813)— reconocía que ya nadie leía a este autor, si bien cada día aumentaba el interés de los investigadores por su obra. Asimismo Benjamin observa que Wieland formaba parte del círculo de los ilustrados sensualistas y no de los racionalistas, conviviendo con Goethe en Weimar, cuando la diferencia de edad situaba a ambos en los polos de la vida: la vejez de Wieland contrastaba con la madurez de Goethe, quien «no olvidó nunca que Wieland, que era mayor que él, le dio la bienvenida en un umbral que éste había ya atravesado». Siempre según Benjamin, Wieland fue el mediador con la antigüedad clásica que fusionó literariamente con los tiempos modernos.¹⁶⁴ De todo lo cual se deduce que el neoclasicismo alemán tuvo —como mínimos— dos mediadores con la antigüedad clásica: Wieland y Winckelmann, el primero en el campo literario y el segundo en el artístico.

161. LUDWIG, E.: *Goethe. Historia de un hombre*, op. cit., pp. 9-10.

162. SIMON SCHUHMACHER, L.: *Universalismo e ilustración: Christoph Martin Wieland (1733-1813) con una selección de textos del autor*, op. cit., pp. 95-101.

163. *Ibid.*, p. 101.

164. BENJAMIN, W.: «Christoph Martin Wieland» en *Obras. Libro II/vol. I. Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura. Estudios metafísicos y de filosofía de la historia. Ensayos estéticos y literarios*, op. cit., pp. 413-424 (La cita corresponde a las páginas 421-422).

En su antología, Bauer combina los textos literarios (Werther, Fausto, etc.), con las notas del viaje a Italia y algunas poesías selectas como la *Balada de Mignon*.¹⁶⁵ Al fin de cuentas, Goethe —a las puertas de la llegada de Hitler al poder— era presentado como el poeta de la libertad en una operación que ya se hizo durante la Gran Guerra cuando Hermann Hesse no dudó contraponer su figura —la de Goethe— a la Alemania de Bismarck y de Jagow. «En vez de la tierra de los poetas y sabios —escribía Hesse en 1915—, el imperio de los cañones y cuarteles, y en lugar de la patria del romanticismo, la patria del servicio militar obligatorio».¹⁶⁶

Tal estado de cosas, implicó una revisión de las ideas pedagógicas del insigne pensador alemán —el hombre total— cuya obra está impregnada de un rico trasfondo estético, al pasar del romanticismo al neoclasicismo, con la mirada puesta en la búsqueda de la eternidad que simboliza la figura del Fausto. Por todo ello, la *Revista de Pedagogía* no dudó en dedicar un número monográfico, correspondiente al mes de abril de 1932, a ensalzar la vida y la visión del mundo de Goethe. En efecto, mientras Fernando Vela empezaba señalando que «no se sabe nunca dónde nacerá un genio», Xirau destacaba el afán de unidad de la obra goethiana que apunta —como la de Machado— hacia la eternidad a través de una acción que nos hace inmortales gracias a una aristocracia espiritual de la que Goethe es el mejor representante.

«El que no se ha propuesto ser un hombre y no ha aspirado a nada noble, pertenece a los elementos y a ellos vuelve. Pero las almas que por la gracia han mantenido una existencia excepcional y por la acción y el pensamiento se han elevado a una especie superior, tienen un futuro seguro en la eternidad. Importa, pues, pertenecer al pequeño número de los elegidos cuyo destino es tomar parte en las alegrías de los dioses. A ellos está confiado el nacimiento, siempre nuevo y eternamente inagotable de toda nueva creación».¹⁶⁷

Bien mirado, no puede chocar que los intelectuales de la Segunda República española propusiesen este tipo de pedagogía, de base religioso-panteísta, que puede coincidir con los supuestos del krausismo. En aquel número, Luzuriaga —además de reproducir el fragmento de «La provincia pedagógica» cuya primera versión vio la luz en 1911— daba una disertación sobre la pedagogía de Goethe en que volvía su mirada sobre el neo-humanismo pedagógico, la edad de oro de la pedagogía moderna. En aquella ocasión, Luzuriaga recordaba los puntos fuertes de la pedagogía de Goethe que era vista como una teoría de la formación humana basada en la autoeducación, con lo que se requiere la experiencia porque las cosas hay que vivirlas de acuerdo con la idea de la metamorfosis. Pero la experiencia no basta, porque la educación es un proceso que va de abajo a arriba, que va del individuo a la sociedad, con la mirada puesta en la eternidad. Una educación, en fin, que no olvida la dimensión estética, ya que en el sabio alemán todo —en su conjunto— apunta a la globalidad.

165. BAUER, I.: *Goethe*, Madrid, Librería Fernando Fe, 1932.

166. HESSE, H.: «Ideología individual en Alemania» en *Escritos políticos 1914-1932*, op. cit., p. 66.

167. XIRAU, J.: «La concepción del mundo de Goethe», *Revista de Pedagogía*, n. 124, abril 1932, p. 163. También en *Obras Completas, III. Escritos sobre historia de la filosofía. Vol. 2. Artículos y ensayos*, Madrid-Rubí, Caja Madrid-Anthropos, 2000, p. 228.

«El arte y el trabajo son sus dos medios más importantes. Lo profesional y lo humano constituyen elementos, no antagónicos, sino complementarios, lo mismo que lo individual y lo universal. En este sentido, Goethe puede ser considerado como un “moderno”; su intuición maravillosa se adelantó en un siglo a su tiempo; y éste es para nosotros, sobre todo, el valor de un clásico: su significación permanente».¹⁶⁸

Y aunque los partidarios de esta utopía estético-pedagógica eran conscientes que no todos podían alcanzar el nivel de sensibilidad, el grado de formación de Goethe, también sabían que podían emularse con una figura ideal ya que los educandos necesitan siempre modelos y textos, por elevados e imposibles que sean.¹⁶⁹ Con todo, la crítica histórica no ha dudado en señalar las limitaciones de la *Bildung* en orden a su consideración política, desde el momento que asienta la idea de formación en la interioridad del hombre apuntado hacia el todo de la humanidad, tal como reflejan las proyecciones de Schiller y Goethe, con el olvido de la dimensión política de la nación, cosa que —a la larga— impidió que la República de Weimar pudiese consolidar el régimen democrático, aunque algunos intelectuales —como Thomas Mann— se adhirieron a la causa republicana.¹⁷⁰ Probablemente, no sucede lo mismo en la idea de formación de ascendencia francesa, vehiculada a través de una literatura que promueve el oficio de vivir, que se incardina en el *ethos* pedagógico-social republicano, con su ideal cívico compartido —a pesar de las reticencias antisemitas— por muchos sectores franco-judíos.

Resulta fácil presumir que la II República española tenía bien presente la República de Weimar, que propugnó el ideal de una *Bildung* popular al alcance de todos. No en vano, la pedagogía de Kerschensteiner procuró transmitir, sobre la base del neo-humanismo alemán, un proyecto formativo de carácter popular que ve en Pestalozzi —en medio del centenario de su muerte— al verdadero educador del pueblo que además atiende y procura el sentido integral y total de la formación del hombre.¹⁷¹ De manera que si hasta entonces, la formación (*Bildung*) había sido patrimonio de las altas clases sociales, de la burguesía y de la aristocracia, ahora le llegaba el turno al pueblo trabajador. No nos encontramos ante una postura revolucionaria, sino reformista, que pretende elevar la formación del obrero más allá de lo estrictamente profesional. Además, Kerschensteiner era buen conocedor del movimiento artístico alemán y así reunió en Múnich miles de dibujos infantiles. La Escuela del trabajo (*Arbeitsbildung*) —la escuela se ha de convertir en un taller— constituyó un espléndido ejemplo de escuela activa que afectaba a todas las esferas de la vida ya que el ideal de formación no puede limitarse a las capas sociales elevadas. No por azar, Pestalozzi ya se había referido en la importancia de la educación elemental para la industria pensada para satisfacer las necesidades de las clases trabajadoras, una pedagogía que en el caso de los hombres atiende a la fuerza y destreza del brazo, mientras que para las mujeres procura la fuerza y destreza de la mano y de los dedos. Con todo, su disposición última no es la utilidad, sino la humanidad.¹⁷² De este modo,

168. LUZURIAGA, L.: «La pedagogía de Goethe», *Revista de Pedagogía*, n. 124, abril 1932, p. 166.

169. GOETHE: *Antología que la Generalitat dedica a les escoles de Catalunya*, Barcelona, 1932. [Hay una reedición de 1982].

170. DUMONT, L.: «Individualismo “apolítico”: la “Kultur” en las consideraciones de Thomas Mann», *Cuaderno Gris*, n. 5, 1992, pp. 22-35.

171. NATORP, P.: *Pestalozzi. Su vida y sus ideas*, Barcelona, Editorial Labor, 1931.

172. «El ejercicio del arte, su dignidad y sus merecimientos vendrán a coincidir con la verdad de las dispo-

la habilidad no se desliga del componente moral ya que así se conseguirá una especie de humanización del mundo industrial, con lo que la educación no quedaba excluida del mundo de los valores, de una axiología de corte neo-platónico que Kerschensteiner deriva de Pestalozzi:

«Justicia, verdad, moralidad, fidelidad, bondad, misericordia, belleza y redención, son valores que existen en la esencia de aquello que denominamos conciencia o naturaleza espiritual del hombre. Si no han sido respetados mil veces en el transcurso de la historia del hombre, por los individuos aislados como por los pueblos, por los soberanos como por los súbditos, no se demuestra con ello lo más mínimo contra su eficacia ilimitada. Han podido existir tiempos en los que no hayan tenido realidad en ningún ser humano de un pueblo. Nuevos tiempos llegarán en que pueda ser festejada su resurrección».¹⁷³

Tal como observamos, se trataba de recoger lo bueno y mejor de la trayectoria de la *Bildung* —y ahí Goethe ejercía un papel principalísimo— pero poniéndolo al alcance de todos, rompiendo los monopolios de unos pocos. El pueblo trabajador también tenía derecho a la formación estética más allá de lo estrictamente técnico-instrumental, ya que además de la profesión la escuela del trabajo proclama la plenitud de los valores. Fue entonces cuando los obreros fueron llamados a las salas de concierto que pusieron precios populares y, si no se podía acceder, siempre quedaba el recurso radiofónico. Aquí no podemos silenciar la labor de Pau Casals con la Asociación Obrera de Conciertos que, desde 1926, acercaba la música clásica a la clase trabajadora, a través de matinales dominicales.¹⁷⁴ No extraña, pues, que la política implicase una implicación pedagógica, tal como correspondía a una auténtica *paideia* republicana.¹⁷⁵

Con este trasfondo, resulta lógico el interés por la estética de las Misiones Pedagógicas, promovidas desde la Institución Libre de Enseñanza, bajo la presidencia de M. B. Cossío, y el teatro de La Barraca de García Lorca que llegaban a los lugares más recónditos de nuestra geografía.¹⁷⁶ A pesar de ello, las grandes ciudades se habían convertido en los ejes articuladores de una vida moderna —un estilo metropolitano— que daba carta de naturaleza al arte. De hecho, aquellas ciudades —desde Berlín a Moscú— diseñaban ambiciosos planes de reforma urbanística, ideas que también cuajaron en España. Por aquel entonces, la arquitectura y el urbanismo iban juntos, sobre la base que las condiciones de vida de la gente podían mejorar si se respectaba una serie de normas que grupos como el

siciones para el arte. La educación de los talentos humanos ya no dependerá más exclusivamente de la riqueza ni de la suerte. Las obras artesanas ya no aparecerán más, en medio de una humanidad generalmente dotada con disposiciones artesanas, como unas cuantas flores de lujo en un yermo desierto de arena» (PESTALOZZI, J. H.: «Educación elemental para la industria» (1807/1808)”, en *La velada de un solitario y otros escritos*, op. cit., pp. 163-169. La cita corresponde a la última página).

173. KERSCHENSTEINER, G.: *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, Barcelona, Editorial Labor, 1934, p. 120.

174. CARBONELL GUBERNA, J.: «La Asociación Obrera de Conciertos, una lección histórica», *Catalunya Música. Revista Musical Catalana*, 1992, 9 (98), pp. 23-36.

175. MORA, A.: «La Paideia republicana de Joaquín Xirau», en *Obras Completas. III. Escritos sobre historia de la filosofía. Vol. 2. Artículos y ensayos*. Rubí-Madrid, Anthropos-Fundación Caja Madrid, 2000, pp. XI-XX.

176. OTERO URTAZA, E.: *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*, Sada, Ediciós do Castro, 1982; OTERO URTAZA, E.: *Las Misiones Pedagógicas 1936-1939*. Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-Residencia de Estudiantes, 2006.

GATCPAC hicieron suyas. Ciudades de nueva planta, ciudades lineales, ciudades-jardín, ciudades universitarias, ciudades deportivas, aparecían —como mínimo sobre los planos— por doquier. La *Exposición Madrid-Barcelona 1930-1936*, organizada en 1997, recordaba algunos de estos proyectos urbanísticos: la colonia El Viso, las maquetas del hipódromo de La Zarzuela, el Plan Maciá, realizado para Barcelona por Le Corbusier, etc. En aquellos momentos, Madrid y Barcelona pugnaban por liderar una vanguardia que había de revertir en beneficio de sus ciudadanos, una estética al servicio de la humanización de las condiciones de vida, de unos ciudadanos que veían aumentar cada año las estaciones de sus redes metropolitanas. Al fin de cuentas, el Metro de Moscú también fue una de las joyas que las autoridades soviéticas enseñaban con orgullo a los pocos visitantes extranjeros que se acercaban hasta la capital rusa, un viaje que cualquier intelectual europeo debía de realizar para dar cuenta de lo visto a través de libros o artículos. Sobre la base de que todo es de todos, el régimen soviético salvó el tesoro artístico durante la revolución de 1917 (por lo que no fue iconoclasta como la francesa de 1789) de manera que hubo que instalar nuevos museos para dar acogida a tanto patrimonio artístico. Además, el teatro —como bien recuerda Konstantín Stanislavski— se hizo popular abriendo los grandes equipamientos moscovitas como el Bolshói a todas las clases sociales.

Como es fácilmente deducible, el arte también fue objeto de manipulaciones ideológicas. De ahí que podamos establecer un paralelismo entre el nazismo y el estalinismo, sobre todo si tenemos en cuenta la importancia del bienio 1936-1937 que viene marcado por un hecho importante, esto es, la Exposición Internacional de París de 1937, dedicada a las «Artes y técnicas de la vida moderna», donde se expuso el *Guernica* de Picasso, en el Pabellón de la República Española diseñado por los arquitectos Josep Lluís Sert y Luis Lacasa y cuya réplica se levantó en Barcelona con ocasión de los Juegos Olímpicos (1992). Desde luego, la guerra fue motivo de inspiración poética y Miguel Hernández nos ofreció aquel poemario de *Viento del pueblo*, escrito entre 1936 y 1937 y entre cuyos poemas destaca —por su carácter de denuncia— «El niño yuntero».

Carne de yugo, ha nacido,
más humillado, que bello,
con el cuello perseguido
por el yugo para el cuello...¹⁷⁷

Y ya que abordamos la incidencia de la guerra en el mundo del arte, cómo entender las representaciones que los niños hicieron en sus dibujos, como bien reflejan los trabajos del grupo de investigación en historia de la educación de la Universidad de Vic.¹⁷⁸ Todo este tipo de iniciativas ha beneficiado la recuperación de la memoria —nueva categoría del pensamiento— que ha intentado cercenar la abstracción de la modernidad preocupada por la unificación lingüística y epistemológica sobre una base empírica, tal como estableció el neopositivismo del Círculo de Viena (1922-1936). Con este enfoque, la memoria se levanta contra una racionalidad que influyó incluso en el mundo del arte,

177. HERNÁNDEZ, M.: *Antología*, Selección y prólogo de María de Gracia Ifach. Buenos Aires, Losada, 1976, p. 96.

178. COLLELLDEMONT, E. (Coord.), *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*, Vic, Eumogràfic-MUVIP, 2014.

tal como demuestran las pinturas de Mondrian, para algunos un reflejo de la abstracción geométrico-lineal al margen de cualquier referencia social.

Además, la Guerra Civil nos trajo la novedad del cartel publicitario adaptado a las exigencias bélicas. Se trataba de una nueva función didáctica del muralismo, ya iniciada en la Revolución Mexicana y en la Revolución Soviética, y en la que sobresalieron autores como Josep Renau en el bando republicano y Carlos Sáenz de Tejada en el franquista. Y antes de continuar, debemos referirnos —siquiera brevemente— al dibujante Emili Freixas (1899-1976) que además de ilustrar revistas de alto contenido social —en la línea del realismo social, en concreto algunos números de la *Historia de las revoluciones sociales*— había sobresalido en el campo de la historieta, de la ilustración, de la cual fue un precursor, a la vez que formalizó un método (que lleva su nombre) para la enseñanza del dibujo.¹⁷⁹

En medio de aquel estado de cosas el viaje a la Unión Soviética se convirtió en una especie de peregrinación, ya que en la Europa occidental se deseaba conocer de cerca cómo iban las cosas en el mundo soviético donde Lunacharski lideró la organización de la educación y de las artes. Ante todo los soviets salvaron los tesoros artísticos ya fuesen religiosos como los iconos o profanos como los cuadros vanguardistas de algunas colecciones privadas, lo cual obligó a la creación de grandes museos, una realidad que fue destacada por Stefan Zweig en su *Viaje a Rusia*, realizado en 1928 para participar en los actos conmemorativos del centenario del nacimiento de Tolstoi. «Los únicos grandes aprovechados de la Revolución —escribe Zweig— fueron los Museos».¹⁸⁰

Estética e ideología, entre el realismo socialista y el nacionalsocialismo

De hecho, uno de los méritos de la Revolución soviética fue trasladar el arte —hasta entonces recluso en los ambientes aristocráticos y burgueses— al público en general, sin ningún tipo de restricción. De ahí que alguien formado en los círculos selectos de la cultura rusa anterior como Konstantín Stanislavski elogiase la actitud de las autoridades del régimen soviético con relación al mundo artístico. Su agradecimiento va dirigido a dos personas en concreto,

«Anatoli Vasílievich Lunacharski y Elena Konstantínovna [*directora de los teatros estatales de Moscú*], que comprendían lo absurdo que era destruir la vieja cultura artística en nombre de la renovación del arte; había que perfeccionarla, para que, por medio de ella, se pudiesen resolver problemas nuevos, mucho más complejos, nacidos de calamidades como la guerra y propios de una época revolucionaria en que el arte, para ser eficaz, debía hablar de lo grande y no de lo pequeño».¹⁸¹

179. La participación de Freixas en el mundo político-social debió ser forzada por las circunstancias, al colectivizarse la empresa Hyma (Hogar y Moda) en la que trabajaba. Después de la Guerra Civil publicó una gran cantidad de materiales a modo de lecciones de dibujo artístico, cómo dibujar figuras humanas, cómo dibujar diversos tipos de animales, etc.

180. ZWEIG, S.: *Viaje a Rusia*, Madrid, Ediciones Sequitur, 2014, p. 26.

181. STANISLAVSKI, K.: *Mi vida en el arte*, Traducción y notas de Jorge Saura y Bibicharifa Jakimzianova, Barcelona, Alba Editorial, 2013, p. 532.

Es cierto que partiendo del principio de la educación de las masas se tuvo de proceder a una reeducación del pueblo que promovió los hábitos de la lectura, en un país con altos índices de analfabetismo. De ahí, las campañas de información y alfabetización que se dieron en los primeros momentos de la revolución. «Las estaciones, noche y día, han de ser atendidas por personas que sepan leer y escribir, para que puedan explicar a los que llegan y a los que se van, la diferencia entre el antiguo régimen y el nuevo».¹⁸² De modo, pues, que la extensión de la lectura constituyó una prioridad para los dirigentes del régimen como Nadezhda Konstantinovna Krupskaja —la esposa de Lenin— que sin perder de vista la perspectiva de la educación política, era consciente de la necesidad de extender los hábitos de lectura en poblaciones que habían quedado al margen de la cultura. Así en 1932, entre las tareas inmediatas del Komsomol (organización juvenil del Partido Comunista de la Unión Soviética), se señalaba la siguiente: «El Komsomol ha de contribuir al desarrollo de la red de bibliotecas, isbas de lectura y de otros tipos de bibliotecas de masas, así como al suministro de libros».¹⁸³ También se daban otras cuestiones menores, y que costaron poco de solventar, como enseñar a que el pueblo guardase la compostura en los teatros que pronto fueron nacionalizados. Hubo resistencias a aceptar el nuevo estado de cosas, sobre todo en Petrogrado donde «no existían bases de organización bolchevique en las artes».¹⁸⁴

Tampoco las cosas fueron fáciles en Moscú, hasta que el gobierno se trasladó en marzo de 1918, siendo suprimida en el mes de abril la Academia de Artes. Si damos crédito al libro de Sheila Fitzpatrick vemos cómo la organización de las artes —un tema menor y secundario para el Narkompros, Comisariado del Pueblo para la Educación— generó tensiones de todo tipo, en especial en la dirección y gestión de los teatros. Además, la presencia de Gorki —que se desmarcó de la Revolución de Octubre— entorpecía todo el proceso hasta que el literato salió de Rusia en 1920. A pesar de las tensiones, la labor de Lunacharski ha merecido elogios por parte de los historiadores:

«La política de Lunacharski fue de generosa buena voluntad, sometida únicamente a la condición de que poco podía ofrecer excepto trabajo, arbitraje y pequeñas ayudas a los individuos especialmente necesitados. Su política consistió en abrir canales de comunicación con la *intelligentsia* literaria y artística, en fomentar por igual todos los grupos que simpatizaban con el poder soviético o se acomodaban a él, y en dar de lado a los que le demostraban una agresiva hostilidad».¹⁸⁵

Tal criterio coincide, a grandes rasgos, con la opinión de otras protagonistas de la vida cultural rusa, que encontraron serias dificultades para adaptarse al nuevo régimen. Aquí podemos referirnos —aunque sea escuetamente— a la escritora rusa Marina Tsvie-

182. TSVIETÁIEVA, M.: *Diarios de la Revolución de 1917*, Barcelona, Acantilado, 2015, p. 66.

183. KRUPSKAIA, N. K.: *La educación comunista. Lenin y la juventud*, Madrid, Nuestra Cultura, 1978, p. 126. Véase también: MUÑOZ-MUÑOZ, A. M.: «Nadezhda Konstantinovna Krupskaja (1969-1939): feminista y bibliotecaria», en MUÑOZ-MUÑOZ, A. M. y BALLARÍN DOMINGO, P. (Eds.), *Mujeres y libros. Homenaje a la profesora Doña Isabel de Torres Ramírez*, Granada, Universidad de Granada-Servicio de Publicaciones, 2010, pp. 143-156.

184. FITZPATRICK, S.: *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)*, Madrid, Siglo XXI editores, 1977, p. 138.

185. *Ibid.*, p. 167.

táieva, hija del fundador del Museo Puskhin de Moscú. Su vida —a partir de 1917— fue un auténtico calvario que culminó en 1941 con el suicidio. Casada con un militar que fue purgado y fusilado, Marina se encontró sin posibilidades de encontrar un empleo con que atender a sus hijos que padecieron muchas calamidades. Aparte de eso, y al margen de la dureza de las condiciones de vida que generaba el régimen soviético, sus obras fueron poco estimadas por las nuevas autoridades.

En sus *Diarios de la Revolución de 1917* encontramos algunas observaciones sobre el nuevo ambiente cultural, en el que se comenta la muerte del actor y profesor Alexéi Alexándrovich Stajóvich (1856-1919) que fue elogiado públicamente por Stanislavski. De cualquier modo, muchos artistas vinculados al régimen anterior vieron sus carreras interrumpidas, a pesar de las buenas intenciones de Lunacharski, al parecer una persona «incapaz de hacer el mal», pero que tuvo que doblegarse ante Lenin.¹⁸⁶ Así Marina Tsvietáieva lamenta que después de proceder a una lectura de su obra *Fortuna* en el Palacio de las Artes, en el verano de 1919, fuese recompensada con una mínima cantidad económica a la cual renunció por dignidad.

El arte no quedaba, pues, a la libre creación del artista, sino que dependía del compromiso político del autor y de la carga ideológica de la obra en cuestión, extremo que enfrentó a Lenin con Lunacharski que en 1920 reclamó una cierta autonomía del Prolet-kult en el seno del Comisariado del Pueblo para la Instrucción pública. La respuesta de Lenin no se hizo esperar, lo cual provocó fricciones hasta el punto que Lunacharsky tuvo que rectificar y aceptar el criterio leninista. «El camarada Lunacharsky dice que su pensamiento ha sido tergiversado. Tanto más necesaria resulta esta resolución». Lo que Lenin exigía era que el Prolet-kult no fuese un ente aislado, que hiciese su propio camino al margen del Partido, siempre atento a preservar las esencias del arte proletario.¹⁸⁷

Incluso aquellos que como Stanislavski —que 1898 había puesto en marcha el Teatro del Arte de Moscú— aceptaron, sin ambages, el nuevo estado de cosas fueron objeto de los ataques de los jóvenes encuadrados en las formaciones políticas revolucionarias que encontraban sus propuestas teatrales un tanto burguesas. «Las condiciones no favorecían esta tarea, debido a que la tempestad revolucionaria había alcanzado entonces su apogeo en los teatros, y hacia el nuestro se mantenía una postura hostil. Ciertamente es que no partía de las esferas gubernamentales, que nos pusieron bajo su tutela, sino de parte de la extrema izquierda de la juventud teatral».¹⁸⁸ Quizás por ello, Stanislavski —que vio por un tiempo su compañía dividida en dos, por causa de la guerra interior entre los soviets y los rusos blancos— emprendió una exitosa gira por el extranjero, después de la cual regresó a Rusia.

Ahora bien, y sin desdeñar los esfuerzos que la revolución soviética procuró para la defensa del patrimonio y la difusión del arte entre las clases populares —hasta entonces fuera de los circuitos culturales—, así como la extensión de la alfabetización para la cual no regateó medios recurriendo al uso de la radio, la verdad es que los visitantes de la nueva Rusia no siempre regresaban satisfechos de aquella experiencia. Por lo general, los viajeros desplazados hasta Rusia —Moscú era la meta elegida, con una breve excursión hasta San Petersburgo— no sacaban buenas impresiones. Aquí aportamos el caso de

186. TSVIETÁIEVA, M.: *Diarios de la Revolución de 1917*, op. cit., p. 98.

187. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.: *Estética y marxismo*, México, Ediciones Era, 1975, tomo II, pp. 222.

188. STANISLAVSKI, K.: *Mi vida en el arte*, op. cit., p. 549.

Joaquín Xirau que viajó a la capital soviética —en una numerosa expedición española— con ocasión de la VII Conferencia Internacional de Psicotecnia (1931). Su opinión —que al ser expuesta en público chocó con la oposición de los estudiantes comunistas— era que «todo lo que se desarrolla en extensión se pierde en selección». Para alguien familiarizado con la pedagogía axiológica de Max Scheler, con su trasfondo platónico, el materialismo soviético no podía satisfacer las expectativas formativas de una juventud que se alejaba del núcleo espiritual de la persona. En suma, para Xirau la educación soviética era dogmática e irreductible, de modo que cercenaba la posibilidad de una esfera espiritual superior, donde radica el mundo de los ideales y valores, que afectan al reino de la libertad porque «llámese Justicia, Verdad, Bien, Belleza... es esencialmente libertad».¹⁸⁹ Algo parecido también detectó Zweig al escribir que a pesar del salvamento patrimonial, los «intelectuales no han ganado ni en libertad ni en mejores condiciones de vida».¹⁹⁰

No menos contundente fue la opinión de Joseph Roth que en *El Anticristo* (1934) nos dejó su visión de «La tierra roja», dominada por dos principios rectores: la revolución y la razón humana. Contrario al ateísmo reinante, sólo quebrado por algunas viejecitas que se arrodillaban y rezaban ante la Virgen, Roth satiriza que la tumba de Lenin albergara un cuerpo embalsamado, un «vivo durmiente». Aparte de esto, Roth critica la pedagogía soviética a pesar de su fiebre constructiva: escuelas, teatros, museos, hospitales, bibliotecas, etc., porque detrás del axioma «la educación es poder» se esconde —en su opinión— la faz del Anticristo. A la postre, el materialismo soviético había substituido a Dios por una confianza absoluta en la ciencia, pensando que así se hallarían todas las respuestas, sobre la base de que la educación es poder. Pero la realidad, siempre según Roth, es un tanto rebelde:

«Al haber prometido a la gente, igual que a los niños, el dulce veneno del poder, la gente comenzó a imaginar con todo empeño algo de lo que sólo los niños son capaces. Pero como la materia del aprendizaje y el saber que llamamos educación no contiene absolutamente la verdad definitiva sino sólo otra que será superada y contradicha en todo momento, la buena gente aprende entremezcladas verdad y falsedad. Y lo que aprendieron con mayor rapidez fue a confundir ambas».¹⁹¹

Simplificando un poco las cosas, el arte venía a suplantarse a la religión, de modo que el arte bajo el realismo socialista —lejos de ser un ejercicio banal y burgués, el «arte por el arte», ya que el tiempo del individualismo había caducado— ofrecía una función social importante que no es otra que servir a la conciencia proletaria vista como el motor de la Revolución. Así pues, al arte burgués le sigue el arte proletario que queda supeditado a la propaganda revolucionaria, esencia última del realismo socialista.¹⁹²

Naturalmente, los defensores del humanismo socialista —y aquí hemos de citar a Bodgan Suchodolski— no compartían estos juicios sumarísimos que denunciaban la falta de libertad en la creación artística y la manipulación ideológica a la que estaba some-

189. XIRAU, J.: «Notas de Rusia», en *Obras Completas, II. Escritos sobre educación y sobre humanismo hispánico*, Rubí-Madrid, Anthropos-Caja Madrid, 1999, p. 385.

190. ZWEIG, S.: *Viaje a Rusia*, op. cit., p. 30.

191. ROTH, J.: *El Anticristo*, Madrid, Capitán Swing Libros, 2013, p. 120.

192. RÉAU, L.: *El arte ruso*, México, Fondo de Cultura Económica, 1957, pp. 134-135.

tida. La sociedad socialista —una utopía de futuro— no sólo contemplaba la preparación profesional de la juventud, sino que también prestaba atención a la educación a través del arte que Suchodolski presenta como algo más que la tradicional educación estética, interpretada como la formación de las llamadas aptitudes estéticas. A su entender, el arte afecta a todas las esferas humanas, sobre todo a la ciencia y a la moral.

«La educación a través del arte es una formación multifacética no sólo porque la labor pedagógica promovida sobre la base del arte permite abarcar de un modo muy peculiar otras esferas de la actividad humana, sino porque también ejercita y desarrolla sus más diversas facultades: no sólo sus facultades cognoscitivas del mundo al enriquecer su intelecto, sino también su capacidad de edificación del mundo; no sólo su capacidad de expresar a los individuos y a las situaciones, sino asimismo su capacidad de exteriorizarse, que permite descargar ciertos impulsos internos inquietantes y lograr las bases para comunicar con los demás individuos; no sólo la imaginación como fuerza para rebasar la realidad presente y espiritual, sino también las necesidades creadoras, que se reflejan en la inventiva, la planificación, en las tentativas de plasmar en una forma material sus especulaciones y sus visiones. La educación a través del arte permite no sólo experimentar con audacia las diferentes situaciones y los distintos comportamientos, sino también estar en condiciones de opinar, especialmente a través de la identificación con los héroes artísticos u oponiéndose a ellos, y no sólo desarrolla el sentido de la libertad independientemente de las sombrías condiciones del presente, sino también la disciplina, la más dificultosa y severa disciplina artística, a partir de la cual el hombre puede hallar su libertad».¹⁹³

Pero a pesar de estas buenas intenciones, lo cierto es que cuando Suchodolski escribía estas cosas la vida soviética había padecido el período del estalinismo que también podemos ver como una forma de totalitarismo. El Moscú de 1937 —recientemente radiografiado por Karl Schögel— nos pone en antecedentes sobre lo que sucedió en la capital soviética cuando se celebraba el vigésimo aniversario de la Revolución de Octubre, en un mundo de purgas en que el estalinismo perseguía a los partidarios de Trotski que, junto a Lenin, fue el «verdadero vencedor» de la revolución de octubre de 1917.¹⁹⁴ En medio de las purgas estalinistas del bienio 1936-1938, el régimen soviético conmemoró en 1937 el vigésimo aniversario de la revolución, efeméride que sirvió para la puesta de largo de un sistema político que convirtió el arte en bandera y estandarte.

Entre otras manifestaciones, tuvo lugar un desfile de cuatro horas de jóvenes atletas —«cuerpos morenos, claros pantalones cortos», al decir de Karl Schögel— que recuerda la parafernalia fascista. Según este autor, aquellos cuerpos remiten a la belleza neoclásica, a la vez que expresaba el potencial de una juventud fortalecida físicamente y preparada para llevar a cabo la modernización de la URSS, a través de la electrificación, de la extensión de la red ferroviaria y la industrialización y, si se terciara, la defensa militar de la patria, un crisol de nacionalidades. Al igual que los *sokols* (halcones) checos, los soviéticos promovían la cultura física entre la juventud, de manera que el deporte había pasado de ser una cuestión privada e individual en la Rusia zarista a ser una cuestión

193. SUCHODOLSKI, B.: *Fundamentos de pedagogía socialista*, Barcelona, Editorial Laia, 1976, pp. 147-148.

194. WILDE, H.: *Trotski*, Madrid, Alianza Editorial, 1972, pp. 133-152.

colectiva y estatal que, a larga, generaría las Espartaquiadas. En fin, se trataba de una demostración de fuerza y poder —o mejor aún, de voluntad de poder— que recordaba las manifestaciones similares del fascismo italiano y del nazismo alemán, porque todas ellas, incluido el estalinismo soviético, mostraban un cierto aire de familia, al coincidir en una estética de poder, orden, fortaleza y valentía.

«Lo que vinculaba a los desfiles en la Plaza Roja con los actos de destreza gimnástica y corporal en el estadio del Reich o en el campo de Marte de Berlín era el patrón, el poder autoritario que hacía que el movimiento de miles de atletas y gimnastas ofreciera unas actuaciones hasta entonces nunca vistas en un cuerpo biosocial».¹⁹⁵

Aquel mismo año de 1937 se celebró, además, el primer Congreso de la Asociación Nacional de Arquitectos. Se postulaba un realismo socialista al margen del funcionalismo que había de recoger aspectos de una rica y plural herencia nacional, sin perder de vista una voluntad de poder que se hizo bien patente en la contribución soviética a la Exposición parisina de 1937, un conjunto del arquitecto Boris Iofán y la escultora Vera Mújina que presentaron —casi frente por frente al pabellón de Alemania de Albert Speer— un monumental conjunto de 34 metros de alturas más las esculturas. También el estalinismo coincidía con el nazismo en su monumentalismo, tal como se desprende de la siguiente descripción:

«El pabellón, situado en semejante simetría frente al pabellón alemán, con su estrecha pero elevada fachada de la entrada, por encima de los treinta y cuatro metros, y sobre ellos se alzaba el grupo escultórico de veinticuatro metros y medio de altura, dinámicamente en avance hacia delante, en paso de ataque. El edificio del pabellón y la escultura formaban, según las ideas de Iofán y de Mújina, una unidad dinámica, acentuada aún más por la longitud del pabellón, que se retiraba escalonadamente hacia el fondo de los terrenos, como expresión de una escala fluida y dinámica, mientras que el visitante debía ser, en cierto modo, absorbido hacia el interior del edificio a través de una escalinata».¹⁹⁶

Si nos desplazamos de Moscú al Berlín de aquellos años, se detecta una realidad bastante similar en torno a la instrumentalización ideológica. Allí justamente, en la capital de Reich y ante su universidad, el 10 de mayo de 1933 se quemaron libros de autores considerados disolventes. «Todo el mundo civilizado —escribe el editor norteamericano del *Diario* de Goebbels— se indignó cuando la noche del 10 de mayo de 1933, los libros de los autores que disgustaban a los nazis, incluyendo entre ellos los de la autora norteamericana Hellen Keller, fueron quemados con toda solemnidad en la inmensa Franz Joseph Platz, entre la Universidad de Berlín y la Ópera del Estado, cerca de la Unter den Linden. Yo fui testigo de aquella escena».¹⁹⁷ Como es lógico, a la quema de libros, siguió la persecución de los obras de artes consideradas degeneradas. Así la *Haus der Kunst* de Múnich albergó en 1937 —con una repetición al año siguiente en Salzburgo— la exposición del

195. SCHÖGEL, K.: *Terror y utopía. Moscú en 1937*. Barcelona, Acantilado, 2014, p. 406.

196. *Ibid.*, p. 330.

197. GOEBBELS, J.: *Diario*, Barcelona, Plaza & Janés, 1960, p. 25.

arte degenerado (*entartete Kunst*), que bajo la dirección de Joseph Goebbels reunió un conjunto de obras de los artistas de vanguardia, considerados decadentes y contrarios a los ideales del arte oficial. Entre ellos, encontraremos destacados exponentes de las primeras vanguardias, nombres como Vasily Kandinsky, Otto Dix, Ernst Barlach, Max Beckmann, Max Ernst, Paul Klee, Franz March o Emil Nolde.

Con relación a la depuración del arte —promovida a fin de eliminar el arte degenerado— nos limitaremos a añadir que se produjo en consonancia con una idea presente en el universo mental de Hitler, que —como es sabido— se ganó la vida durante un tiempo pintando reproducciones de iglesias y monumentos ya fuese en Viena o en Múnich. Despechado por la Academia de Bellas Artes de Viena, Hitler estaba embebido de la copia de manera que se opuso al arte de vanguardia que vio como un ataque frontal al orden social, un producto del judaísmo disolvente causa última —igualmente— del comunismo bolchevique. En vista de lo cual, la finalidad de la creación artística había de superar los síntomas de degeneración fijando la imaginación en lo bello y lo imperecedero. En este sentido, el recurso a la utilización de la estética antigua no responde a un sentimiento de nostalgia anti-moderna sino a la necesaria evocación de los valores eternos con el fin de regenerar el futuro.¹⁹⁸

Además, la voluntad de poder (*Wille zur Macht*) —concepto genuinamente nietzscheano— constituye un acicate para los planteamientos totalitarios europeos que denunciaban —como Oswald Spengler— la decadencia de Occidente, que también mostraba su faz en la educación de la juventud proclive a un mundo fácil que se dejaba seducir por la degeneración nihilista. Así se impugnaba el jazz y los bailes modernos y, en general, todo lo que fomentaba el «odio abisal del proletariado contra toda clase de forma superior, contra la cultura como conjunto de las mismas y contra la sociedad como su substrato y su resultado histórico». Había que volver, pues, a un mundo de jerarquía y orden, el propio de la raza aria, la raza superior que era atacada por el individualismo demo-liberal, el capitalismo plutocrático de los judíos y el materialismo comunista que era visto como un fruto del nihilismo ruso. En lugar de la plebe debía gobernar lo selecto y superior, aquello que había entrado en un proceso degenerativo. En 1936, poco antes de morir, Spengler escribía cosas como la que sigue:

«No sólo la tradición y la costumbre, sino toda clase de cultura afinada, la belleza, la gracia, el gusto en el vestir, la seguridad en las formas de trato, el lenguaje selecto, la actitud retenida, que delata educación y autodisciplina, exasperan a la sensibilidad ordinaria».¹⁹⁹

La fraseología fascista y nacionalsocialista —con su retórica anti-burguesa— nos hablará de un hombre nuevo, de un ser dispuesto a alzarse contra el dominio aplastante de los dioses y del individualismo nihilista reinante. En las proclamas de la Italia de Mussolini aparecerán alegatos a favor de una revolución antropológica, alentando el surgimiento de un *uomo nuovo* capaz de crear nuevos valores que entroncaban con el pasado imperial. De tal guisa, que el nazismo constituía una cosmovisión que buscaba la belleza

198. GRIFFIN, R.: *Modernismo y fascismo. La sensación de comienzo bajo Mussolini y Hitler*, Madrid, Akal, 2011, p. 428.

199. SPENGLER, O.: *Los años decisivos*, Madrid, Áltera, 2011, p. 115.

ideal, entendida como obra también total. Así se deduce de las palabras que Goebbels apuntó en su *Diario*, en el registro correspondiente al 6 de febrero de 1942:

«El nacional-socialismo es, realmente, una forma de vida. Empieza siempre por el principio y establece nuevos cimientos para la nueva vida. Esto hace que nuestra tarea sea tan difícil, pero tan bella al mismo tiempo y que el ideal que perseguimos sea digno de todos los esfuerzos».²⁰⁰

En consecuencia, el arte totalitario va a postrarse a los pies de una ideología adocrinadora y anti-humanista, de una cosmovisión (*Weltanschauung*), de una forma de vida que se identifica con la belleza, al ser bella en sí misma. En este punto, podemos traer a colación el certamen olímpico de Berlín 1936 que intentó plasmar una síntesis magnífica de las artes, de crear una *Gesamtkunstwerk* («obra de arte total»), mediante la articulación discursiva de los cuerpos atléticos, el monumentalismo artístico y la parafernalia ultranacionalista, sin olvidar el poder magnético de la televisión y el cine.

Con la finalidad de celebrar este certamen olímpico se construyó un nuevo estadio con capacidad para cien mil espectadores y una villa olímpica preparada para cuatro mil atletas. En ambos casos, el artífice fue Werner March con la intervención de Albert Speer autor de la conocida «teoría del valor como ruina». «Su punto de partida —escribe Speer en sus *Memorias*— era que las construcciones modernas no eran muy apropiadas para construir el “puente de tradición” hacia futuras generaciones que Hitler deseaba».²⁰¹ A criterio de Speer, el cemento armado y la estructura de acero no resultaban apropiados ya que se corría el peligro de la oxidación, de modo que se recurrió al uso de otros materiales a fin de emular a los romanos, cosa lógica si se tiene en cuenta que el III Reich debía durar —como mínimo— mil años. En caso de que el Reich feneciese, siempre quedarían las ruinas para dar fe de un pasado glorioso que había de perdurar a fin de alcanzar la eternidad.

Pero volvamos al estadio olímpico berlinés, el conjunto de cuya disposición se parecía al foro de Trajano. Por otra parte, el bello estadio tenía forma de anfiteatro romano. Hitler se obstinó en que se cubriera con el material «eterno» de la piedra natural. Uno de los objetivos que marcaron la organización de los Juegos no fue otro que transmitir el carácter mítico de los orígenes de las competiciones olímpicas griegas, a fin de asegurar el hilo histórico entre Atenas y Berlín, con el expreso olvido de Jerusalén. No en balde, la ceremonia del encendido de la llama olímpica —con su traslado a pie de Olimpia a Berlín— se inició con los Juegos berlineses de 1936 a propuesta de Carl Diem.

Además, y para aquellos Juegos, se planeó un conjunto escultórico importante, con obras prominentes de Arno Breker, el escultor favorito de Adolf Hitler. Para mayor abundamiento recordamos que Breker y Speer acompañaron a Hitler en su viaje relámpago a París, el día 23 de junio de 1940, fotografiándose los tres con el telón de fondo de la torre Eiffel, una instantánea que se ha convertido en un clásico que ha servido para ilustrar más de un libro. En concreto, citamos la cubierta de la reciente obra de Alan Riding Y

200. GOEBBELS, J.: *Diario*, op. cit., p. 73.

201. SPEER, A.: *Memorias*. Barcelona, Acantilado, 2001, p. 104.

siguió la fiesta que pone de relieve cómo continuó el espectáculo, la vida nocturna e, incluso, la cultura en el París ocupado por las tropas de la Wehrmacht.²⁰²

En sintonía con lo que decimos, se propuso una especie de unión entre las civilizaciones griega y germánica, entre el mundo mediterráneo y el nórdico al margen de las mediaciones cristianas. El ataque a la estrella de David también apuntaba a la cruz cristiana que fue suplantada por la cruz gamada. Se trata, pues, de un neo-paganismo que necesitaba de una nueva mitología —con una vertiente romántica y otra neoclásica— que fijó su atención en el certamen olímpico de 1936. No deja de ser sorprendente que Carl Diem y Otto Mayer —máximos responsables de los Juegos Olímpicos de 1936 que habían quedado fascinados por la película *La luz azul* (1932)— fuesen los que visitaron a Leni Riefenstahl a fin de proponerle la filmación de *Olympia* (1938), uno de los instrumentos de propaganda del nazismo que —en este caso— no confió en el Partido Nacionalsocialista sino en una directora genial, una mujer de un perfil radicalmente moderno: deportista, liberal y creativa que —eso sí— quedó seducida por el poder magnético de Hitler, después de asistir a un mitin en el palacio de los Deportes, antes de que la recibiese privadamente el 6 de noviembre de 1932.²⁰³ Finalmente, y después de la intervención directa del *Führer* para marginar a Goebbels de la producción de la película, la logística del Reich quedó supeditada al éxito de unos Juegos que combinaban el pasado —la exaltación del mundo dórico— con la modernidad más avanzada, esto es, con toda una técnica sofisticada que triunfaba en el campo de la industria (una técnica demoníaca) y que permitió mantener tantos frentes bélicos entre 1939 y 1945.

La estética totalitaria del nazismo llega al extremo de eliminar cualquier atisbo de individualidad, ya que todo reside en la fuerza de la masa. Carlos Soldevila que fue testigo de la entrada de las tropas alemanas en la capital francesa, a fines de la primavera de 1940, retrató en *El París que yo he visto* la impresión que causaban aquellas aguerridas tropas, una plasmación de la estética con voluntad de poder:

«esos infantes alemanes —uniformes grises, cascos grises que descenden hasta cubrir el cogote, botas de cuero negro— tienen una solidez y obedecen con tal rigor al ritmo, que al contemplarlos se pierde la noción de la individualidad y no se siente más que la fuerza de la masa. Masa sombría, mediovalesca, wagneriana, que no sé si infunde respeto porque sugiere la idea de una pasión vigorosamente encauzada o porque obliga a pensar en una máquina insensible o inexorable. Lo cierto es que ninguna formación al marchar en línea recta hacia un muro, da como ésta la sensación de que, si falta la voz de mando que la detenga o la desvíe a tiempo, se llevará el muro por delante».²⁰⁴

Albert Speer —arquitecto y ministro de armamento de Hitler, instigador de la teoría de la ruina y megalómano constructor— recuerda lo que supuso en su caso el descubrimiento del estilo dórico en un viaje familiar a Grecia que después completó con otro a Sicilia y al sur de Italia, dejándose llevar —como él mismo reconoce— «por el sueño

202. RIDING, A.: *Y siguió la fiesta: la vida cultural en el París ocupado por los nazis*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2011.

203. RIEFENSTAHL, L.: *Memorias*. Barcelona, Lumen, 2013, pp. 158-159.

204. SOLDEVILA, C.: *El París que yo he visto*. Barcelona, Argos, 1942.

del pasado griego».²⁰⁵ Desde aquí se entiende la condena del arte degenerado antes comentada y la fuerza plástica del movimiento estético que giró en torno a los Juegos Olímpicos de 1936, unas competiciones plasmadas en el celuloide con *Olympia* (1938), que tuvo un precedente *El triunfo de la voluntad* (1934), la película que recoge la reunión del congreso del partido nacionalsocialista de Núremberg, una verdadera manifestación de la estética del poder también filmada por la Riefenstahl.²⁰⁶ Cuando la hora del fin del III Reich se acercaba, Speer programó para la tarde del día 12 de abril de 1945 el último concierto de la Filarmónica de Berlín antes de la entrada de las tropas soviéticas en la capital del Reich.

«Los berlineses debieron de llevarse una sorpresa, ya que aquel día, por orden mía, se suprimió el corte de corriente habitual a aquella hora, a fin de que pudiera iluminarse la sala. Para la primera parte había elegido la última aria de Brunilda y el final de *El crepúsculo de los dioses*; un gesto patético y melancólico a la vez ante el fin del Reich. Después del *Concierto para violín* de Beethoven, la Sinfonía de Bruckner, con su último movimiento de corte arquitectónico, cerró durante mucho tiempo todas las experiencias musicales de mi vida».²⁰⁷

Como vemos, la caída de los dioses —todo un presagio— acompañó aquel programa que ponía de manifiesto cómo el nacional-socialismo —partidario de una estética de orden y de jerarquía— se había levantado sobre un doble substrato, sobre las bases de un imaginario que si por un lado se inspiraba en neoclasicismo, por otro apelaba a una germanidad medieval que Carl Orff destacó en los *Carmina Burana*, estrenados en 1937, siguiendo la tradición medieval de los goliardos.²⁰⁸ Al fin de cuentas, el paganismo medieval germano —recuperado por el nazismo— substituía a una visión cristiana del mundo y del tiempo, esto es, de la fiesta y del calendario. Con el transcurrir del tiempo, Luchino Visconti elaboró su trilogía cinematográfica —*La caída de los dioses*, 1969; *Muerte en Venecia*, 1971; *Ludwig*, 1972— partiendo, precisamente, del crepúsculo u ocaso de los dioses, la obra que Speer incluyó en el postrer concierto de la Filarmónica berlinesa.

205. SPEER, A.: *Memorias*, op. cit., p. 273.

206. MORATÓ, F.: «Estética y política a partir de Leni Riefenstahl», *Debats*, 73, 2001, pp. 10-26.

207. SPEER, A.: *Memorias*, op. cit., p. 827.

208. Con relación a los lazos entre el neoclasicismo y el nazismo, resulta de interés la opinión de Serrano Suñer después de la entrevista mantenida con Hitler en la Cancillería, diseñada por Speer. Corría el mes de setiembre de 1940: «Con esta ligera emoción de acontecimiento —dominada pero latente— llegué a la mañana siguiente a la Cancillería que en su exterior no era precisamente una muestra de la nueva arquitectura del III Reich. Esto resultaba extraño, porque era en la arquitectura donde el nacionalsocialismo realizaba con mayor fortuna su designio de crear un estilo propio y nuevo. En aquel neo-clasicismo un poco frío y pesado en ocasiones, pero noble, armonioso, y auténticamente monumental, ha quedado una realización indudablemente importante». Ahora bien, para el político franquista aquel ambiente exterior era un tanto frío, falto de una cierta unidad y armonía, posiblemente por la falta de elementos religiosos. Sea como fuere, la cosa —según la descripción— cambiaba cuando se traspasaba el umbral: «Un gran patio alargado con varias filas de ventanas y a su fondo un pórtico sostenido por dos gigantescas columnas dóricas servía de acceso a la Cancillería. A uno y otro lado dos enormes estatuas de atletas desnudos: el triunfo de la raza» (SERRANO SUÑER, R.: *Entre Hendaia y Gibraltar*, Madrid, Ediciones y Publicaciones Españolas, 1947, pp. 172-1173).

La literatura como resistencia

Ahondando en la cuestión, es muy posible que nadie perdiese tanto en la Segunda Guerra Mundial como los niños y las mujeres, que sufrieron todo tipo de atropellos. El caso de Ana Frank es de sobras conocido. Escondida en la parte posterior de una casa de Ámsterdam escuchó por radio al político holandés Gerrit Bolkestein, que desde la capital británica instaba a que la gente reuniese los diarios y las cartas escritas durante aquellos años de ocupación. Por su parte, Petr Ginz nos dejó en su *Diario de Praga* (1941-1942) una descripción de los sistemas utilizados por los nazis a fin de debilitar las fuerzas de los judíos con todo tipo de restricciones.²⁰⁹ Obligatoriedad de entregar calzados y abrigo, dietas cada día más severas, sin olvidar la prohibición de adquirir determinados alimentos. Todo ello en el marco de un sofisticado proyecto, escrupulosamente programado, para aniquilar al ser humano.

Pues bien, Heidegger remarcó que el ser humano (*Dasein*) se encuentra abocado a la muerte, es decir, es un ser-para-la-muerte, idea que asumió el existencialismo en los años que siguieron a la debacle de la Segunda Guerra Mundial. Primo Levi nos señaló en *Si esto es un hombre* (1945-47), al narrar su experiencia en Auschwitz, lo que significa vivir en una situación límite que exige pensar y racionalizar cualquier actividad humana en que el cuerpo está sometido a una presión que puede llegar a la destrucción moral y a la aniquilación física. Por lo demás, Levi tomó todas las precauciones necesarias respecto a su cuerpo y a su mente, para tener cuidado de sí mismo en una de las situaciones más extremas que el hombre haya podido imaginar. Nada más radical que lo que se vivió en aquellos campos de internamiento, donde la voluntad de poder de unos pocos se impuso violentamente sobre unas minorías (judíos, gitanos, comunistas, homosexuales, etc.) sin respetar la dignidad humana. Pasados los años, en 1987, Levi —con un suicidio más que probable— también sucumbió a la barbarie, con lo que el ejercicio de la escritura no fue una terapia suficiente para soportar la magnitud de la tragedia.²¹⁰ Desde luego que no todo el mundo reaccionó de la misma manera, y así frente al pesimismo existencial del ser humano abocado a la muerte (el *Dasein* de Heidegger), Hanna Arendt planteó —sin olvidar denunciar la banalidad del mal— la esperanza del *nasciturus*, la novedad del que va a nacer, uno de los puntos fuertes de su filosofía de la educación.²¹¹

Huelga añadir que las mujeres alemanas también fueron objeto de torturas y vejaciones. Es de sobras conocido que Sophie Schöll, miembro activo del movimiento *La Rosa Blanca* contrario al nazismo, fue guillotinado a comienzos de 1943 después de un juicio, que más parecía una farsa.²¹² No tuvieron mejor suerte las mujeres que permanecieron en la capital del Reich hasta la entrada de las tropas rusas, según se desprende del diario *Una mujer en Berlín*, escrito entre el 20 de abril y el 22 de junio de 1945, y publicado anónimamente por vez primera en 1954 sin ningún tipo de éxito. Su editor —Hans Magnus Enzensberger— anota en la presentación que «según los cálculos más fiables, más de cien mil mujeres fueron violadas en Berlín en las postrimerías de la guerra». Aquel día-

209. GINZ, P.: *Diario de Praga (1941-1942)*. Edición de Chava Pressburger, Barcelona, Acantilado, 2006.

210. THOMSON, I.: *Primo Levi*, Barcelona, Belacqua, 2007.

211. ARENDT, H.: *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique*, Paris, Gallimard, 1972. Entre los trabajos recopilados, destaca «La crisis de la educación», *Cuaderno Gris*, 7, p. 38-53.

212. *Los Panfletos de La Rosa Blanca*, Edición de Inge Schöll. Traducción, introducción y notas de Rosa Sala Rose, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2005.

rio —que hoy sabemos que fue escrito por Marta Hillers, una periodista que llevaba una vida independiente— registró el jueves 26 de abril de 1945, cuando las tropas teutonas vagaban errabundas y derrotadas, la siguiente anotación: «En los tiempos actuales, las mujeres también participamos. Este hecho nos modifica, hace que nos volvamos descaradas. Cuando acabe esta guerra tendrá lugar, junto a otras muchas derrotas, también la derrota de los hombres en su masculinidad»²¹³. Escribir se convirtió, pues, en un acto de rebeldía y de resistencia.

De la imposible restauración humanista a la *performance*

Después de 1945 se extendió un tupido velo sobre los cuerpos desfigurados y violados, despedazados y calcinados que poblaron los campos de batalla y los campos de exterminio. Pocos eran los que hablaban del cuerpo, testigo silencioso de la barbarie más descomunal vivida por el género humano. En aquel contexto, Giacometti esculpió figuras de una delgadez extrema dando testimonio de la fragilidad de la existencia humana que se encontraba al borde del abismo.²¹⁴ Por su lado, Francis Bacon se resistió a dar forma a cuerpos enteros, después del diluvio devastador de la Segunda Guerra Mundial. Incluso hubo artistas que rechazaron el ideal de belleza —ahí están las pinturas de Jean Dubuffet— para enfatizar, a modo de provocación, lo feo. En realidad, las cosas hacía tiempo que habían empezado a cambiar de manera que la misma producción en serie derivada del maquinismo convirtió la fealdad en moneda corriente: la reproducción industrial había de dar paso a una realidad descarnada en la que se perdía el aura. «¿Qué es propiamente el aura? Un entretejido muy especial de espacio y tiempo: aparecimiento único de una lejanía, por más cercana que pueda estar».²¹⁵

Después de la debacle: Hacia un mundo post-humanista

Mientras tanto el existencialismo empezaba su deambular en la historia, tal como refleja la novela *Los indiferentes* (1929) de un joven Alberto Moravia, que años más tarde vería cómo sus obras fueron incluidas el año 1952 en el índice del Vaticano. Se trata de una novela existencial que pone al descubierto las miserias cotidianas de una familia burguesa que se desliza por la pendiente de la decadencia, pero que no desea aceptar la realidad de los nuevos tiempos. El crítico Antonio Rabinad insinúa que *Los indiferentes* constituyen una especie de anti-Cuore, esto es, de negativo de la historia escolar que —con el título de *Corazón*— escribió Edmundo de Amicis en 1886.²¹⁶ Así tendríamos dos visones de Italia, dos panorámicas bien contrastadas del mundo contemporáneo: la modernidad ilusionante, casi utópica del siglo XIX con sus campañas a favor de la escolarización y la

213. *Una mujer en Berlín*, Introducción de Hans Magnus Enzensberger, Barcelona, Editorial Anagrama, 2005, p. 68.

214. COPÓN, M.: «Creación da nada. Sartre e Giacometti», en *A estética do nihilismo*, Santiago de Compostela, Centro Galego de Arte Contemporáneo, 1997, pp. 67-93.

215. BENJAMIN, W.: *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, op. cit., p. 47.

216. MORAVIA, A.: *El hombre que mira*, Introducción de Antonio Rabinad, Barcelona, Círculo de Lectores, 1988, p. 9.

lectura, y el tedio de una modernidad en crisis, fijada cronológicamente en torno al 1929, el momento de la Gran Depresión no sólo económica sino también moral y filosófica.

Si la asfixia era absorbente en los años treinta, qué no iba a suceder en 1945 cuando Roberto Rossellini reflejó en *Roma, città aperta* toda la carga de profundidad que comportaba el neo-realismo. Se había acabado la época de las utopías y no había otra solución que volver a la cruda realidad, con lo cual el cine adquiriría una dimensión didáctica. De hecho, Rossellini nunca ocultó esta aspiración pedagógica ya que deseaba poner al espectador en condición de posibilidad para que descubriese y comprendiese una realidad hiriente. Más que filosofía, Rossellini buscaba la pedagogía, esto es, «educación en el buen sentido, no en el de guiar...».²¹⁷ El arte cinematográfico, después de la hecatombe, mostraba una realidad en la que se había que buscar la verdad, que se daba abierta a la interpretación del espectador que en 1960 fue sorprendido por el film de Federico Fellini *La dolce vita* que «describe el absurdo y el cansancio, la vanidad y la vacuidad».²¹⁸

Aparte estas consideraciones, en 1949 George Orwell publicó su visión profética en torno al año 1984, una obra que presenta un panorama un tanto dantesco.²¹⁹ Un mundo dividido en tres grandes potencias, en que dominan las tele-pantallas, el nuevo lenguaje del partido, la visión panóptica del Gran hermano, una nueva tríada de guerra, esclavitud e ignorancia, hasta el punto que se ha dicho que el protagonista de la novela —Winston Smith, que había sido sometido a un proceso de reeducación— simbolizaba el último hombre de Europa, una prueba más del *Finis Europae*.²²⁰ Más que una premonición se trataba de una advertencia, de una literatura de anticipación, ante la posibilidad de la perversión de un mundo des-ideologizado que acabaría en manos de manos expertas (*managers*), tal como ha sucedido, como mínimo en parte, con el advenimiento de la racionalidad instrumental y tecnológica del neo-liberalismo.

Por aquel entonces también Romano Guardini se refirió al fin u ocaso de la Edad Moderna. Frente a la fortaleza y consistencia del hombre medieval, el hombre moderno se había debilitado, al mismo tiempo que había perdido su dimensión religiosa con lo que se confirmaba la muerte del arte o, dicho con más precisión, la muerte del arte cristiano cuya descomposición se remonta al siglo XIX cuando el puritanismo ya escondía una sociedad que se desmoronaba. Desde la época victoriana —que como señalado fue un fenómeno continental, europeo, no estrictamente británico— la cultura superior y, por ende, el arte y la literatura coadyuvaban a la disolución del cristianismo. Quienes defendían el papel del cristianismo sostenían que los artistas y los hombres de letras —siguiendo a Nietzsche— fueron quienes actuaron como una fuerza centrífuga de la cultura del siglo XIX, esto es, de la cultura cristiana que cada vez se hizo más mundana.²²¹ Sin embargo, hubo autores —y aquí debemos recordar a Charles Moeller con *Literatura del siglo XX y cristianismo* y a Hans Urs von Balthasar con su *Gloria: una estética teológica*, dos obras ciertamente monumentales—²²² que confirmaron los lazos de la literatura y del arte con el cristianismo, una de las matrices de la cultura occidental cuya presencia retrocedía a

217. *Diálogos socráticos con Roberto Rossellini*. Barcelona, Anagrama, 1972, p. 63.

218. FELLINI, F.: *La dolce vita*. Novelada por Lo Luca. Barcelona, Mundo Actual de Ediciones, 1981, p. 11.

219. ORWELL, G.: 1984, Barcelona, Destino, 1979.

220. BERGA, M.: *Mil nou-cents vuitanta-quatre: radiografia d'un malson*, Barcelona, Edicions 82, 1984, p. 19.

221. DAWSON, Ch.: *Situación actual de la cultura europea*, Madrid, Ateneo, 1951, p. 30.

222. MOELLER, Ch.: *Literatura del siglo XX y cristianismo*, Madrid, Gredos, 1959-1960; BALTHASAR, H. U. Von: *Gloria: una estética teológica*, Madrid, Encuentro, 1985 [7 vols.].

pasos agigantados ante la irrupción de nuevas corrientes de pensamiento, surgidas al abrigo de la filosofía de la sospecha.

El materialismo triunfaba en más de un lugar y el abandono de la religión fue evidente, a pesar de los intentos por cristianizar de nuevo un mundo secularizado, proyectos que dieron paso a la *Nouvelle Theologie* que anticipó los vientos del Concilio Vaticano Segundo (1962-65). Por otra parte, sería necio negar la aportación de intelectuales católicos como Romano Guardini que con su *Espíritu de la liturgia* (1918) estableció las bases para una teología lúdica que, teólogos como Jürgen Moltmann o Harvey Cox, han desarrollado en el campo luterano.²²³ El *Gospel* —con su talante alegre y optimista— es una muestra de lo que decimos, si nos referimos especialmente al ámbito evangélico. Este nuevo espíritu de la liturgia significó cambios importantes en el arte religioso, en la liturgia —con el abandono paulatino del latín— y en la catequesis, procediéndose a un *aggiornamento* de la pedagogía perenne, sobre unas bases lúdico-festivas que entienden el juego como el principio rector de la estética, porque en último término el juego también es una creación divina. Dios hizo el mundo libremente sin necesidad alguna, como un juego creativo, de modo que el *Homo ludens* de Huizinga (1938) remite a un *Deus ludens*.²²⁴

A pesar de los malos augurios, ello no implica la desaparición de la filosofía perenne que, sobre los principios de la tradición aristotélico-tomista, ha defendido el personalismo pedagógico y, por tanto, un arte al servicio de la formación humana entendida sobre esta categoría antropológica: el arte es una emanación del sentimiento religioso que se plasma como un reflejo del poder de la gloria divina. Sería iluso, empero, pensar que el arte cristiano pueda resucitar con fuerza, más allá de los coletazos y *revivals* que episódicamente se dan en nuestra cultura. A lo sumo, el *Mesías* de Händel y el *Réquiem* de Mozart se programan anualmente en nuestras salas de conciertos, de la misma manera que el canto gregoriano —rehabilitado en el siglo XIX por los monjes de la Abadía de San Pedro de Solesmes— ha aportado grandes éxitos discográficos. Si se nos permite el exceso, podemos añadir que el arte cristiano es uno más —quizás el más importante— de los restos del naufragio moderno que —en el mejor casos— forma parte del palimpsesto postmoderno, esto es, una etapa anterior, de una historia de base humanista con la mirada puesta en la idea de perfección, que la secularización ha dinamitado como demuestran las diversas manifestaciones iconoclastas habidas en la historia reciente de España.

Pero a pesar de los esfuerzos surgidos a raíz del Concilio Vaticano Segundo a fin de mostrar los lazos de la estética con la teología cristiana, lo cierto es que a estas alturas el ser humano asume que la muerte de Dios anunciada desde el siglo XIX se ha consumado casi definitivamente, con lo cual se abre el horizonte de una cultura post-metafísica. De acuerdo con esta interpretación, Heidegger es consciente que Dios y la metafísica han muerto, y por el otro, intentar reescribir —como propuso en su *Carta sobre el humanismo* (1947)— la *Paideia* que Jaeger idealizó en una nueva y fallida cruzada neo-humanista.

223. GUARDINI, R.: *El espíritu de la liturgia*, Barcelona, Centro de Pastoral Litúrgica, 1999. Con relación al movimiento litúrgico liderado por Guardini, y para una visión global de su pedagogía, citamos: ASCENZI, A.: *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, especialmente las páginas 18-25.

224. MOLTSMANN, J.: *Sobre la libertad, la alegría y el juego: los primeros libertos de la creación*, Salamanca, Sígueme, 1972.

Para Heidegger hay que rehacer el camino andado, situándonos antes de Platón, volviendo a hurgar en la huella de los presocráticos, en aquellos poetas de primera hora que nunca engañaban, con lo que se produjo un giro lingüístico que tuvo notables precursores en el campo plástico. La crisis del lenguaje, así como la filosofía heideggeriana que recogía aspectos de la hermenéutica (Schleiermacher, Dilthey, Spranger), ponía de relieve que el hombre vive en un mundo de palabras, en un mundo de juegos lingüísticos, es decir, en una realidad empalabrada. «El lenguaje es la casa del ser. En su vivienda mora el hombre. Los pensadores y los poetas son los vigilantes de esta vivienda».²²⁵ No es fortuito que Heidegger hubiese ensayado su crítica a la onto-teología occidental, por haber traído el triunfo de los entes con el consiguiente olvido del Ser, lo cual abría la puerta a una revisión del concepto de verdad que recuperaba la idea de *aletheia*. En última instancia, la estética constituye —después de la muerte de Dios— una vía para el acceso al misterio, a lo indecible, a aquello que se esconde más allá del mundo material.

Por lo demás, este mundo post-metafísico —el mundo de los entes y de su operatividad científico-técnica— favoreció la aparición de una racionalidad instrumental que había comportado la victoria aliada en los frentes bélicos, a la vez que constituía la mejor arma de la nueva guerra fría que se iniciaba. Por lo tanto, el viejo humanismo —que la reforma Gentile en Italia y el bachillerato franquista en España intentaron rehabilitar— quedó superado por la dinámica histórica. Después de 1945, no había otra solución que levantar acta de la muerte del viejo humanismo liberal, ingenuo e ilustrado, cuya vigencia pedagógica iba retrocediendo a medida que avanzaba el nuevo siglo.²²⁶

Sin embargo, no es menos verdad que durante aquellos años —después del derribo de las cruces gamadas— se intentó refundar un humanismo, como si fuera posible enlazar con el mundo anterior a la catástrofe bélica, con el humanismo pedagógico de matriz neo-humanista para hacer frente a la angustia existencial. Al fin de cuentas el existencialismo de Sartre se presentaba como un humanismo de nueva planta en que la existencia precede a la esencia que será, a la larga, objeto de una disolución que provocará la crisis y muerte de la metafísica. Para el existencialismo sartreano —que depende de Nietzsche— no es posible ni la esencia ni la trascendencia, resolviéndose todo en un ahora y aquí de carácter inmanente. El hombre es un ser constitutivamente libre que se auto-determina con sus propias decisiones, una libertad que los artistas asumirán aunque desde un punto de vista pedagógico se continuase enseñando una historia del arte basada en los ideales clásicos de belleza.

En realidad, durante años circularon manuales de historia del arte que se remontaban a las civilizaciones caldeo-asirias, persas, fenicias y orientales, pero que difícilmente entraban en el mundo de las vanguardias plásticas de comienzos del siglo XX, con lo cual persistía un divorcio pedagógico importante, difícilmente salvable ya entonces. A la vista tenemos las *Nociones de Historia del Arte* de Manuel Villalobos Díaz, publicada en 1944 (una segunda edición aumentada, editada por vez primera hacia 1930), que despacha los siglos XIX y XX en poco menos de 10 páginas sobre un total de 130, pudiéndose leer comentarios como el siguiente, referido a las escuelas modernas de pintura y escultura:

225. HEIDEGGER, M.: *Carta sobre el humanismo*, Madrid, Taurus ediciones, 1970, p. 7.

226. FONTÁN, A.: «Humanismo», *Arbor*, núm. 65, mayo 1951, pp. 66-74 [La cita corresponde a la p. 69].

«Julio Romero de Torres fue pintor tradicionalista, viéndose en sus cuadros, entonaciones propias de los pintores del siglo XVII.

A Santiago Rusiñol cabe la honra de haber puesto la sensibilidad lírica al servicio del arte, al pintar sus poéticos jardines; por algo fue escritor notable.

Gustavo Bacarisas representa muy bien el impresionismo. También militaba en esta escuela, con un arte propio, de gran fuerza expresiva, el famoso y discutido Pablo Picasso, pasándose luego al cubismo, siendo uno de sus creadores».²²⁷

Como vemos, los comentarios ilustran perfectamente el poco apego de esta historia del arte escolar por las vanguardias, a la vez que se exaltaba la tradición figurativa. En último término, la figura humana —ya fuese en pintura o en escultura— mantenía su plena vigencia, con lo que la enseñanza del dibujo persistía en los principios de la tradición, con lo que se imponía copiar los modelos del natural y los modelos del arte clásico-normativo. En fin, en las aulas se enseñaba pasivamente una historia del arte clásica y académica que no servía para comprender el arte contemporáneo, que era visto como una vulgar *boutade*, como una pataleta incomprensible y que, a lo sumo, recordaba la creatividad infantil, una situación que exasperaba a la burguesía bien pensante. «La pintura y literatura de vanguardia posteriores a la Segunda Guerra Mundial han contribuido a hacer del arte algo ascético frente a la abundancia del mundo del consumo, y de este modo lo han vuelto insufrible para el burgués».²²⁸

A estas alturas, la Historia del Arte —materia introducida por Winckelmann a mediados del siglo XVIII— quedaba como una rémora de la pedagogía neo-humanista que había convivido, a lo largo del siglo XIX, con el Romanticismo. Sin ir más lejos, aventuras pedagógicas como el neo-olimpismo introducido por el barón Pierre de Coubertin no se entienden sin el trasfondo estético del neo-clasicismo, que después de la manipulación totalitaria del deporte volvió sobre sus señas de identidad primigenias. La figura humana mantenía, pues, el referente de un mundo clásico que la abstracción y las vanguardias habían pulverizado al combatir el canon y la mimesis. Mientras tanto, en la primera sesión de los *Rencontres Internationales de Genève*, Julien Benda en su intervención del 2 de septiembre de 1946 propuso que el francés —que conformó la mentalidad cartesiana— se convirtiese en la lengua de la nueva Europa que había de refundar el humanismo, después de la debacle del totalitarismo.²²⁹

El hecho que los Juegos Olímpicos de 1948 tuvieran lugar en Saint Moritz y Londres, respectivamente, confirma esta nostalgia por una belleza ideal clásica, con lo que se volvía a la cuna del deporte moderno, talmente como si la experiencia del nazismo hubiera sido un episodio accidental y pasajero de la historia. Pero las cosas habían cambiado y mucho: ni la estética religiosa ni el esteticismo clasicista —a pesar de contar con seguidores y adeptos— marcaban las grandes líneas de actuación del arte contemporáneo que marchaba por otros derroteros que, por lo general, quedaron alejados del mundo escolar, entestado en mantener viva una llama estética —ya fuese plasmación de la gloria divina,

227. VILLALOBOS, M.: *Nociones de Historia del Arte*, Barcelona, Araluce, 1944, pp. 126-127.

228. JAUSS, H.R.: *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona, Paidós-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2002, p. 35.

229. *L'esprit européen*, Neuchâtel, Les Éditions de la Baconnière, 1947 [Rencontres Internationales de Genève, tome I].

o reflejo de la belleza atlética— que formaba parte de un mundo antiguo, que la postmodernidad —surgida de la crisis de la modernidad— no hizo más que dinamitar.

De tal guisa que en el ámbito escolar se postulaba todavía educar la sensibilidad de los jóvenes de acuerdo con los cánones clásicos a fin de que cada uno adquiriese una figura viva, en un proceso antro-po-plástico que recordaba la *Paideia* griega con la pretensión de transmitir la imagen de una forma que plasmase un alma bella en que predominase la armonía y el equilibrio. A decir verdad, se había producido en los ambientes escolares una especie de escisión entre la copia del modelo clásico y el espíritu que alentaba aquella alma bella reivindicada por el neoclasicismo, con lo que el divorcio era patente: por un lado, el dibujo, la copia; por el otro, el espíritu, aquel *élan* que infundía el gusto por el alma bella. En medio de todo ello, daba la impresión que las cosas retornaban al estado anterior a la catástrofe y en 1951 se reemprendían los festivales wagnerianos de Bayreuth.

La cibercultura, un mundo post-metafísico y post-orgánico

No cabe duda de que estos esfuerzos a favor de una restauración humanista fueron intentonas un tanto desesperadas desde el momento que el arte —uno de los barómetros de la cultura postmoderna, una cultura post-metafísica y post-humanista— no podía aceptar una rehabilitación de los tiempos pretéritos. Además, los acontecimientos se precipitaban con pasmosa rapidez. Una de las novedades de los nuevos tiempos fue la impugnación de la cultura académica —censurada por su elitismo y hermetismo— lo cual permitió la emergencia de una nueva cultura, popular y callejera, inspirada en la publicidad (Andy Warhol), que acabó imponiendo la música pop como alternativa a la música clásica que ya había recibido los embates del dodecafonismo y del jazz. Mientras tanto se celebró —en el mes de agosto de 1969— el famoso festival de Woodstock, en los alrededores de Nueva York, que pasó a ser la capital del mundo. Todo ello favoreció que la experimentación estética fuese receptiva al universo publicitario, a los medios de comunicación y a los objetos de consumo masivo, aspectos que la ciber-cultura no ha hecho más que extender a través de un mosaico de imágenes que busca provocar el agrado complaciente y que invita al consumo: he ahí una de las motivaciones de la cultura pop.

En medio de estas cosas, el ingeniero —que ya tuvo su momento de gloria con la estética positivista— vuelve a recuperar el protagonismo de antaño, hasta el punto de ser considerado como el gran artista del siglo XXI.²³⁰ El ciberespacio aparece, pues, como la condición de posibilidad de la obra de arte al implicar —como en la ópera dieciochesca— el texto, la música y la imagen. En realidad, lo que ha sucedido no es que la cibercultura haya colonizado el arte, sino más bien al contrario: la cibercultura se ha convertido en un arte universal al permitir, a través de la hibridación, trabajar el hipertexto, reconstruir la música tecno-numérica y simular imágenes en las que intervienen el dibujo, la fotografía y el cine. De alguna manera, el hipertexto infunde una nueva lógica gramatical no basada tanto en el orden del discurso (sujeto, verbo, predicado) como en la expansión de los textos, que son acogidos por los lectores —ahora usuarios— que están interconecta-

230. LÉVY, P.: *La cibercultura, el segon diluvi?*, Barcelona, Edicions Proa-UOC, 1998, p. 113.

dos en una red que permite nuevas configuraciones textuales.²³¹ Además, la estética de la recepción ha significado una nueva perspectiva, desde el momento que la obra de arte no es nunca algo cerrado y definitivo, sino que es el lector o el espectador el que da un cierre provisional a una obra que puede ser revisitada (y por ende, reinterpretada) en otros momentos. De ahí que la estética de la recepción —desarrollada Hans Robert Jauss en los años sesenta desde la escuela de Constanza—²³² implique altas dosis hermenéuticas que inciden en el mundo literario y en la figura del lector que demanda un paso más en la alfabetización porque leer constituye una empresa doble, a saber, individual-receptiva y colectiva-discursiva. De ahí el éxito de los clubes de lectura que han echado raíces en ámbitos como la educación de adultos, en que el diálogo —ya reivindicado por Martin Buber y Paulo Freire— se ha convertido en vía de concienciación y liberación, en una línea de actuación que ha dado lugar a la estética del oprimido de Augusto Boal.

Todo este cúmulo de novedades, genera procesos abiertos de construcciones y reconstrucciones, porque un texto puede dar lugar a otros textos y una imagen a otras imágenes. Según Lévy, en su informe al Consejo de Europa del año 1997, la cibercultura permite una creación fluida y líquida, que recuerda el río de Heráclito, con lo que se rompe una vez más la unidad de Parménides, el Ser de la Metafísica, uno de los pilares de la estética cristiana inherente a la cultura occidental.²³³ De tal suerte que surge una nueva concepción estética en que el autor (el genio creador) y su obra (que se comparte) ya no aspiran a la totalidad —al arte total— sino a una globalidad en que todo el mundo interactúa, por diferentes canales y direcciones. Así, al compartir espacios virtuales las creaciones artísticas circulan con lo que el concepto de autoría también se modifica. En este punto, Lévy argumenta que las grandes creaciones culturales como las mitológicas y bíblicas no poseen una autoría concreta. La cosa llega a tal extremo que Lévy considera el relato bíblico como un hipertexto anónimo, con lo que la escritura —a través del hipertexto— cambia también el sentido de la creación literaria. Pero esto no sólo sucede en el ámbito literario sino también en otras esferas como las catedrales góticas, con lo que la creatividad artística no desaparece aunque adquiere nuevas perspectivas bajo la fórmula del anonimato. Antes de proseguir, conviene resaltar que Lévy identifica el mundo artístico que genera la cibercultura con la idea de *performance*:

«Els gèneres de la cibercultura pertanyen a l'àmbit de la *performance* (actuació), com la dansa i el teatre, com les improvisacions col·lectives del jazz, de la *commedia dell'arte* o els concursos de poesia de la tradició japonesa. Seguint la línia de les instal·lacions, exigeixen la implicació activa del receptor, el seu desplaçament en un espai simbòlic o real, la participació conscient de la seva memòria en la constitució del missatge. El seu centre de gravetat és un procés subjectiu, cosa que els deslliura de qualsevol tancament espaciotemporal».²³⁴

231. RUEDA ORTIZ, R.: *Para una pedagogía del hipertexto: una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Rubí, Anthropos, 2007.

232. JAUSS, H. R.: *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid, Taurus, 1986 (2ª ed. Aumentada 1992); *Teoría de la recepción literaria: dos artículos*. Barcelona, Barcanova, 1991.

233. LÉVY, P.: *La cibercultura, el segon diluvi?*, op. cit., p. 118.

234. *Ibid.*, p. 121.

Antes de llegar hasta aquí, se escucharon opiniones que remarcan que el arte —y por extensión, la cultura— no puede cambiar la sociedad, con lo cual se cuestionaba su papel en el proyecto moderno de la emancipación de la humanidad.²³⁵ De hecho, mucho antes de la llegada de la cibercultura las cosas ya habían cambiado. Así la estética renunció en ocasiones a los estilos anteriores, ligados a la abstracción, con lo que se impusieron orientaciones expresivas que recuperaban la dimensión figurativa como el pop art y el foto-realismo. Ya no existían estilos fuertes y las estéticas totalitarias habían evidenciado la necesidad de una libertad creativa para los artistas que, además, incorporaban nuevas técnicas (fotografía, cine, video, *collage*, etc.) que la cibercultura ha asumido como instancias propias. A menudo, lo que se busca es el impacto visual a través del juego de las imágenes, textos y música, gracias a una realidad virtual que al expandirse por la red no tiene un punto central, un referente, y, menos aún, un Dios en el sentido metafísico de nuestra tradición.

Por ello, el mundo del World Wibe Web es post-metafísico, ya que no es posible —al existir multitud de puntos de vista, conectados de manera transversal y rizomática— una unificación dominante como la que procedía de Dios, tal como sucedía antiguamente.²³⁶ Por su parte, la novela abandonó la preocupación didáctica —inherente al género de la *Bildungsroman*, un estilo genuinamente moderno— para «experimentar lúdicamente con las posibilidades de ambigüedad y pluri-significación del lenguaje y la imaginación al margen de los modos convencionales»²³⁷. Entretanto los blogs se han convertido en las nuevas formas de escritura del mundo postmoderno, en que el blog —que ha fabricado una auténtica blogosfera— ha substituido los anteriores diarios personales o cuadernos de bitácora. Por consiguiente, estas herramientas tecnológicas —surgidas con la cibercultura— cambian incluso la manera de escribir —y por extensión, de pensar— al hacerse concisas e instantáneas, permitiendo una interacción inmediata entre el autor y los lectores.²³⁸

Así pues, y mientras en la vieja Europa se debatía la viabilidad de una hipotética restauración humanista —que resultó imposible— el centro de gravedad pasó del viejo continente a América, convirtiéndose Nueva York en la capital del mundo, con un apéndice en California, donde ha germinado un nuevo paraíso: Silicon Valley. Allí, en América, se acentuó —todavía más si cabe— el discurso crítico respecto la modernidad que ya había quedado tocada con las desgracias de las dos Guerras Mundiales y que ahora veía como la naturaleza era sometida a una presión desconocida, con el uso de la energía nuclear, con la consiguiente destrucción del paisaje urbano y natural con desgracias como la de Chernóbil (1986). La técnica —como señaló Adornó en su *Teoría estética* (1970)— ha quebrado el orden de la belleza natural que ha sido sometida a una lógica capitalista:

«Naturaleza quiere decir ya Parque Nacional y coartada. La belleza natural es ideológica, lo mediato se ha apoderado de lo inmediato. Una experiencia de la belleza natural, aunque sea auténtica, se doblega ante la ideología complementaria del inconsciente...

235. SALAS LANAMIE CLAIRAC, R.: «Sobre el papel del arte en el proyecto moderno de emancipación», en MOLLÀ, A. (Ed.), *Commutacione. Estética y ética en la modernidad*, Barcelona, Laertes, 1992, pp. 141-158.

236. LÉVY, P.: *La cibercultura, el segon diluvi?*, op. cit., p. 126.

237. NAVAJAS, G.: «Una estética para después del posmodernismo: la nostalgia asertiva y la reciente novela española», *Revista de Occidente*, n. 143, 1993, p. 109.

238. BRUGUERA, E.: *Els blocs*, Bracelona, Editorial UOC, 2006.

Es la deformación más profunda de la experiencia de la naturaleza. En el turismo organizado apenas queda nada de ella. Sentir la naturaleza, percibir su calma es ya un privilegio que se valora comercialmente».²³⁹

Un poco antes, en el ámbito de la pintura, el declive de la abstracción y el agotamiento de la vanguardia anunciaron un nuevo espíritu de época que anticipaba la tardomodernidad o postmodernidad. Gradualmente, y bajo la presión de las ideas freudianas, el puritanismo retrocedía y los cuerpos se liberaban aunque quedaban subordinados a una lógica consumista propia de la sociedad capitalista. Ciertamente que la década de los sesenta —que asistió al movimiento de la defensa de los derechos civiles coincidiendo con la guerra del Vietnam (1964-1973)— supuso una serie de novedades (libertad sexual, *hippies*, cultura *underground*, etc.) que significaron un cambio de ritmo en la vida americana que entró en una fase convulsa y agitada.²⁴⁰ Entretanto, el cine americano lanzaba en 1967 la comedia *Adivina quién viene esta noche*, con Spencer Tracy, Sidney Poitier y Katharine Hepburn, que ponía al descubierto las contradicciones de una familia de ideas progresistas que quedaba un tanto desorientada ante el noviazgo de su hija con un médico negro.

Poco después del 68, los *nouveaux philosophes* (capitaneados por Bernard-Henri Lévy), una vez fueron apagados los conatos revolucionarios del Mayo francés, aprovecharon aquel momento histórico para denunciar el totalitarismo de las filosofías de la historia entre las que se encontraba el marxismo —uno de los grandes meta-relatos según Lyotard²⁴¹ acusado de haber sido utilizado para justificar la dictadura del proletariado. Con este horizonte, se desarrolló una filosofía de la diferencia que se convirtió en un referente para reivindicar la marginalidad y la diseminación del pensamiento. Lo que pretendemos señalar es que la labor iniciada por Nietzsche, continuada por Heidegger y consolidada por los post-estructuralistas franceses, comportó la quiebra de la tradición filosófica de la identidad que define el mundo conceptual en relación a la idea (Platón), al ser (Aristóteles), a la persona (Boecio), al sujeto (Descartes) y al proceso dialéctico hegeliano según el cual la diferencia, al ser resultado de la negación, queda superada en la conciliación de los contrarios. Deleuze indica que el pensamiento moderno, ya sea a través de Leibniz con la mónada, o Hegel con la Idea, hace todo cuanto puede —desde lo más pequeño (mónada) a lo más grande (espíritu absoluto)— para eliminar la diferencia. «La diferencia sigue estando fulminada por la maldición, simplemente se han descubierto medios más sutiles y más sublimes de explicación, de sometimiento de la diferencia, para rescatarla bajo las categorías de la representación».²⁴² A través de este proceso, la filosofía de la identidad —propia de un mundo metafísico— ha dado paso a una manera de pensar que, en vez de destacar las analogías y semejanzas, enfatiza la importancia de la diferencia, un aspecto olvidado por la metafísica occidental. Por lo general, la fuga, la disidencia, la marginalidad, la rareza, lo extraño, lo *queer*, lo que se escapa de la norma, no han tenido cabida en el pensar occidental que —desde los tiempos de Parménides y Plotino— busca la unidad, una unidad que la cibercultura ha pulverizado de cuajo y que la filosofía post-metafísica ha acabado por enterrar.

239. ADORNO, Th. W.: *Teoría estética*, op. cit., pp. 95-96.

240. RACIONERO, L.: *Filosofías del underground*, Barcelona, Anagrama, 1980.

241. LYOTARD, F.: *La condición post-moderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra, 1984.

242. DELEUZE, G.: *Diferencia y repetición*, Madrid, Júcar, 1988, p. 419.

Una vez debilitado el espíritu europeo que había caído en las manos de la barbarie, la filosofía volvía a repensar viejos temas de recia cepa humanista: la relación entre el progreso técnico y el progreso moral y, sobre todo, el papel del arte en una sociedad altamente tecnológica. En la primavera de 1946 aparecía en Londres el primer número de *Art & Industry*, que constituía un canto al racionalismo moderno y a los nuevos materiales (plástico, aluminio, etc.), esto es, al conjunto de novedades que comportaba el inicio de una nueva era: la arquitectura, el diseño, los electrodomésticos, sin olvidar las artes industriales tradicionales como la cerámica, las pieles, el calzado, los tejidos, la moda, los juguetes, los posters, etc. Así pues, está claro que no todo fueron voces pesimistas, ni críticas, tal como se desprende de la posición de John Dewey que, con su tratado *El arte como experiencia*, apostaba por la fusión de ambos aspectos, el tecnológico y el estético, a la vez que salvaguardaba la especificidad de la experiencia estética que incorpora una importante carga sentimental y mística. En cualquier caso, el arte adquiere no sólo una dimensión individual —al constituir una experiencia estética— sino también social que se vincula a la historia de una civilización:

«El arte es una cualidad que impregna una experiencia; no es, salvo por una figura del lenguaje, la experiencia misma. La experiencia estética es siempre más que estética. En ella un cuerpo de materias y significados no estéticos por sí mismos, se hacen estéticos cuando toman un movimiento ordenado y rítmico hacia su consumación... La experiencia estética es una manifestación, un registro y una celebración de la vida de una civilización, un medio de promover su desarrollo, y también el juicio último de una civilización».²⁴³

Está claro que Dewey se convierte en el altavoz de una sociedad progresista, moderna e industrial que no ve con malos ojos el progreso y, por ende, los engendros mecánicos. En su opinión, y de acuerdo con su pensamiento de un todo integrador, no existe contradicción entre los objetos mecánicos y las cualidades estéticas, más aún si tienen en cuenta los hábitos sociales en un contexto en que se ha dado el paso del arte académico a la estética generalizada. Para Dewey —y aquí seguimos a Román de la Calle— la cuestión estriba en la reivindicación de la experiencia estética como algo integral, a fin de superar la escisión provocada por la era maquinista entre naturaleza y cultura, presentando una fusión orgánica entre sentimiento y razón.²⁴⁴ Al fin de cuentas, Dewey —que orilla un tanto las vanguardias— postuló el arte como *paideia* al poner en conexión el arte, la estética y la experiencia.

«El arte como *paideia* queda, pues, indefectiblemente conectado a esa intrínseca dimensión estética de lo real, convirtiéndose en elemento emancipador y formativo, toda vez que —lejos de cualquier instrumentalización política— tiene como horizonte educativo unificar en el hombre, ideas y emociones».²⁴⁵

243. DEWEY, J.: *El arte como experiencia*, op. cit., p. 369.

244. CALLE, R. de la: *John Dewey. Experiencia estética-experiencia crítica*, Valencia, Diputación Provincial-Institució Alfons el Magnànim, 2001, pp. 21-22.

245. *Ibid*, p. 28.

No hay que duda que los Estados Unidos impusieron su hegemonía, y que no todo el mundo participó del planteamiento de Dewey, según el cual los aspectos negativos quedaban subsumidos en su pensamiento monista, tendente al todo. En cambio, sí que hubo autores partidarios de una dialéctica negativa como Adorno, uno de los miembros más destacados de la Escuela de Frankfurt, siempre crítico con el capitalismo que asfixia — en su afán de dominio— la experiencia estética. Con un sesgo freudo-marxista, Marcuse denunció en *El hombre unidimensional* (1954) el modo de vida de la sociedad industrial avanzada, a la que combate con la fuerza creativa del eros con su potencial estético. En efecto, frente a la cultura de la represión de la sociedad unidimensional, consecuencia del progreso tecnológico y de la racionalización progresiva, Marcuse reivindica la liberación de la imaginación, lo cual confiere a la estética una función primordial. «La dimensión estética conserva todavía una libertad de expresión que le permite al escritor y al artista llamar a los hombres y las cosas por su nombre: nombrar lo que de otra manera es innombrable».²⁴⁶

Un poco antes, en 1953, Marcuse en *Eros y civilización* ya se había referido a las posibilidades liberadoras de la dimensión estética que si bien puede verse como un producto de la represión cultural —«La historia filosófica del término *estética* refleja el tratamiento represivo del proceso cognoscitivo sensual (y por tanto corporal)»—²⁴⁷ también puede plantearse como una instancia de liberación. El arte, pues, constituye una alternativa a la represión —al fin de cuentas Schiller ya hizo descansar la moral en el terreno de las sensaciones—, hasta el punto que se puede articular un orden no represivo en que se junten la abundancia y la libertad, más allá del campo de la necesidad, del mundo del trabajo. Y para ello se recurre —como en Schiller— al espíritu del juego que permite conducirnos hasta la liberación de la represión. Así el impulso del juego, o impulso de libertad, se vincula al deseo, en una línea creativa que apunta hacia un orden no represivo. «El juego y el despliegue, como principios de civilización, implican no la transformación del trabajo sino su completa subordinación a las potencialidades, libremente desarrolladas, del hombre y de la naturaleza».²⁴⁸

Ni que decir tiene que en los últimos tiempos hemos asistido a un retorno a la filosofía nietzscheana que ya había sido recuperada por el existencialismo, después de la manipulación a que fue sometida por el nazismo. Ciertamente ahora se lee a Nietzsche —que en *Así habló Zaratustra* (1883-1885) fustigó a los despreciadores del cuerpo— desde el enfoque de la recuperación de una corporeidad que había sido tradicionalmente olvidada o, simplemente, reprimida. Nietzsche remarca la importancia del cuerpo como elemento creador, si bien a estas alturas se abandona la visión trágica de su filosofía para optar por una vía más complaciente que —con el paso del tiempo— ha sido vivificado artificialmente por la tecnología. De hecho, la distancia entre realidad y ficción se acortó, con lo que la literatura —ahí tenemos *Blade Runner* (1969)— nos trajo un mundo en que el salto entre lo humano y lo mecánico, entre la realidad y su réplica, se hacía cada vez más tenue.²⁴⁹

246. MARCUSE, H.: *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Barcelona, Ediciones Orbis, 1984, p. 215.

247. MARCUSE, H.: *Eros y civilización*, Barcelona, Editorial Seix Barral, 1971, p. 171.

248. *Ibid.*, p. 184.

249. DICK, Ph. K.: *Blade Runner ¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*, Barcelona, Edhasa, 2000 [Esta obra iba acompañada por una guía de lectura para el profesorado que acreditase su condición].

Igualmente por aquellas fechas —y paralelamente al proceso descolonizador— se produjo un movimiento a favor de la libertad individual y de los derechos civiles que comportó un nuevo marco de referencia no sólo para la educación —con el surgimiento de los primeros pasos de la pedagogía de la diferencia— sino también de una nueva estética que rompía definitivamente los moldes de los cánones clásicos. Durante la década de los sesenta surgían nuevos cuerpos, hasta entonces censurados como heterodoxos y marginales, es decir, cuerpos que se desviaban de los cánones estéticos convencionales o bien que acogían una sexualidad considerada a menudo como desviada, cuando no patológica. Por fin, lo que hasta aquel momento había sido tildado de «anormal», de deforme y enfermizo, empezó a recobrar su personalidad, con lo cual la monstruosidad dejaba de ser algo extraño para formar parte de la realidad cotidiana.

Además, los pensadores de la diferencia han querido destruir el mito de la razón poniendo de relieve todos aquellos aspectos —lo diferente, la sinrazón, la locura, lo marginal, lo heterodoxo, lo emocional, la impureza, etc.— que no podían someterse al principio de identidad con lo cual se ha abierto un horizonte de posibilidades para la estética. Incluso el lenguaje ha sido censurado por su logocentrismo al suponer que expresa perfectamente su significado cuando en realidad se reduce a un juego de diferencias. «Sólo de esta manera se habilitaba el acceso al pensamiento de *lo otro* de la razón, es decir, a la serie de exclusiones que hasta ahora habían permitido a la historia del pensamiento occidental reducir las diferencias a la identidad».²⁵⁰

Este espíritu de época ha permeado un horizonte para la praxis educativa con teorías de nueva planta, como la *queer pedagogy* y la *crip theory* que ponen la sexualidad y la discapacidad como dos elementos innovadores que configuran nuevas topografías mentales de innegables consecuencias para el arte y la educación.²⁵¹ Al fin de cuentas, la postmodernidad ha evidenciado los lazos que conectan el arte con la diversidad sexual, hasta el punto que la corporeidad —en una época de alta tecnología— adquiere una nueva articulación, una nueva plasticidad, que recurre a la utilización de las instancias tecnológicas más cercanas. De este modo, se abandonaron los cuerpos esbeltos y bronceados del totalitarismo (ya fuese fascista o estalinista) para dar paso a los *cyborgs*, abreviatura de *cybernetic organism*, en un mundo en que la virtualidad ha substituido la realidad, tal como corresponde a un orden post-metafísico que en ocasiones se ha olvidado de la carne. De hecho, algunos artistas como Marcel·lí Antúnez Roca han colocado la carne en un lugar privilegiado de sus instalaciones que, a modo provocativo, han llamado la atención sobre la vida, el sexo, la enfermedad y la muerte.

El mito de la eterna juventud —presente en los cuerpos post-metafísicos— encuentra ahora su réplica en una tecnología que los modifica hasta el punto de convertirse en verdaderas obras de arte como plantea el *body art*. En medio de este estado de cosas, el ciborg es una figura metafórica, acuñada por Haraway en 1985, que presenta al cibernauta como un ciudadano híbrido —mitad máquina, mitad humanoide— que pulula por un mundo de reproductibilidad mecánica, un mundo de multiplicidades virtuales que

250. DE SANTIAGO GUERVOS, L. E.: «El pensamiento de la diferencia: cómo pensar de otra manera en la postmodernidad», *Philosophica Malacitana*, suplemento 1, 1993, p. 202.

251. PIE, A.: *Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*, Barcelona, UOC, 2014.

implica cambios en la lógica naturaleza/cultura que inciden en el arte porque además, y no menos importante, el ciborg no tiene género.²⁵²

Podemos añadir que Leszek Kolakowski —uno de los intelectuales polacos contemporáneos más notorios— en las sesiones de trabajo de los *Rencontres Internationales de Genève* del año 1987 señaló que la civilización europea, durante casi veinte siglos, «a été basée sur la croyance en un fait non seulement anormal mais absolument impossible dans l'ordre de la nature, à savoir la résurrection du Christ».²⁵³ El simbolismo del triduo pascual (pasión, muerte y resurrección de Cristo) se presenta hoy —a los ojos de muchos de nuestros jóvenes, aunque no a todos— como algo caducado, propio de un mundo desaparecido que difícilmente volverá. La esperanza escatológica de antaño ha dado paso a un presente efímero y volátil, fiel reflejo de un presentismo, de un aquí y ahora que recuerda el *carpe diem* latino. Se trata, en definitiva, de un espíritu intramundano, sin esperanza escatológica que configura una atmosfera postmoderna que recoge aspectos del vitalismo nietzscheano, del hedonismo que Freud propició con su lucha contra el puritanismo, de los juegos del lenguaje del segundo Wittgenstein, de una cultura del simulacro (Baudrillard) y del espectáculo (Debord) que promueve nuevos héroes que nos retrotraen a un tiempo inicial, a una cosmovisión mítica que, gracias al mestizaje y al barroquismo, se ha entronizado en un mundo de alta tecnología. El mundo de los videojuegos asume —mejor que cualquier otra manifestación plástica— este universo postmoderno, una auténtica narrativa que está llamada a suplantar al cine y a la televisión, con sus nuevos héroes y mitologías.

De la formación a la performance: la realización de sí mismo

No vivimos tiempos de esperanza escatológica, sino de evasión postmoderna, consecuencia de una nueva lógica dominada por una nueva tríada: una aceleración histórica que exalta el presente, una cultura crítica poco amiga de cánones y jerarquías que comporta altas dosis de insurrección que se hace palpable sobre todo en la corporeidad y en la sexualidad y que, por su dimensión tecnológica, se transforma en virtual, o, lo que es lo mismo, en post-orgánica. Se ha transitado, pues, de la realidad que asentaba un mundo físico y metafísico, a una virtualidad que articula un mundo post-orgánico en que la vida ya no depende de la realidad empírica sino de la virtualidad tecnológica con lo que el ser humano ya no posee una única vida. Hay vida al margen de la realidad orgánica, más allá incluso de la *Second Life*, que es una construcción virtual.²⁵⁴

De este modo surgen tres calificativos —post-metafísico, post-humanista y post-orgánico— que dan sentido a la cultura postmoderna, a la cibercultura, tres variables que, al fin y al cabo, definen y distinguen a la estética actual que se muestra abierta a las novedades tecnológicas y que busca efectos impactantes sobre la base de una volatili-

252. HARAWAY, D. J.: *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1995; GIANNETTI, C., «Cyborg no tiene género. Reflexiones sobre la mujer, la ciencia, las nuevas tecnologías y el ciberespacio», en *Sólo para tus ojos. El factor feminista en relación a las artes visuales*, Donostia, Arteleku, 1998, pp. 15-20; AGUILAR GARCÍA, M. T.: *Ontología ciborg: el cuerpo en la nueva sociedad tecnológica*, Barcelona, Gedisa, 2008.

253. *Normes et déviances*, Neuchâtel, Les Éditions de la Baconnière, 1988 [Rencontres Internationales de Genève, tome XXXI].

254. SENGES, M.: *Second Life*, Barcelona, Editorial UOC, 2007.

dad siempre efímera. Una estética que se aleja de ideal del alma bella y de un proceso formativo de corte armónico. El formalismo pedagógico que defiende la vida como una obra de arte basada en la forma, la medida y la armonía —una belleza canónica que fue asumida por Schiller y Goethe— es una cosa superada. Por lo tanto, la personalidad es cada vez más dramática y menos armónica, con lo que la realización de sí mismo está más cerca de la fuga y de la disonancia que no del desarrollo equilibrado. De hecho, los modelos de belleza ya no se encuentran en los cuerpos humanos sino en los replicantes virtuales de un mundo post-orgánico, tal como confirma la pasión de nuestros jóvenes por los mangas, nuevas historias con un alto contenido pedagógico al generar nuevas identidades.²⁵⁵

El *happening* —articulación de la fiesta postmoderna— se convierte en la liturgia de una sociedad post-metafísica que necesita actos de culto con altas dosis improvisación, llegándose a realizar convocatorias mediáticas a fin de organizar espontáneamente coreografías, conciertos y demás eventos que giran en torno a la idea de *performance*. Esta fenomenología confirma que si bien el peso del cristianismo ha retrocedido en Occidente, se detecta el florecimiento de nuevas formas de socialización estético-festiva y comunión espiritual, las propias de la estética musical y mística del *New Age*, que poco tienen que ver con la tradición judeo-cristiana base de un humanismo pedagógico que hoy se encuentra en horas bajas.

Tanto es así que el horizonte cultural postmoderno —con el aliado de la tecnología, o mejor aún, de la cibercultura— ha permitido nuevos ensayos epistemológicos, nuevos lenguajes, nuevos imaginarios, en una especie de *totum revolutum* en el que —desde la década de los ochenta— han emergido los más diversos términos: deconstrucción, desplazamiento, dispersión, fragmentación, diseminación, otredad, caos, rizoma, *performance*, etc.²⁵⁶ Pero no hay que ser necesariamente pesimistas porque esta misma perspectiva ofrece un marco potencialmente creativo con innegables consecuencias para la educación estética que encuentra en la *performance* —en la puesta en escena del propio yo en relación con los demás, ya sean conocidos o simples espectadores— un gran número de posibilidades.

Además, los vínculos de la pedagogía con el teatro no son infrecuentes, y así Rancière —después de haber abordado en *El maestro ignorante* (1987) la pedagogía de Jacotot— se ha referido a las relaciones entre el teatro y la educación en una sociedad del espectáculo a partir de las intuiciones de Brecht (un teatro de concienciación social) y Artaud (el teatro como ritual purificador), un dualismo que intenta superar. De ahí, pues, que Rancière haya pasado de la pedagogía de la ignorancia —«En la lógica pedagógica, el ignorante no es solamente aquél que todavía ignora lo que el maestro sabe. Es aquél que no sabe lo que ignora ni cómo saberlo»²⁵⁷ a una pedagogía de la emancipación, según la lógica teatral que rige el juego de «mirar-actuar».

255. RIFÀ VALLS, M.: «Identitats “queer”, cossos i sexualitat en les narratives filmiques de la infància de Kore-eda Hirokazu», *Temps d'Educació*, 47, 2014, pp. 143-157.

256. En su día ya se elaboraron amplios catálogos para designar estos nuevos tiempos. Véase al respecto: MUÑOZ, J.: «Inventario provisional (Modernos, postmodernos, antimodernos)», *Revista de Occidente*, n. 66, 1986, pp. 5-22.

257. RANCIÈRE, J.: *El espectador emancipado*. Castellón, Ellago ediciones, 2010, p. 15.

«El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga lo que ve con otras muchas cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante. Participa en la performance rehaciéndola a su manera, sustrayéndola por ejemplo a la energía vital que ésta debería transmitir, para hacer de ella una pura imagen y asociar esa pura imagen a una historia que ha leído o soñado, vivido o inventado. Así, son a la vez espectadores distantes e intérpretes activos del espectáculo que se les propone».²⁵⁸

Como vemos la teatralidad —reconvertida ahora en *performance*— gana una actualidad reconocida por autores de la talla de Pierre Lévy y Jacques Rancière, para quien el papel del artista se asemeja al del maestro ignorante. De manera que si la modernidad fraguó el ideal de formación a través del cultivo del arte y de la literatura, según los cánones de la *Bildung* neo-humanista, en el mundo postmoderno —nuestro mundo, tan diferente al mundo de ayer— este papel puede quedar suplantado por la *performance*. Si Rancière intenta eliminar el tercer elemento —que actúa a modo de mediación— entre el maestro ignorante y el aprendiz emancipado, algo similar ocurre en la *performance* que enfatiza el juego que se da entre artista y espectador.

A sabiendas que el término *performance* es un anglicismo que se puede vincular a la manera de actuar e interpretar un papel escénico, podemos significar que la formación constituye hoy una auténtica obra teatral en la que intervienen —como en las *performances*— todo tipo de recursos artísticos, más allá del arte y literatura convencionales. El arte —ligado tradicionalmente a la música y a la pintura— se expande por mil caminos diferentes, que no son ajenos a las nuevas tecnologías. Por ello, puede resultar congruente sostener una teoría de la formación humana en base a la idea de *performance*, vista como una escenificación, que entronca con otros momentos de la historia, con la idea de máscara que se halla detrás de la idea de persona que —etimológicamente— procede del *proposon* griego, esto es, de la máscara que llevaban los actores. En los orígenes de la cultura también el ser humano se recubría su rostro con máscaras, si bien al identificarse máscara y persona, el personalismo reclama una pedagogía del rostro, en consonancia con los valores de la pedagogía perenne. Pero hoy —cuando la cibercultura se ha impuesto— el rostro queda enmascarado por un sinfín de caras y configuraciones, en un mundo efímero y volátil, donde las cosas no perduran. En pocas palabras: hemos transitado del rostro único clásico y moderno a los perfiles diversos de la cibercultura postmoderna.

Así pues, los papeles a desempeñar en la vida —una verdadera obra de arte— dependen de la construcción del propio perfil de cada individuo, esto es, de la aventura personal de ideación que uno dibuja y que implica una transformación del yo y de su entorno.²⁵⁹ El *body-art* sería sólo una cara de esta construcción pedagógico-formativa que tiene mucho de dramática ya que —en el mundo postmoderno— el ser humano adquiere la condición de un *homo dramaticus*, que actúa en un proceso abierto de construcciones y reconstrucciones, a lo largo de una vida que se entiende como una verdadera obra plástica que tiene mucho de autoeducación, punto en el que coincide con la *Bildung* clásica.

258. *Ibid.*, p. 19.

259. COLLELLDEMONT, E.: *Educació i experiència estètica*, Vic, Eumo, 2002, p. 117.

Además, drama —recuerda Rancière— quiere decir acción, por lo que esta pedagogía también exige —como en Goethe o en Dewey— el peso de la acción.²⁶⁰

Al llegar a este punto, debemos tener presente con Gadamer que la educación es siempre una empresa que invita a auto-educarse, lo cual invita al aprendizaje de lenguas y lenguajes, ya que a mayor capacidad de comprensión tendremos una mejor disposición para la autoformación, que adquiere así un sentido hermenéutico, al darse cada uno su propia forma —siempre abierta y nunca clausurada— a fin de actuar con solvencia y propiedad en el *theatrum mundi*, un viejo tópico que se remonta a la época griega y que ha cuajado en nuestra cultura occidental (Dante, Calderón de la Barca, Balzac).

Lejos de caer en el dandismo, esta personalidad dramática constituye una llamada a una creatividad que, más allá de la pura apariencia, puede significar resistencia, liberación e, incluso, emancipación. Además de Rancière, aquí nuestros referentes —ya enunciados más arriba— son Peter Weiss y Augusto Poal, sin perder de vista la vida y obra de Joseph Beuys: cada hombre es artista de sí mismo, desempeñando su papel en el mundo de una manera consciente y radical.²⁶¹ Además, Raquel Cercós nos recuerda que la propuesta formativa de Beuys consiste en pasar de la *Bildung* a la *Formung*, esto es, del ideal de formación clásica a la formación plástica.²⁶² Está claro que esta formación constituye una obra abierta, no un yo cerrado, llegándose al extremo que —por la propia dimensión de la *performance*— puede contemplar los aspectos que tienen que ver con la estética de la emancipación de Rancière. Ello implica que no hay artistas doctos ni espectadores ignorantes, en medio de una *performance* vista como un cruce de escenificaciones, de puestas en común a través de gestos, miradas y complicidades en que todos somos iguales.

«Lo que nuestras performances verifican —ya se trate de enseñar o de actuar, de hablar, de escribir, de hacer arte o de verlo— no es nuestra participación en un poder encarnado en la comunidad. Es la capacidad de los anónimos, la capacidad que vuelve a cada uno/a igual a todo/a otro/a. Esta capacidad se ejerce a través de distancias irreductibles, se ejerce por un juego imprevisible de asociaciones y disasociaciones».²⁶³

De acuerdo con lo que venimos diciendo, se puede establecer una especie de hilo conductor formalizado en tres fases o etapas. Así, a una primera estación que exalta la perfección pre-moderna, que corresponde a una época metafísica inspirada en una eternidad religioso-divina, codificada en el dogma, sigue la perfectibilidad o perfeccionamiento moderno, que coincide con una aspiración formativa intramundana, que dio lugar a una teoría de la formación humana que —a grandes rasgos— coincide con el ideal de la *Bildung* neo-humanista que encuentra en Goethe —el hombre en singular y completo— uno de sus referentes más preclaros. Finalmente, tenemos la *performance*, una etapa inherente a la postmodernidad que enfatiza la importancia de la imaginación y la

260. RANCIÈRE, J.: *El espectador emancipado*, op. cit., p. 11.

261. BODENMANN-RITTER, C.: *Joseph Beuys: cada hombre, un artista*, Madrid, Visor, 1995.

262. CERCÓS, R.: «Joseph Beuys y la estética de la memoria: cuando el arte dialoga con la política», en *Expresión, creación. Seminario Iduna*, 7. Barcelona, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2010, p. 127.

263. RANCIÈRE, J.: *El espectador emancipado*, op. cit., p. 22.

creatividad en un mundo virtual —post-metafísico, post-humanista y post-orgánico— en que las identidades se construyen y deconstruyen continuamente, en una especie de sinfonía inacabable de figuraciones concatenadas que exigen una regulación constante del proyecto de ideación personal. En definitiva, detrás del concepto de *performance* —una especie de palimpsesto— se detecta la presencia de destellos de aquella abertura a la eternidad pre-moderna y de la dimensión ético-estética de la formación moderna porque la estética conforma una especie de puerto de refugio de la metafísica.²⁶⁴ Por ello, no se trata de una *performance* sin más sino de algo exigente desde el momento que se reclama una actitud de resistencia frente a la barbarie —totalitaria en su momento, hoy nihilista como corresponde a un mundo hipermoderno, acelerado y en expansión— que, además, no invalida la propensión a la emancipación y liberación personal.

Nuestra propuesta, pues, reclama una formación plástica que permita ser resistente al nihilismo frívolo postmoderno, lo cual confiere un alto grado de conciencia crítica y compromiso social. Sería como volver a los distintos personajes su propia aura frente a la mecanización que convierte a los seres humanos en simples marionetas de un espectáculo teatral, predeterminado por un *Deus ex machina*, tal como Orwell vaticinó. «Aura es arma», recuerda Augusto Boal que añade a continuación que esta afirmación no contradice «en forma alguna el pensamiento de Walter Benjamin».²⁶⁵ Ahora bien, para ello hemos de ser conscientes que habitamos un mundo post-humanista, post-metafísico y post-orgánico, con los retos —e incluso peligros— que ello representa porque —en última instancia— los educadores tenemos nostalgia de las seguridades de un mundo de ayer en que la idea de formación —que partía del individuo y que apuntaba al género humano, en consonancia con los valores de la *Paideia* clásica y la *Bildung* moderna— era una hipótesis más que plausible.

Alguien podrá pensar —y tendrá razón— que caemos de nuevo en la trampa humanista y en la retórica moderna, sabedores que no es factible volver al pasado —como si fuésemos robinsones después del naufragio— con la pretensión de encontrar respuestas para el futuro. Con este telón de fondo, proponemos que cada uno dé a su perfil una dimensión estética, su propio proyecto de ideación, a fin de poder desempeñar su *performance*, su papel con la mayor dignidad posible, con estética y ética. Sólo así nos convertiremos en artistas de nosotros mismos, sobre la base que ahora ya no se trata de dar una forma bella sino de algo distinto: de construir la propia identidad personal en un mundo cambiante y efímero, que propugna —casi sin reservas— el éxito y la eficiencia —esto es, la excelencia— como objetivos educativos prioritarios a los que —naturalmente— podemos resistirnos como plantearon Marcuse y Weiss hace unos años. En este punto, y habida cuenta que establecemos un paralelismo entre la formación estética y la representación teatral, recurrimos al ballet triádico de Óscar Schlemmer ya que no nos conformamos con los monismos y dualismos antropológicos, sino que apostamos por planteamientos que contemplan la dimensión trascendente del ser humano, más allá de lo biológico y lo psico-fisiológico, con el anhelo de alcanzar lo absoluto, aquello que sólo es posible por medio de la experiencia estética. Por consiguiente, detectamos tres luces que alumbran y determinan la experiencia estética: la luz exterior que se manifiesta a

264. ADORNO, Th. W.: *Teoría estética*, op. cit., pp. 445-450.

265. BOAL, A.: *La estética del oprimido*, op. cit., p. 64.

través de los sentidos, la interior que se ancla en la razón y la luz eterna que busca el misterio.

Si antes el alma bella que apuntaba hacia lo eterno constituía un referente pedagógico capital, ahora las pretensiones son mucho más modestas pero no menos ambiciosas ya que el arte —al hacerse popular y accesible— permite un doble movimiento. De un lado, posibilita un juego de interpretaciones en que el ser humano participa de esta plétora de escenificaciones, de performances, de modo que estamos llamados a formar parte del repertorio (*dramatis personae*) de la vida, del mundo de la vida (*Lebenswelt*), de una vida que —como ponen de manifiesto los fotógrafos— se desarrolla temporalmente con la consiguiente decadencia corporal, pero a través de un proceso vital que se articula a través de vivencias y experiencias en el largo camino de la sabiduría. De cualquier modo, se trata de una vida que nos resistimos a aceptar como claudicación ante el discurso postmoderno con su retórica neo-liberal e incluso anarco-capitalista, sino como creación y resistencia, emancipación y liberación personal. Acudamos a las palabras clarividentes de Rancière que establece una nueva lógica binaria —sin recursos ni instancias mediadoras— con lo que se genera una nueva perspectiva en la dirección de la mirada y en el orden a las jerarquías que ahora no tienen centro, sino diversos puntos de fuga siempre periféricos, cada uno de los cuales puede señalar un inicio.

«No tenemos que transformar a los espectadores en actores ni a los ignorantes en doctos. Lo que tenemos que hacer es reconocer el saber que pone en práctica el ignorante y la actividad propia del espectador. Todo espectador es de por sí actor de su historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia».²⁶⁶

Por consiguiente, cada uno debe proyectar, idear y construir su propio papel, su propio rol, pensando, además, que puede ser un buen ejercicio para ensayar alternativas —resistentes, emancipadoras, liberadoras— ante un mundo cada vez más inhóspito cuando no inhumano. No se trata, pues, de ser un personaje cualquiera, sino de un actor vital —protagonista de sí mismo— que resplandezca con luz propia, que construya auténticamente su propia personalidad, pensando en aquella senda clara del poema que Machado dedicó a Francisco Giner de los Ríos. Al fin de cuentas, en la formación estética de aquellos personajes —Giner, Machado, que tuvieron un papel importante en el drama de la historia de España— la luz ilumina todo un perfil humano que busca la eternidad. Aunque estemos en tiempos post-metafísicos séanos permitido concluir con esta apelación a una formación estética que apunta hacia lo más alto, a la eternidad, sin olvidar empero que los ideales antiguos —la perfección divina, el perfeccionamiento moderno— han abierto un nuevo horizonte: el de la *performance*, un reto pedagógico para tiempos postmodernos, esto es, post-humanistas, post-metafísicos y post-orgánicos. Ni más ni menos.

266. RANCIÈRE, J.: *El espectador emancipado*, op. cit., p. 23.