

# Formación estética y acometividad

por Salvador PEIRÓ i GREGORI  
Universidad de Alicante

La estética tiene substantividad por sí misma en el conjunto de la educación, no necesita de problemas específicos para justificarla. No obstante, aquí la relacionamos con la crisis de interacción, sobre todo relacionados con los atropellos de la dignidad humana, con el objeto de mostrar una materialización de la misma. Efectivamente, crece la cantidad de violencias [1], tanto en su forma de acometividad cuanto en las de trasgresión de normas y valores, la mera afirmación del ego y la simple asertividad en posiciones y roles, tanto en las circunstancias circunesculares como dentro de las aulas. Para describir la crisis, profesores y padres mencionan la frase, tan elocuente como realista: «se han perdido las formas». En general tales fenómenos caben dentro del campo semántico de lo violento.

## 1. Importancia de las formas [2]

Violencia es uno de los términos que se relacionan con *agresividad*. Para aclarar ésta y no provocar una derivación directa sobre su cara negativa, usemos el sinóni-

mo que es *acometividad*. Esta palabra significa «cualquier propensión a acometer, atacar, embestir». Pero, en educación no podemos pararnos en la primera acepción, habrá que ir a lo interno de los educandos, para lo cual nos va bien la segunda «brío, pujanza, decisión para emprender una cosa o arrostrar sus dificultades». En este sentido, todos tenemos más o menos decisión, dependerá de nuestra intención que se convierta en acto de *agredir*.

Cometer una *agresión* es un «acto de acometer a alguno para matarlo, herirlo o hacerle daño, especialmente sin justificación». Por tanto, es un «acto contrario a derecho». La *agresividad* significa la intención no exteriorizada, la siente quien es «propenso a faltar el respeto, ofender o provocar a los demás», incluso sin ir tan lejos, se entiende también «que implica provocación o ataque», citando la Academia como ejemplos: «discurso agresivo», «palabras agresivas». Precisamente, estas últimas son las más abundantes y generadoras de conflictos en las clases escolares.

Tal red de términos nos llevan a clasificar las actitudes o comportamientos así catalogados como formas o maneras de hacer las cosas. Definición que describe una de las acepciones de *modo*. Esto se refiere a la «moderación o templanza en las acciones o palabras». La Academia la concreta en «urbanidad, cortesía o decencia en el porte o trato». Y de un estudiante, profesor, padre..., ¿No podríamos casi predecir que, ante tal manera de presentarse, pudiéramos esperar cierto tipo de comportamientos o tratos? Así que nos situamos de lleno en las formas que va tomando nuestra persona, no en vano, la primera de las acepciones es «forma variable o determinada que puede recibir un ser, sin que por recibirla se cambie su esencia». Es decir que, conservando los atributos ontológicos del yo sustancial —dignidad: intelecto con voluntad—, podemos presentar una personalidad o carácter negativos, formas incorrectas. Por esto, las *formas* son las «maneras o modos de comportarse en sociedad»; de donde viene la expresión, y entiendo que es objetivo de la educación, «guardar las formas». Por eso se dice *hombre de forma* a la «persona de distinción y prendas recomendables».

En este orden de planteamientos, debemos distinguir tres modalidades de comportamientos [3]: pasivos (sometimiento y negación de la violencia), agresión como respuesta (hostil, resentimiento y venganza), y prosocialidad (petición de explicaciones y reconciliación). También en la misma entraña del fenómeno tenemos [4] que una es la defensiva, común de los animales, dada filogenéticamente de atacar o de huir, cuando son menoscabados intereses vitales, es benigna y está al servicio de la su-

pervivencia del individuo y de la especie. La otra es la cruel y destructiva, específica de ciertos sujetos y extendida por toda la humanidad. Ni es dada filogenéticamente, ni tampoco es una adaptación de lo biológico. Corolariamente, la agresividad debe controlarse. Tal canalización se realiza en virtud de las formas que uno haya adquirido, con la orientación de sentido que nutran la personalidad. Entramos a concretar la formación moral y estética del carácter.

Para comprender la distinción [4] de la acometividad benignas (afán de autosuperación, por ejemplo) de las malignas (violencia) habría que situarse en los aspectos de la estructura de la individualidad humana. Distinguir instinto de carácter, el primero dando lugar a las pulsiones de conservación, en virtud de la fuerza del temperamento; lo segundo sería como una segunda naturaleza, derivada de una constancia de la presión de las pasiones y emociones del sujeto, en virtud de su control o no por la propia voluntad. En el carácter se situarían la libertad, la ternura, el amor; así en lo negativo como el sadismo, el masoquismo, el egoísmo, etc.

Pero, cabe que el lector esté pensando que estamos discurrendo por un mundo de ideas, del deber-ser. Sin embargo, entiendo que no está tan alejado de la misma realidad, ya que por lo positivo o lo negativo, tales exteriorizaciones se nos presentan a los sentidos. Entiendo que el problema se halla en que en los procesos relacionados con educación uno se acostumbra o no a dejar de lado la cuestión de las formas o, al contrario, las sitúa, o no, en el modelo pedagógico del centro docente. Más concretamente, es cuestión de plantearse

una *estética* en el proyecto educativo del centro (PEC), ya que lo estético es lo «propio de los sentidos». Si se tomara la educación conjugada mediante saberes técnicos, pero trascendiéndola en pro de una acción creativa, singular, artesana, entonces el mundo de la belleza formaría parte del carácter propio del centro, estaríamos planteando una *belleza ideal*: «prototipo, modelo o ejemplar de belleza, que sirve de norma al artista en sus creaciones».

Efectivamente, «educación» no consiste sólo en un mero proporcionar conocimientos, ni sólo en cultivar las aptitudes. Es tarea que gira entorno a un aspecto clave: «formación». Este es el proceso álgido que predispone para que el sujeto pueda llegar a tomar decisiones. Mas, sobre tal modo de comportamiento, no vale cualquier razonar: junto a la utilización de estrategias hay que saber ser y estar. Es cuestión de formas. Así, tomando una de las raíces del objeto de nuestro estudio: *educere* significa elevar, tirar hacia arriba [5]. Pero, ¿cómo elevar sin un cierto cuidado de las «formas», de la delicadeza, de la elegancia (*eligere*, escoger), de la belleza (*forma*, la belleza). *Belleza* equivale a hermosura (*formositas*) y de ésta proviene *forma*. Esta también debemos verla en la otra fuente etimológica: *educare*, que nos da la perspectiva de nutrir, llenar, configurar el carácter. Pero, carácter es sello, marca... que se circunscribe también en la idea de dar forma. Por consiguiente, como veremos enseguida, todo esto se refiere a un modelo y praxis estéticas. Lo cual no es fruto de generación esporádica. Se trata de un sentido elaborado refinadamente por el dinamismo humano. Y esto por virtud de reflexión personal, podemos comprobar que

está depositado en la cultura. Por tanto, la cuestión que surge es saber sobre el modo de concebir el contenido de la civilización.

## 2. Consecuencias del malestar cultural del currículum escolar

El sistema educativo —la escuela— no surge por generación esporádica, pues es hija de su tiempo; es una manifestación de la realidad cultural. Por consiguiente, ha de proyectar lo positivo en cuanto a contenidos y orientación de sentido que la misma genera. Dicho esto, debemos saber [6] que la cultura material dada no es momentánea, es históricamente acumulada. Como expresión del *logos*, presenta una parte esencial y común, pero otras que se modifican. Las enseñanzas sistemáticas no pueden olvidar esto y, al transmitirla, han de integrar algo más que los elementos actuales de la realidad socio-cultural. Por ejemplo, para comprender una institución no basta su descripción estructural; en bastantes casos sus antecedentes históricos posibilitan que interpretemos algunos hechos «inexplicables» por mera descripción. Análogamente, la música de los Beatles no se entiende sin la raíz Blue Jazz; o el arte modernista sin el neoclásico y sus antecesores; etc.

Mas, pasados a la acción, no se trataría de efectuarlo abstrusamente. Hay que hacerla comprensible en su radicalidad. Para lo cual habrá que enseñar, en tal momento primigenio —al estudiar un elemento cultural dado— el modo de cómo el *logos* mediaba silenciosamente entre sujeto-realidad-sujetos, es decir: la genialidad. Tal planteamiento implica una vía intuitiva por parte de los implicados en tal proceso edu-

cativo. Para los alumnos se traducirá en efectuar una *poiesis* del sentido que tuviera ese componente cultural. No obstante, la cuestión no sucede tan fácilmente, ya que las generaciones actuales han olvidado parte del sentido que dieron las pretéritas a tal bien cultural. Por tanto, la lección correspondiente no está coincidiendo exhaustivamente con el hecho alejado del educando en el tiempo o espacio, por lo que se pueden dar vacíos culturales, por omisión o falseamiento de los bienes respectivos, o por olvido de la vivencia de los valores de la unidad cultural que es objeto de estudio. En tal sentido decimos que el tema dado no agota su referente. Así que, al igual que estaría sucediendo en la cultura general y externa a la institución docente, también aquí sucede que en consecuencia ésta se va desgastando. Esto en razón de que sus contenidos se tornan en artificios con pérdida de sentido, al suceder un olvido de sus valores constitutivos. Y esto porque cada «bien» debe estar integrado con su estructura axiológica, ya que es un portador de valores. Pero, si por enfoque analítico-positivista le desnudamos de estos y yuxtapuestamente damos lecciones de algunos valores, sean o no transversales, olvidamos gran parte de los restantes elementos axiológicos de la realidad humana. Por consiguiente, el currículum, como cultura escolar, se desgasta.

A pesar de lo publicado en el «Boletín Oficial del Estado» sobre diseños curriculares, la realidad es que se ha pertrechado un currículo que se suele llamar «oculto». No obstante, éste va corroyendo subrepticia, pero eficazmente, los aprendizajes de los estudiantes.

La realidad de la cultura escolar, ofrecida esquemáticamente, es como sigue: a) los únicos contenidos seguros son los científico-positivistas; b) todos los demás son opinables y subjetivistas; c) se otorga mayor relevancia a la formación técnica y utilitarios; d) se confunde el derecho a expresar las propias opiniones con el valor de las opiniones; e) la tolerancia se interpreta como equivalencia general de cualquier creencia, escalas de valores y culturas; f) se entienden las sociedades como estructuras impersonales desligadas de los sujetos que las constituyen; g) el sujeto individual es irrelevante, por tanto todo se decide o ya está decidido en otro lugar; h) reducción de educación a formación intelectual e inteligencia a razón; i) se transmite una equivocada idea de libertad, como equivalente a espontaneidad, y j) se vive una ética etérea, según la cual, es lícito lo que no dañe a alguien. Así se está produciendo el vaciamiento de los planes de estudios y, por actuación de los egresados de la escuela en el mundo, un empobrecimiento cultural.

Tal desgaste ocasiona que la comunicación que debe generarse entre sujeto-humanidad, a través de los bienes culturales, esté entorpecida por barreras que dificultan u oponen a la comunicación. Por esta razón suele generarse un memorismo, un simple almacenar datos. En consecuencia, lo aprendido así impide el diálogo integral. No hay mediación silenciosa. Así la lección del momento no es vital, por ser un mero objeto que no media. Ni comunica plenamente al educador con el educando, ni a la generación actual con las predecesoras, que

la fundamentaron. Por consiguiente, el tema en vez de comunicar obstaculiza el diálogo. El clima de la relación educante consecuente es de un aburrimiento —de aquí: aborrecer—, provocando actos disruptivos, primeramente y, luego, enfrentamientos, deserción escolar, tropeías...

La consecuencia es manifiesta, quien no se con-forma se va automarginando. Precisamente, este dar relevancia y sentido coherente al modo, al cómo, es el *pulchrum*. En la historia de la cultura [7], las formas de una sociedad avezada nos ofrecen una evolución de algún modo supralógica. Sin quedarnos meramente en lo formal, pensemos en ciertas costumbres, profundicemos en los valores que deberían sustentarlas. De esta manera se recuerdan gestos que, sin duda, han perdido su sentido primigenio, material, directo, que no era absurdo, para no conservar más que un sentido simbólico, superior, con el que precisamente se expresa todo el refinamiento del progreso. Entonces, la tarea pedagógica consiste en pasar del binomio significante-significado al plano de las actitudes, las cuales traducirían lo axiológico del hecho en consideración por la lección, para situarlo como invitación a que el alumno se proponga el correlativo valor aquí y ahora. La ausencia de la valoración ocasiona un problema educativo, que consiste en perder el referente y la finura, con lo cual los comportamientos groseros no se enjuician categorizándolos como tales por parte de los agentes y, peor aún, por buena parte de los pacientes. Por ejemplo, las conductas bárbaras de una época histórica no justificarían así la excusa por las tropeías, aunque de me-

nor rango, de ciertas situaciones cotidianas.

### 3. Un modo de solucionar la pérdida de formas

De lo anterior sacamos que la convivencia se plasma en formas concretas, pero que éstas se generan a partir de actitudes con relación a valores. Por consiguiente, ¿cómo incide esto en la acción educativa?. Con el fin de situarnos en pedagogía, introduzcamos someramente unos conceptos fundamentales de teoría general de la educación. Se trata de diferenciar [8] instrucción de formación y de educación (sentido estricto la comprendemos como lograr el autocontrol). El primer término se refiere a construir dentro del intelecto conceptos, relaciones cognitivas, terminologías, habilidades, etc. El segundo trata de dar sentido a los aprendizajes del orden anterior, impregnándolos de valor, sentido cultural, etc. Por esto se plantean cuestiones sobre el sentido del buen gusto, saber estar, civilidad, profesionalidad, etc. Mientras que la «educación estricta» nos lleva al ejercicio de la libertad personal, con la toma de decisiones y el binomio libertad-responsabilidad. Esta manifestación comportamental es el autocontrol responsable que evita, en nuestro caso específico, las agresiones.

Sin mencionar las composiciones poéticas o musicales más extendidas, las masificadas, concordamos [9] en que se trata de una virtud estética de cierto desgarrero contra lo que se suele llamar «lo establecido», un acto de atrevido desacato o falta de respeto a lo injusta o timoratamente respetado. Esta nueva estética de la trasgresión trataría de turbar, sacudir,

conmocionar, tal vez incluso de convencer de su propia sordidez, mediante la estrategia, o táctica, del escándalo, al que vendría a confiar, al cabo, una misión pedagógica de remoción y de renovación moral. Más, ¿cómo influye en el ánimo?

Si bien la acometividad es propia de la condición humana [10], como energía tendente al logro de la autorrealización, ésta toma su versión negativa materializándose en agresiones o violencias. Las causas principales se hallan en crisis cultural mencionada, acarrea resultados de dos órdenes: a) ausencia de formación (anorexia espiritual) y b) asimilación de antivalores. Así, la dimensión más profunda del yo se vacía de los contenidos estéticos. Sin tales criterios, vale más lo inmediatamente sensible o perceptivo. Para otros, también los rige la eficacia técnica, o el mero interés crematístico, como sería pintar en función del mercado, o componer con relación a las expectativas del número de «fans» que cada armonía pudiese despertar.

Por consiguiente, en cuanto al régimen de las enseñanzas, debemos partir de la ciencia [11], pero contemplada también en su dimensión de bien estético, elaborado por el *logos*. Pero, como ésta no agota todo su referente, pues como decía más arriba, está lejos en el tiempo, en bastantes casos, no por esto ha de dejarse a la inerxia de los estudiantes. Habrá, pues, que plantear una solución. Como lo estético es relevante para conectar lo material con lo moral de la civilización, entiendo que es el gran factor olvidado y que debe reintegrarse con su relevancia. De aquí que se nos planteen ciertos retos para indagar sobre el modo de hacer presente lo vital de cada

elemento estético. Veamos en primer lugar el sentido general de lo estético.

¿Cabría interpretar las obras poéticas, con relación a la crítica estética, con los hechos proyectados por bastantes de los estudiantes y algunos docentes en las aulas?. Si esto fuera así, las consecuencias se relacionarían con los conflictos y fracasos escolares. Leemos que los jóvenes de hoy no se saben expresar porque la enseñanza no les proporciona tal contenido de formas. Más concretamente, nos dicen:

«No son sordos, sino mudos, incapaces de aprehender... los matices del pensamiento y del sentimiento se les escapan... Esta es la tragedia anticultural de la época» [12].

¿Lo que plasman en sus malas formas, exabruptos, indisciplina, violencias, etc. no es una proyección estética de cierta postura ética?. ¿Qué trae esto?. Pittre lo propone con admiración: No haréis un mundo mejor si no hacéis un mundo más bello. Es el clásico «buenamente-bello» (καλοκαγαθο). ¿Por qué? Las formas implican normas, su respeto exigen esfuerzo y no ha habido, ni habrá en toda la historia del hombre, progreso moral sin esfuerzo. Es más fácil ser grosero que ser correcto, ser sucio, en lugar de limpio... escribir como un cerdo que cuidar el estilo... acusar de hipocresía a las formas que practicarlas... rechazar todo modelo y hacerse sin esfuerzo el modelo propio. Desde el momento en que la materia cobra vida, toma forma. Pero la forma —puramente material— es ya una cierta disciplina, una cierta sumisión a un juego de líneas, de curvas, de simetrías, a un conjunto organizado. Con mayor razón hay que decir de esto de la vida mental, de la vida moral, de la vida social.

Incluso, como la violencia se caracteriza por la brutalidad emocional, en vez de estar situados en la finura de la vida sentimental, entendemos que los valores estéticos juegan un papel positivo en la dinámica del trinomio: sentimientos, valores en vez de antivalores. Entre los sentimientos profundos del hombre, no hay ninguno que sea más propio para transformarse en honradez, patriotismo y conciencia, pues el hombre orgulloso necesita el propio respeto y, para obtenerlo, intenta merecerlo. Sin la ética del honor, la soberbia no es más que orgullo de poderosos o vanidad de nuevo rico. Sin forma, el amor no es más que un acto animal. Y sin el servicio a las artes, la riqueza no es más que dominación. O sea: o se aprenden los modales cívicos o los comportamientos resultarán incíviles. Y todo esto es cuestión de estética. Siendo ésta tan necesaria como posible para ser educado.

Corolariamente, los conceptos-clave son los siguientes. *Aisthētikós* es lo concerniente a la sensación, percepción, conocimiento. *Estética* es la ciencia que trata de la belleza y de la teoría fundamental y filosófica del arte. Su objeto es determinar la esencia de lo bello. Por consiguiente, ¿la estética ha de entenderse como disciplina o asignatura?, ¿o se concibe como elenco a conjugar con otras materias?. Esto plantea cuestiones epistemológicas con relación a la educación artística. El «*pulchrum*» es el objeto de la estética. Por consiguiente, se trata de plantear líneas de reflexión sobre la educación estética. No se concibe esto como una recolección de conocimientos, historia y valores, esto es trascendido para ponerlo al servicio de la formación del ca-

rácter. El enfoque se apoya en la belleza y en las Bellas Artes. Estas son un puente con la otra función de sistematizar analíticamente y, también, se convierten en un medio para acercarse al *pulchrum*. Así se plantea que se transmite verdaderamente en cada una de las artes.

#### 4. Concreción del sentido de la educación estética [13]

Por lo que estamos pensando, ¿no se trata de centrar el currículo en el aspecto ético?. Casi ciertamente, pues la estética y la ética están ligadas entre sí más allá de su pertenencia a la filosofía. Por lo constatado, amén de lo expresado sobre la traducción de la agresividad en modales inapropiados, la conexión es más antropológica que epistemológica. En este orden de ideas, el momento estético es la vivencia interior con la misma experiencia ética. Esto sucede cuando percibimos la realidad en su verdad y su bien [14]. Entonces todo el yo da una respuesta adecuada. Es la interpelación acaecida desde la libertad. Por consiguiente, decir que la verdad o el bien tienen esplendor, equivale a manifestar que atraen al hombre cuando los contempla. Y este es el fin compartido por las asignaturas curriculares: mirar, más que ver, la verdad, el bien y la belleza del mundo.

Por esto, uno de los contenidos más importantes de la cultura consiste en someter al hombre, ya durante su mera existencia física, a la forma, y en hacerlo tan sensible como sea posible al reino de la belleza, porque el estado moral sólo puede desarrollarse a partir del estado estético, y no a partir del físico [15]. Esto presupone



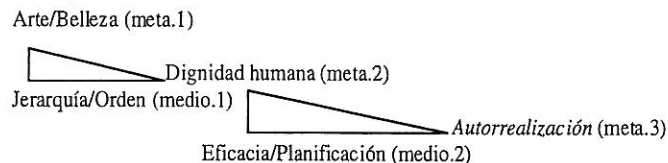
formarle para tener una *capacidad de apreciar el arte*. Reintegrando modelos fundamentales de Teoría de la Educación, mencionados arriba, aplicados al desarrollo de lo estético, tenemos los siguientes paralelismos.



Como ejemplificación, pensemos si los estudiantes llegan del estremecimiento gozoso intelectual con el seguimiento a las actividades del aula; si se deleitan al desarrollar las diversas acciones de los procesos educativos. Con esto deseo subrayar el valor estético de otras materias no artísticas. Aquí la clave reside en traspasar el hábito estético del buen gusto por su fundamento interno. Esto nos lleva a cultivar las inclinaciones que debemos encontrar con el educando y que su naturaleza personal trae inseparablemente.

Reintegrando la teoría enunciada con el sistema formal de educación, nos obliga a considerar la legislación que la regula. ¿Caben tales expectativas en el cuerpo legal español?. El estudio [16] de los valores prioritarios de la LOGSE, mediante el método de análisis de documentos de Hall y Tonna, nos ofrece que lo estético es subsidiario para la personalización.

Por donde el sentido principal de la educación estética no es más la adquisición



de técnicas y conocimientos como el templar el carácter y afinar el gusto. De este modo llegamos a establecer un sentido catárquico en una de las dimensiones de la acción educante. Es decir, toda «lección» ha de provocar una vivencia plenamente humana, como lo hizo en su día, por ejemplo, la tragedia griega.

De lo anterior se sigue señalar claramente la existencia de dos líneas pseudoestéticas. Por una parte, buscar la hermosura de los propios actos, no ponien-

do en juego todas las energías internas, sino mostrándose cada vez más afectado o preciosista; por otra parte, trasladar la preocupación más hacia lo didáctico, planteando aprendizajes que tiendan hacia un conocimiento hipotético o racional-argumentativo sobre la belleza. En ambas situaciones nos olvidamos de la globalidad del sujeto. Lo que se requiere para captar las cosas más importantes no es sólo agudeza visual, sino espíritu atento, que sea capaz de contemplación, de entrega y apertura. Por estos principios, basar la belleza

en la conjugación con la teología individual está en función del grado de educación logrado.

Entonces, recordando la exposición de Riefensthal [17] sobre la fotografía, veremos que lo estético implica que el sujeto mantenga una fidelidad a un canon clásico de belleza, en virtud de lo cual logra sortear los «cantos de sirena», en virtud de un antimodernismo de la autora, aunque emplee las más modernas técnicas. Lo decisivo es evitar el mero mimetismo, puesto que no es sólo el recurso a un modelo lo que la hace clásica, sino también la continuidad de una actitud (ahí están los valores) de defender la independencia de lo estético y lo técnico. Pero, independizarse ¿de qué?, de las rejas impuestas por la masificación.

### 5. Sistema con educación estética

Con los valores se ha de ser especialmente cuidadoso, pues podríamos caer en el error de conculcar la dignidad de los estudiantes. En este orden de cosas, encontramos una serie de conceptos [18] que nos señalan aspectos a evitar en la práctica, si deseamos actuar correctamente. Se trata de adoctrinamiento, condicionamiento, manipulación, principalmente. Por esto, aquí, primeramente hay que explicar el sentido de la posibilidad de *manipular el pulchrum*. Se trata de efectuar una hermosura falsa. Falsificar es separar lo bello de su lugar natural, dándole un esplendor que no le es propio. Entonces no hay síntesis de valores estéticos, por lo que no puede haber crítica, ya que se ha degenerado lo verdadero y lo bueno, puesto que allí está ausente.

El director del Museo Picasso de París

[19] nos propone un ejemplo al respecto. Aparte de mostrar los lazos de colaboración entre el nazismo y el expresionismo, fundado en Popper y Gombrich, señala que el citado movimiento esteticista sólo atiende a lo inmediato y la visceralidad. Resulta una pseudoestética porque rebaja la capacidad de representación del mundo. Esto trae derivadamente la conculcación de la teoría, entendida como pensamiento elaborado. En consecuencia no se da un arte universal. Se desentiende de la Historia, por desatenderla. Así que pedagógicamente es preocupante plantear un arte lúdico, despreocupado. Como uno de los instrumentos principales de la educación estética, ha de llevar mensaje, ha de despertar los valores de la belleza. No se trata de ofrecer situaciones que den sólo placer al sentir tal esplendor de las formas. Entonces sería imposible hablar de falsedad, ya que de gustos no hay nada escrito, no habría autoridad. Lo que sacaríamos en consecuencia serían sujetos afectados.

Pero también tendríamos otra tipología, los preciosistas. Estos, en razón de sólo atender a la forma de las cosas. Se parte de una antropología en donde uno es una yuxtaposición de alma y cuerpo, y el arte sólo atendería a lo primero, a la forma. Entonces, basta pintar para los museos y colecciones particulares e ir allí para «formarse». No se aprecia el *pulchrum* como una dimensión más de la vida personal.

De esto tenemos manifestaciones por desgracia cada vez más generalizadas. Por ejemplo, el fenómeno estético de la *moda* [20]. Si en los 1868 había desfiles de lujo (*élite*); en 1968 se masifica el consumo de

la ropa (*prêt-à-porter*), pero sin perder cierto encanto; desde los 1970, la moda y a través de los medios de comunicación social se pregonan en forma de publicidad. Esto supone una mutación en la personalización (*per-sonare*), del poder de las actrices (algo estético había en ello) al de las modelos (que tienen cierta figura). Esto ocasiona cierto influjo como modelado: perspectiva determinante de ver a la persona convertida en objeto de comercio. De lo cual, en virtud de los últimos estudios interdisciplinarios que se han efectuado sobre el asunto, tenemos una grotesca falsificación de la verdad, bondad y belleza auténticamente humanas. Surge el hombre (varón o mujer) objeto, famélicos, estilizados, anoréxicos por dentro y por fuera, aunque de lo interior se carece más. Y así se olvida el sentido (estética) del pudor (ética).

Otro es el caso de la *retórica*. Como plasmación del propio ideal de belleza, no es un ejercicio meramente racionalizante o hipotético; es más que el mero hablar bien. Se trata de expresar fielmente el propio pensamiento. Y lo de la fidelidad es clave para convencer, dialogar. Similarmente, podemos pensar en la *cosmética* y caricatura, con estiramientos y manías de tales órdenes.

También nos inquietan ciertas tendencias de la *poesía actual* [21], si se utilizan para comprender nuestra situación cotidiana en ciencias sociales. Se está elaborando de forma demasiado compleja, intelectualizada, para conectar con el alma del lector. Caminamos por rincones laberínticos donde apenas se puede respirar el aire libre. Huyendo de la universalidad, con facilidad se aprecia que en las

propias y ensimismadas obsesiones, sólo reside una mera experiencia personal, egocéntrica. Veamos a Jonatan Huertas:

«Estoy al otro lado de la ventana  
por favor, por favor  
que alguien me diga de qué color son  
a ese lado las mañanas.»

Estas elaboraciones no son más que un juego de palabras. No veo la imagen liberadora del arte, que plantean Ausias March o Paco Brines, entre otros muchos. La manipulación de la formación estética es no decir o expresar nada relevante; o simplemente exponer trivialidades, aunque se emplee un gran aparato formal.

## 6. Estética y promoción de valores humanos

A estas alturas de la reflexión, me pregunto lo siguiente: ¿Qué formas promueven y expresan lo violento?, ¿es humanizante la violencia?. Además, si sabemos que la estética humaniza a las personas, ¿Cómo se concreta esto?. Lo primero que tendría que relacionar es el modo de cómo la belleza equilibra la subjetividad personal. Y esto se da porque ambas están concomitantemente actuando. En efecto, la proyección del *pulchrum* en la subjetividad es la elegancia. También tiene un inicio, un proceso formativo y una expresión hacia el infinito. La carencia de un correlato armonioso se concreta en forma de prejuicios, estereotipos... Conforme a esto, tenemos diversas maneras de polarizarse según tales actitudes. Unos sólo reconocen las formas del pasado, la razón es que su bagaje cultural no participa (no entiende) los criterios estéticos que han emergido en el

contexto actual. Entonces, su incultura les lleva a sospechar de lo que realmente, generaciones posteriores valorarían como una obra maestra. De aquí que encontremos bastantes casos de artistas incomprendidos o rechazados por unas obras altamente valoradas póstumamente. La causa se hallaba en el fuerte influjo del academicismo y formalismo a que estaban sujetos sus juicios [22].

Reintegrando aquí las relaciones explicativas que hay entre agresividad y la subjetividad humana, podemos comprender un tanto más el sentido humanizante, pacifista, promocionante de los valores, también los estéticos. Para esto, sin cubrir todas las facetas de lo axiológico, lo relacionaré con los valores elaborados por Occidente [23]. Pensando en el ciclo más crítico del sistema, como es el caso de los alumnos de la educación secundaria obligatoria (ESO), se están situando entre violencia (acometer ciertas gamberradas) y el heroísmo de «tener la valentía de mostrar cierta cobardía». Pues bien, entre tal polarización axiológica se extiende toda la distancia que va de la fuerza bruta al coraje, éste engalanado con la grandeza y el honor. Pero, ¿qué es honor, sino orgullo estilizado, purificado, transformado en virtud (agresividad positiva)?

Sin ánimo de plantear una cerrazón absolutista, ni mucho menos, retrógrada, inserto a guisa de ejemplo la imagen de la concepción caballeresca. Sirva para comprender la función relacionante y proyectiva de los valores, transformando la agresividad en energía positiva humanizadora. Nosotros debemos ponernos a la altura de los tiempos. En su esencia, la

concepción caballeresca [24] es un ideal estético que surge de la fantasía y de las emociones heroicas, pero que asume las apariencias de un ideal ético, emparentado con la religión y la virtud (valor transformado en hábito). Su esencia es el orgullo (consecuencia de la impronta biológica agresiva), pero tal elemento de lo subjetivo está estilizado y exaltado a la categoría de belleza.

Pero, además, teniendo en mente la estructura de la subjetividad humana, con los diversos planos (lo esencial de hombre, con la lógica alcanzada, la herencia histórica-comunidad y mi vivencia fenomenológica actualizada) en que consiste la realización del YO, podemos comprender que la violencia tiene dos dimensiones, la individual y la social, siendo un fenómeno complejo, multicausal. Por ejemplo, al plantearse la teoría de la privación relativa, formulando que determinadas expectativas sociales se muestran como no realizables, da lugar a un descontento que conllevan acciones contra planteamientos organizativos, de orden, etc. de su contexto sociopolítico. Así es que, observar sólo una de los modelos puede hacernos caer en un reduccionismo. Pero, tampoco se trata de hacer una yuxtaposición de todo ello. En consecuencia, habría que reformular el modelo de organización escolar, que proponiendo espacios y tiempos estancos y reducidos sólo para dar cierta formación artística o meramente de dibujo técnico.

## 7. Instrucción artística con formación estética: recursos específicos a integrar

Por lo que llevamos diciendo, la educación estética también debería ser una realidad *transversal* del currículo. No

obstante, hay que adquirir conocimientos y promover experiencias de manera sistemática. Así que, para profundizar en la materia, debemos distinguir dos dimensiones en la misma; cada cual con sus objetivos específicos apropiados [25]: a) como educación *estética* general pretende la formación de sentimientos estéticos, buen gusto, actitudes estéticas, comportamientos estéticos y hábitos estéticos. b) educación *artística*, con sus dos planteamientos: 1. educación *por* el arte (arte como medio; educación artística pasiva), con la intencionalidad de conocer el arte, capacidad de apreciarlo, gusto artístico y capacidad de juzgarlo; así como, 2. educación *para* el arte (arte como fin; educar activamente), lo que plantea: contemplación (re-creación), expresión artística y creación artística. ¿Cómo llevar a la práctica tales ideas?. Pensemos en las cuatro principales maneras de abordar directamente la belleza: la novela o poesía, la música, la pintura y el cine. ¿Qué nos dicen los expertos sobre las materias?

A) La autora del libro *Cómo mirar un cuadro* [26], ya nos avisa sobre la actitud de quienes pretenden explicar un cuadro, pues andan muy desencaminados. Entonces, ¿y lo de la autoridad estética?. La contestación: mirar se aprende mirando, ... pero no sólo. Hay que considerar los diferentes estilos, sus raíces y sus conexiones, yuxtaponiendo ideas del tiempo e imágenes. Para la profesora de historia del arte hay cuatro maneras complementarias de considerar una pintura: buscar el objetivo del cuadro; captar lo que nos dice de la cultura del período en que se produjo, averiguar, si es pertinente, relacionar el parecido que tiene con la

realidad, y, finalmente, lo de la técnica, colores, formas que emplea el pintor para generar estructuras dentro de lo pintado. No hemos de olvidar la afirmación de Picasso: ¡Sí, el arte es peligroso!. Esto también vale para la *fotografía*. Alejandro Castellote, director de PhotoEspaña 99, dice que la fotografía está triunfando porque contribuye a reconciliar al público no-experto con un arte, que en este fin de siglo ha tendido a generar propuestas especializadas que remiten a una visión crítica de los lenguajes creativos y su interrelación, alejando cada vez más las exposiciones del público no-experto. El pincel-cámara, como algunos denominan a la fotografía como arte, nos reconduce a conceptos esenciales y fundamentales de nuestra cultura, actuando como saber totalizador, así nos sitúa ante interrogantes sobre la vida y su sentido, el porqué de la muerte, del amor, la enfermedad, etc. en un afán integrador preludio de la metafísica.

B) Tomemos otra vía a través de otro libro titulado *Una mirada al cine* [27]. Si bien todos los ojos pueden ver una película, no todos sabemos mirar el cine. Los aspectos estéticos que deben buscar nuestra atención especial son los siguientes: a) riqueza interna y externa del universo fílmico (espacio, tiempo, movimiento, ritmo, trucaje y relatividad); b) imagen fílmica, con sus planos, angulaciones, iluminación, encuadre, colores, música y sonido; c) estructura de la película: argumento, guión y montaje. No obstante, condicionados estos planos a la formación: saber delimitar una auténtica obra fílmica de un «culebrón», o un producto comercial de superficial entretenimiento. Con este en-

foque pretendemos que el sujeto realice una *contemplación estética*. Decía alguien que no se puede leer poesía con prisa; ni con ninguna ansiedad se puede ver un ballet o una muestra de escultura. Porque el arte se halla fuera de los intereses cotidianos o productivos. Con la contemplación salimos de nuestro yo empírico para sumergirnos en el mundo de las formas expresivas, y sólo a partir de esta experiencia se engendra en nosotros una actitud estética. Son muchas las ocasiones que brindan a los educandos tales tipos de experiencias: las artes musicales y literarias, la declamación, representaciones dramáticas, las artes plásticas (modelado, dibujo, pintura), las artes aplicadas (papirolexia, trabajos en cartulina, madera, cuero o alambre), excursiones a lugares históricos o al campo, etc.

C) En la obra *Cómo escuchar la música* [28] se nos explica que la melodía es la referencia indiscutible, por lo cual se presupone una mínima instrucción en este lenguaje. Por tanto, el estudiante ha de distinguir entre ritmo, armonía y timbre. Luego ya vendrá la textura musical y la estructura de la obra, con sus diferencias y sus principios generadores. Entonces se llegan a diferenciar las secciones, la variación, las formas fugada de la sonatada o libres. Sucesivamente, al considerar esto, el oyente llega a entender —es muy diferente a distinguir o saber— ópera o drama musical, así como el valor histórico de tales géneros. Hay que desglosar lo que lleva consigo la composición (autor), de lo que hace el intérprete y, pasar correctamente de éste al oyente. Aunque este texto no es sólo específico de la música, al igual que los

anteriormente insertos en los apartados sobre la pintura, cine, etc., debemos plantear la relevancia de la *sugestión estética*. Nos hallamos sentados en un túmulo; a nuestro alrededor suena el coro de los grillos, e impregna el aire el aroma de las yerbas de la estepa. Callamos. No hay que hablar mucho a los niños, no hay que atiborrarles de explicaciones; la palabra no es un pasatiempo, y un hartazgo de palabras es uno de los peores medios que pueden darse. El niño necesita escuchar la palabra del educador, pero también necesita callar; en esos momentos piensa, trata de comprender lo que le han dicho y lo que ve. Es muy importante para el maestro observar la medida en el hablar. No se puede hacer de los niños receptáculo pasivo de palabras. Para comprender cada imagen impresionante tangible o verbal, se necesita mucho tiempo y muchas fuerzas nerviosas. La habilidad de dar tiempo al niño para que medite es una de las cualidades más sutiles del pedagogo [29].

D) La consideración de la novela, la poesía, el ensayo... se contemplan en *El arte de la ficción* [30]. El primer aprendizaje sobre ello consiste en apropiarse de la actitud siguiente: leer es haber leído. Esto es comparar, profundizar. Por ejemplo, darse cuenta de qué novelas sólo buscan plasmar meros cuadros o personajes inconscientes, o atractivos. Hay que llegar a valorar el peso que tiene el narrador sobre el protagonismo de los personajes. También hay que saber diferenciar si hay trama o si se trata de un conjunto de anécdotas yuxtapuestas. Lo que importa de verdad es si el sujeto ha llegado a distinguir si tal aportación es un valor universal o si es



una mera secuencia de asuntos falsos y adulterados. Así mismo, categorizar o ver si el autor busca la originalidad temática y narrativa o lo ve como un negocio tendente a un fabricar *best-seller*.

E) Lo anestético [31] también conforma la sensibilidad. *Viajes, vistas panorámicas, etc.* Aunque no lleven normas relativas a estilos estéticos, la belleza natural provoca toda la profunda subjetividad, elevando lo inmaterial de la persona. Estos medios ofrecen la virtualidad de ser más directos, espontáneos, vitales, llegando a generar lo místico del individuo. Cabe detenerse en cualquier experiencia organizada con finalidad instructiva para enseñar a mirar, en vez de dejar que se detengan en el mero ver u observar experimentalmente. De aquí se puede pasar a considerar nuestras formas, modales, comportamientos, etc. No es necesario pues que el bien tenga sólo finalidad pedagógica.

Ciertamente, hay que pasar de la lectura estética de un periodo de nuestra cultura, de cualquier situación, a su composición original. En virtud de esto estamos propiciando en el intelecto educando la creatividad [32]. Mas, esto no se debe efectuar en abstracto, sino integrando las fuentes, las autoridades. Pongamos como ejemplo el más notorio. *El Trabajo artístico* literario ha de aprenderse como las películas, haciéndolo. Un procedimiento siguiente nos lo ofrece Joan Lluís Vives [33]:

«Primero, tomarás elementos de los autores clásicos;  
Después, poco a poco, irás mezclando lo tuyo,

Hasta que creciendo con la edad la erudición, conseguirás una total autonomía; será todo tuyo.

Primeramente escribirás poco y cuidadosamente, atendiendo no a lo mucho, sino a lo bien (...)

Y a la prontitud y la facilidad el ejercicio te las proporcionará.»

En síntesis, ese estar en el cuánto, pero tendiendo al bien, conlleva una actitud de respeto a las formas. Es fácil comprender lo estético derivado de la formación intelectual, ya que como en cada tema hay un cuadro, se puede proyectar un vídeo, insertar una audición de fondo armonioso, efectuar unas lecturas, etc. Con todas estas acciones no sólo instruiríamos para observar, constatar, describir, sino que también formaríamos para saber mirar. Es entonces cuando la estética se hace presente, junto a la experimentación, la sintaxis o las humanidades. Al promover el captar el gusto por las buenas maneras, sembraremos ética con estética, mediante las disciplinas académicas.

Consecuencia pedagógica. Lo bello no debe separarse de su base natural, así que se debe evitar el recurso a disfrazar la verdad y el bien de las cosas, de los hechos. Que los estudiantes vean, aprecien y que valoren el esplendor de los hechos. Esto nos plantea pasar de la enseñanza analítica (asignaturas yuxtapuestas) a la integración (interdisciplinaridad [34]) de las enseñanzas. Para lo cual cabe combinar la transversalidad con el trabajo de los docentes en equipo y la convergencia de las asignaturas.

## 8. Hacia un enfoque integrado de los aprendizajes

Una es la síntesis que se incorpora a través de la herencia helénica, que entiendo al hombre bellamente bueno o buenamente bello (καλοκαγαθός). En tal sentido, situándonos en un impulso típico de la pubertad-adolescencia, el orgullo, siendo [35] como es un sentimiento de los profundos del hombre, sin embargo, no hay ninguno que sea más propio para transformarse en honradez, patriotismo y conciencia. La razón se halla en que el hombre orgulloso necesita el propio respeto y, para obtenerlo, trata de merecerlo. ¿Habría que recuperar el valor del honor en el tercer milenio? Pues, sí, ¡hay que recuperar el honor! Sin la ética del honor, sin la forma (la que nos dan los valores) nuestros actos se rebajan. Aquí valdría incluir la distinción de actos de hombre y humanos. La carencia de formas nos acercaría a los primeros, la educación nos eleva a los segundos. Por consiguiente, no hay que abandonar la intencionalidad pedagógica.

Aplicándonos a ello, todas las disciplinas han de tender a lograr la definición axiológica del centro educativo. Mas, ¿cómo contribuyen las disciplinas estéticas referidas a promover la estima de las buenas formas? Veamos seguidamente una explicación que orienta el sentido de la combinación de las disciplinas [36]. La música funda orden, crea formas, las entrevera, las contrasta, las potencia mutuamente, incrementa su sentido al ensamblarlas en conjuntos bien trabados. Esta trama unitaria constituye un campo de juego y, consiguientemente, un campo de ilumina-

ción. Este mundo luminoso, si encierra una poderosa belleza, conmueve de modo especial el ánimo del hombre, porque lo sobrecoge, pone en vibración las virtualidades más valiosas. Al dejarse atraer por esta realidad promocionante, el hombre adopta una actitud de sencillez espiritual, de humildad, de disponibilidad, de acogimiento agradecido. Reconoce que lo más profundo que hay en mí no procede de mí, pues el hombre supera infinitamente al hombre. Con esto se anulan las actitudes que deslizan al sujeto hacia el resentimiento. Con ello desbloquea el espíritu encapsulado en su menesterosidad y lo abre a las fuentes de la auténtica creatividad humana.

Pero la clave formativa está en cómo relacionar los contenidos con lo estético. La cuestión de este punto se centra en señalar el sentido humanístico de la transmisión cultural. Nos preguntamos pues si en el sentido de lo humano hay valor necesariamente estético. Recurriendo a la Historia [37], expone el largo y doloroso esfuerzo de los hombres para alcanzar cada vez niveles de mayor felicidad y justicia. Esto se puede reflejar al considerar el influjo de los cánones, como permanencia de lo clásico en lo estético de hoy, aunque no sólo en las artes. Y esto sucede en la historia personal y en la de la humanidad. De aquí que tanto en las artes cuanto en el modo de ser elegante haya cánones, etapas, estilos. Y es que cada generación plasma su sensibilidad estética.

También en *poesía*. Plasmando el secreto profundo del hombre (que traspasa la mera lógica de la *sintaxis* y la sola contabilización de *substantivos*, con la acometividad



dación a matices *fonéticos*). No es menor el fruto proyectivo de la integración del teatro (en cuanto literatura), pues su valor reside por su capacidad de ir exponiendo al hombre en situaciones que nos revelan su carácter, al compararse con la personalidad que proyectan los actores.

Si tomamos nuestras circunstancias tendentes hacia una multiculturalidad, la actividad de trabajo con *idiomas extranjeros*, como es la traducción, entendida más que una traslación mecánica de palabras, nos depara un primer rango formativo. Esto porque: a) exige esfuerzo para penetrar en el pensamiento de otro (Filosofía); b) nos pide que olvidemos nuestras opiniones personales (humildad); c) acoger el pensamiento del otro y que lo restituyamos tal cual lo había concebido (objetividad), y d) nos habitúa a: comprender antes que juzgar, a respetar la originalidad de los demás, y a no violentar nunca su libertad.

La estética puede dar forma a la *economía*, pues el dinero sin las formas no siembra más que odio. Catalogando esquemáticamente comportamientos, tenemos que la desgracia del nuevo rico está ahí, no tiene maneras. Se suele confundir el ser con el tener, por lo que estéticamente se trataría de aparentar, enseñar pertenencias. El golpe del genio de la aristocracia había sido separar el principio de la función y fortuna, consideración y riqueza. Por consiguiente, junto a los contenidos centrados en los gastos, PIB, eficacia, eficiencia, etc., habrá que situar las actitudes, el cuidado de las formas, la ordenación de estas nociones con respecto a otras.

En cuanto a la posibilidad de colaboración de la estética y las *humanidades*, en concreto la política, nos la ofrece al considerar la idea de comunidad utópica. Sin embargo, ¿no va esta extraña comunidad de vida y de bienes, que no comercia con dinero a destruir radicalmente toda nobleza y magnificencia, y esplendor y majestad honor y verdadero adorno de un Estado?. Y, con relación a los totalitarismos, como los emergidos del modelo soviético, verdaderamente se podría admitir su arte socialista; no obstante bajo dos condiciones: que la creación siguiese siendo *libre* y que tomara su inspiración de arriba, no de abajo.

La interrelación del arte con la *religión* se da a partir del hecho estético siguiente: el arte nos introduce en el umbral de lo infinito. Reflexionemos sólo en un término que comparten ambos ámbitos. El lenguaje refiere lo trascendente designando con la misma palabra: *éxtasis*. Tanto el *éxtasis* artístico (literalmente: que hace salir de sí), cuanto el *éxtasis* místico (te arrebatara hacia el plano trascendente). Tal asimilación transdisciplinar se puede constatar en virtud de los procedimientos litúrgicos. Los templos son como lenguajes específicos de belleza: todas las artes (música, danza, teatro) han nacido en sus atrios. La liturgia es pues la puerta para lo trascendente: lo artístico para lo místico en situación de éxtasis.

La integración global de contenidos puede promoverse a través de la consideración de unos párrafos —lo mejor es todo el libro— con relación a obras pictóricas,

entre otras. Veamos la aportación de Jean Guitton en la segunda parte del libro [38]: su propio funeral. Tras una visita a Toledo, en donde habla con El Greco ante *El entierro del Conde de Orgaz*, el alma liberada de Guitton observa las exequias desde la tribuna de la basílica de *Les Invalides*. Allí conversa con De Gaulle sobre el mal, ... con Sócrates sobre los auténticos filósofos...; con Blondel sobre el hombre y el alma...; con Dante sobre el amor y la poesía...; y se presenta el Diablo para tentarle por última vez. Con lo cual éste sería un texto de síntesis, de culminación de una sistemática de cursos integradores de contenidos, con clara perspectiva transdisciplinar. Por lo tanto, se observa claramente que la *estética* es la puerta para poseer una *ética*. Por lo que no se puede plantear un neutralismo en la promoción del *pulchrum*. Es decir, las formas y lo bello son como vehículo del Bien.

Por consiguiente, la *integración de las enseñanzas* se concibe tomando como eje ordenador la interrelación de los contenidos, sirviendo el intelecto (no digo que sólo la lógica) del alumno de lanzadera al servicio del fortalecimiento de su carácter. Mas, para que tal correlación de enseñanzas tienda a agotar el referente originario de las asignaturas, habrá que encarnarlas en espacios y tiempos concretos. Por consiguiente, esta contextualización ha de partir con una elaboración de un marco socio-cultural como núcleo integrador. De aquí que las disciplinas humanísticas tengan un papel dinamizador y comprensible del espíritu, del *pulchrum*, de la orientación de sentido de la humanidad en cada momento.

Un modelo pedagógico que ya hemos experimentado en este enfoque, con resultados positivos [39], consiste en correlacionar las etapas históricas, con los estilos de las bellas artes y las concepciones filosóficas, así como con los ideales de las edades del hombre, junto a la literatura, geografía, antropología, plástica, pretecnología, etc. Mas esto tiene sus fundamentos, a saber.

## 9. Sentido transdisciplinar y humanístico que se debe proyectar: lo estético como transversal

De la consideración de las convergencias de contenidos anteriores, con Guitton [40] podemos observar un sentido humanizante del arte, como proyección de una estética asimilada. La implicación de las artes para promover el *pulchrum* elegante en una persona nos lleva a: 1) aprovechar el tiempo al máximo; 2) ordenar nuestras ideas para no dejar escapar una intuición, verso...; 3) entender el valor del arte o de las humanidades; 4) profundizar en las exigencias del trabajo prosocial, tendiendo al bien común, y 5) saber aprender, incluso de los defectos de los maestros. El medio para conseguir esto, nos asegura Guitton, consiste en reconciliar con la palabra a quienes se están educando hoy en el lenguaje de la imagen. El fruto se hallará en la proyección de unas formas: la elegancia personal.

El arte se niega a sí mismo cuando sólo se ocupa de reproducir los modelos del pasado. El arte mira siempre hacia delante, busca nuevos modos de alcanzar

lo infinito en el hombre. Plasma así lo que de misterio tienen las cosas. Por esto, una persona anticuada nunca es elegante, ni tampoco aquél que sólo se centra, ocupa y preocupa por «ir a la moda». Mas, no exageremos, la elegancia suele tener un toque de vanguardia. Por ende, tampoco es justo encasillar lo elegante sólo con lo clásico, aunque tampoco cabe excluirlo. Veamos una combinación de elegancia interior, claridad y humanidad.

Sobre el asunto, pensemos un texto de Baltasar de Castiglione [41], quien hace decir a micer Pietro, hablando de la hermosura del cuerpo:

«Digo que de Dios nace ella, y es como un círculo, del cual la bondad es el centro. Por eso como no puede ser círculo sin centro, así tampoco puede ser hermosura sin bondad; y con esto acace pocas veces que una ruin alma esté en un hermoso cuerpo, y de aquí viene que la hermosura que se ve de fuera es la verdadera señal de la bondad que queda dentro: y en el cuerpo de cada una es impresa, en los unos más y en los otros menos, una cierta gracia casi como un carácter o sello del alma, por el cual es conocida por de fuera, como los árboles que con la hermosura de la flor señalan la bondad de la fruta. Eso mismo acontece en los cuerpos; y así los que entienden de fisonomía muchas veces en la compostura de los rostros y en el gesto, conocen las costumbres e inclinaciones, y alguna vez los pensamientos, y lo que es más de maravillar, hasta en las bestias se comprende en el as-

pecto la calidad del ánimo, el cual en el cuerpo se declara todo lo posible».

Entonces, ¿cómo educar en la elegancia? Se trata [42] de seguir un proceso de *interiorización*. Interiorizar es valorar internamente lo que nos presenta ante nosotros sin más, neutramente, desprovisto de cualificación. Esto es ajeno a cualquier criterio estético. Le corresponde al YO, poniendo en juego todos los elementos de la subjetividad (el espíritu humano), a través de una reiterada observación atenta, valorar la calidad artística del objeto. Pero si tal análisis no es atento y reiterado, no es posible que se dé ante los receptores de nuestro espíritu la epifanía de la belleza. Por consiguiente, hay que educar para no ser pasivos.

**Dirección del autor:** Salvador Peiró i Gregori. Apartado de Correos n.º 4. 46780 Oliva, Valencia. E-mail: salvador.peiro@ua.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.VII. 2001.

## Notas

- [1] Además de lo que cotidianamente difunden los medios de comunicación social, para concretar esto puede consultarse el informe del Defensor del Pueblo sobre la Violencia escolar, 1999, publicado en 2001. Cfr. la página web de la institución.
- [2] Las palabras que se mencionan en este apartado en cursiva son voces que se han tomado del *Diccionario de la Lengua Española* (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992; Madrid, 21ª edición). Los entrecuadrados son descripciones de los mencionados términos. Aquí las sistematizamos al efecto de elaborar la conexión entre agresividad y estética a partir de la cultura y lenguaje comunes.
- [3] El libro de J. E. MORENO y M. PEREYRA (2000) *Cuestionario de actitudes frente a situaciones de agravio*, p. 15 (Universidad Adventista del Plata, Argentina) es un manual de administración del Cuestionario de actitudes sobre situaciones de agravio (CASA), que nos vale para este cometido.
- [4] MARASSO, A. (1989) *Agressività e violenza*, pp. 24-25. (Turin, Ed. Grupo Abele).
- [5] PITTRE, A. (1977) *Carta a los revolucionarios bienpensantes*, p. 15 (Madrid, Rialp). El autor fue Decano de la Facultad de Derecho de París. También miembro de la Academia de Ciencias Morales y políticas de Francia.
- [6] Bastantes ideas de este apartado se toman de Jacinto CHOZA (1988) *Manual de antropología filosófica*, caps. XIII, XV y XVII. (Madrid, Rialp).
- [7] Esto es diferente a tabú, que es debido a un razonar prelógico. Por esto podemos hablar de «teoría estética», hecho que no se da en situaciones irracionales. SANTAYANA, J. (1999) *El sentido de la belleza: esbozo de una teoría estética* (Madrid, Tecnos).
- [8] ESTEVE, J.M. (1983) El concepto de educación y su red nomológica, en AA.VV. *Teoría de la educación I* (Murcia, Límites).
- [9] SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (2001) Hacia una nueva estética, ABC, p. 3. Por otra parte, el escritor Andrés TRAPIELLO declaraba al diario *Las Provincias* (16/5/2001) que le interesa mucho el arte y lo sigue día a día, pero que por desgracia no le interesa el contenido del 95% del arte actual, cuyas propuestas le parecen «desquiciadas» en buena parte.
- [10] Jacinto CHOZA (o.c. cap. XI) la menciona como «agresividad», consecuente de los procesos intelectuales de comprensión, valoración, memoria y experiencia. Por consiguiente, al relacionar la subjetividad con el contexto negativo, podemos decir que los objetos estéticos están configurando simbólicamente la violencia; como nos explican GONZÁLEZ, L. et alii (1993) *Signos y cultura de la violencia*, pp. 162-164 (Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba), al reflexionar sobre la violencia simbólica que refleja la estética publicitaria.
- [11] Ciencia es un conjunto de saberes sistematizados, pero captados previamente según método apropiado. En virtud de una teoría estética (MAILLARD, Ch. 1998. *La razón estética*, Barcelona, Aletres), no hay que temer un enfoque sistemático para pensar el ideal de la belleza en el currículo. Por consiguiente, no pensemos sólo en una concepción positivista de la misma. Caben la hermenéutica, fenomenológica, dialéctica. En tal sentido, la filosofía puede considerarse una ciencia, una teoría. Cfr. SEIFFERT, H. (1977) *Introducción a la teoría de la ciencia* (Barcelona, Herder).
- [12] PITTRE, vid. ut supra[5]; citando a Gaston Berger en la p. 69.
- [13] En general, bastantes ideas que plasmo a continuación han sido extraídas del libro de QUINTANA CABANAS, J.Mª (1993) *Pedagogía estética* (Madrid, Dykinson).
- [14] RUIZ RETEGUI, A. (1998) *Pulchrum*, pp. 24ss (Madrid, Rialp).
- [15] SCHILLER, Friedrich (1795) *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Su idea es que la estética presenta otra perspectiva moral, en cuanto que mediante —para él— la promoción de los valores de tolerancia, justicia y humanidad, contribuye a la felicidad general de las personas. Ver en el *Diccionario Santillana de Ciencias de la Educación* (1983).
- [16] BUNES, M. y otros (1993) *Los valores en la LOGSE* (ICE de la Universidad de Deusto).
- [17] MORATÓ, F. (1999) Riefensthal, entre nosotros. *Información*, 27, julio, 1999.
- [18] ESTEVE, J.M. (1983) El concepto de educación y su red nomológica, en AA.VV. *Teoría de la educación I* (Murcia, Límites).
- [19] CLAIR, J. (1998) *La responsabilidad del artista* (Madrid, Visor).
- [20] SÁNCHEZ, A. (1999) *Moda: entre la ética y la estética* (Madrid, Palabra).

- [21] AZUAR, R. Sobre la poesía actual. *Información*, 28 de julio de 1999.
- [22] Es una adaptación del texto de MARTI, M. A. (2000) *La elegancia. El perfume del espíritu* (Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias). En esta dirección puede consultarse la obra de Aurora BERNAL (1998) *Educación del carácter/educación moral* (Pamplona, Eunsa), que explica la educación del carácter como actividad (p. 108) y el carácter subsidiario de la educación artística para lograr un carácter moral (pp. 230ss).
- [23] TAINE, H. *Origines de la France contemporaine, La Revolution I*, p. 190. Citado por PITTRE, A. (1977) *Carta a los revolucionarios bienpensantes* (Rialp, Madrid).
- [24] HUIZINGA, J. (1932) *La declin du Moyen Age*, pp. 80-81. (Paris).
- [25] QUINTANA CABANAS, J. M.<sup>a</sup> (1993) *Pedagogía estética* (Madrid, Dykinson). Como se trata de despertar el sentido humano de la admiración, los recursos se tomarán de la naturaleza, artefactos, el silencio, pero cómo no, los mismos que se van a emplear en las disciplinas troncales: poesía, novela, pinturas, etc. También en la obra de MARTI, M. A.: *La admiración*, pp. 97-106 (Barcelona, Ediunsa).
- [26] WOODFORD, S. (1985) *Cómo mirar un cuadro* (Barcelona, Gustavo Gili).
- [27] CEBOLLADA, P. *Una mirada al cine* (Madrid, Centro Español de Estudios Cinematográficos y Audiovisuales—CEECA—).
- [28] COOPLAND, A. (1997) *Cómo escuchar la música* (Madrid, FCE).
- [29] SUJOMLINSKI, V. (1975) *Pensamiento pedagógico*, p. 220 (Moscú, Progreso).
- [30] LODGE, D. (1998) *El arte de la ficción* (Barcelona, Península).
- [31] LALO, C. M.: *Introduction a l'Esthetique*, cap II de la 2ª parte, citado en la descripción de la palabra «anesético» por LALANDE, A. (1967) *Vocabulario técnico y crítico de la Filosofía* (Buenos Aires, El Ateneo).
- [32] Ricardo MARIN IBÁÑEZ (1974) *Principios de la educación contemporánea* (Madrid, Rialp) introduce en la pedagogía española el principio de la creatividad, originado en los Estados Unidos e insertado como uno de los principios de la educación personalizada (Victor García Hoz). Por otra parte, siempre hay una proyección de la propia moralidad en la expresión estética—ver más arriba la mención a GONZÁLEZ, L. et alii. Así que pueden plantearse actividades específicamente artísticas en conexión con temas de otras materias, promoviendo así el *ethos esthetikós*.
- [33] VIVES, J. L. *Formación de literato*. Apud QUINTANA o.c.
- [34] MARIN, R. (1976) *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. (Madrid, Paraninfo). Nos extraña que lo estético no se contemple como tema transversal curricular. Sobre esto, baste ojear otras obras similares a la de PALOS, J. (1998) *Educación para el futuro: temas transversales del curriculum* (Bilbao, Desclee de Brouwer).
- [35] TAINE, H. *Origines de la France contemporaine La Revolution I*, p. 190.
- [36] LÓPEZ QUINTÁS, A. (1989) *Cuatro filósofos en busca de Dios. La transformación espiritual de García Morente y la fuerza expresiva de la música sacra*, pp. 212-213 (Madrid, Rialp).
- [37] BERGER, G. *L'homme moderne et son éducation*, p. 135 (Paris, PUF).
- [38] GUITTON, J. (1998) *Mi testamento filosófico* (Madrid, Encuentro).
- [39] PEIRÓ, S. (1982) *Realizaciones interdisciplinarias en el ámbito español* (Valencia, Nau-Llibres).
- [40] GUITTON, J. (1999) *El trabajo intelectual* (Madrid, Rialp).
- [41] CASTIGLIONE, B. De (1972) *El Cortesano*, p. 213 (Madrid, Espasa-Calpe).
- [42] MARTÍ, M. A. (2000) *La elegancia. El perfume del espíritu* (Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias).

### Resumen: Formación estética y acometividad

Se trata de un trabajo bifronte. Por una parte pretende señalar el sentido que debe tener la estética para la educación fundamental; por otro lado, en la doble perspectiva del origen lingüístico de la educación en convergencia con el análisis terminológico del mundo de las formas, para tomar la subjetividad humana, señala los efectos negativos. Luego apunta el sentido de educar en lo estético para tener las de-

bidias formas. En el entramado de la composición refiere objetivos, procedimientos y recursos para educar lo artístico y lo estético. Finalmente propone la aplicación del criterio interdisciplinar para efectuar una integración del *pulchrum* en el currículo.

**Descriptores:** Formación estética. Violencia, curriculum y enseñanza. Estética y violencia en la persona. Estética integrada en el curriculum.

### Summary:

#### Aesthetic Education and Undertake

This article prosecutes the education from the perspective of the beautiful (*pulchrum*). On one hand the author explains the sense of aesthetic should have for the fundamental education, on the other hand the author connects it with the negative undertake (agressivity and violence). So he defines «aesthetic education» as the transdisciplinary curriculum knowledge. Then, he points out the sense of educational process to get the human self fuegillment. Meanwhile the author mentions aims, procedures, and resources in order to improve the educational process of the artistic and aesthetic dimensions of the person. Finally he proposes the application of the interdisciplinary approach to manage an integration of the *pulchrum* in the curriculum.

**Key Words:** Aesthetic education. Violence, curriculum and education. Aesthetic and violence in the individual. Integrated aesthetics in the curriculum.