

EDUCACIÓN. UNA PROPUESTA ESTÉTICA-ÉTICA: CONVERSAR

Nelson Rodríguez Arratia*

RESUMEN

El artículo intenta ser una reflexión sobre la posibilidad de pensar la educación, desde la estética y al mismo tiempo desde la ética. Desde la constatación de la entrada de los *mas media*, la información ha jugado en contra del saber y de la comprensión. Como consecuencia primera, la relación entre sujetos pareciera quedar en el olvido. Una posible recuperación es hacer de la educación una experiencia de la obra de arte, como una experiencia estética, con profundas consecuencias en lo ético. La conversación, como la cualidad más pura de nuestro hablar y de nuestro habitar, es la forma privilegiada de adentrarnos a esta misma experiencia.

Palabras clave: Estética; Ética; Política; Símbolo; Juego; Fiesta; Conversación.

EDUCATION. AN AESTHETIC -ETHIC PROPOSAL: TO TALK

ABSTRACT

The current article tends to present a reflection about the possibility to think about education from the aesthetic and, at the same time from the ethics.

Since the mass media was settled down, the information has played against knowledge and comprehension.

The very first consequence of this is the relationship among people which seem to have been forgotten.

To recover the concept of education indeed, it might be considered as an art experience, understanding the last one as an aesthetic experience with deep down consequences in ethics.

The dialogue as the most pure characteristic of our talking, and our living it is the privileged way of going through this experience.

Key Words: Aesthetic, Ethics, Politics, Play, Symbol, Talking (conversation)

* Licenciado en Educación; Lic. en Filosofía en U. de Chile; Lic. en Estética en P.U.C; Magíster en Literatura P.U.C y Dr. © en Filosofía Mención Teoría del Arte en U. de Chile. Profesor de Filosofía U.C.S.H

Introducción

El presente artículo nace al interior de la discusión y reflexión de dos grupos de investigación referidos a la búsqueda de significados y sentidos en las narrativas estudiantiles y académicas, conforme a la construcción de identidades tanto de los jóvenes que estudian pedagogía, como de académicos que disciernen las competencias distintivas de la comunidad universitaria.

El artículo intenta ser una reflexión sobre la posibilidad de pensar la educación, desde la estética y al mismo tiempo desde la ética. En la constatación de la entrada de los *mass media*, la información ha jugado en contra del saber y de la comprensión. Como consecuencia primera, la relación entre sujetos, pareciera quedar en el olvido. Una posible recuperación es hacer de la educación una experiencia de la obra de arte, como una experiencia estética, con profundas consecuencias en lo ético. La conversación, como la cualidad más pura de nuestro hablar y de nuestro habitar, es la forma privilegiada de adentrarnos a esta misma experiencia.

Esta reflexión se desarrolla en dos partes: la primera intenta constatar que la entrada de los *mass media* genera una política que gira en torno a la ausencia de comprensión del mundo de la vida. Al mismo tiempo, se generan unas políticas, una ética y una moral, que da más bien cuenta de la exclusión de sujetos que de una responsabilidad de los otros. La segunda parte intenta abordar, desde la experiencia estética, una seria posibilidad ética de comprender la educación.

Claro está, que la obra de arte, como experiencia estética, está dada por nuestro lenguaje. Conversar es el modo de permitir abrir la existencia propia al mundo de los horizontes posibles. Así, la propia vida del estudiante se abre paso a la comprensión de su historia como la propia obra de arte y que un educador abre la mirada, y en una simple conversación, a la novedad de vivir, de querer cambiar la propia vida.

I. Los *mass media*. El conocimiento como exclusión de sujetos

Pareciera ser, que mientras cada uno de nosotros se vuelve al estudio de aquello que pueda o no entenderse por verdad, ética o educación, nuestro lenguaje, nuestras palabras cruzan verdaderos desiertos y nuestra voz o nuestras voces, son solo un grito que se desgarran en sí mismo. Nadie advierte la palabra, nadie advierte el decir, nadie escucha la verdad de lo anunciado.

Es posible que sea la inercia, el simple y suave movimiento de los hábitos adquiridos en una deformación pedagógica, profesional y, por qué no, elitista. Además, quizás habría de advertir cierto agravamiento en el contexto contemporáneo, en el que la modernidad se adentra en los bordes de la violencia; son sutiles las inversiones ocurridas en tantos discursos, científicos, filosóficos u otros, que de conceptos como el bien común, la felicidad, la fiesta, el juego, amor, salud; hoy en el concierto imperativo suelen llamarse: efectividad, eficiencia, evidencia, productividad y calidad. Quizás sea lo propio de una modernidad que crece al son de una economía que requiere de la administración—gestión, para llevar a cabo principios y fines.

Algo similar ocurre en nuestra época; al decir de Martin Heidegger, estamos en fuga al pensar. Nuestra conciencia se ha vuelto conciencia de la palabra, que hoy conocemos por *mass media*. Asistimos a la época de aparición avasalladora de los medios de comunicación social, multiplicación de la información, por la que una sociedad se vuelve para sí misma, más oscura y vacía; pues,

“la realidad, para nosotros, es más bien el resultado de cruzarse y contaminarse (en el sentido latino) las múltiples imágenes, interpretaciones, reconstrucciones que distribuyen los medios de comunicación en competencia mutua y, desde luego, sin coordinación central alguna” (Vattimo, 1994,15).

Cabe entonces preguntarse, si en el mundo de la educación, aquellos que habitan en el cotidiano de esta, padres, apoderados, alumnos e

inclusive profesores y docentes en las aulas, no piensan sus relaciones, sus interacciones y políticas desde el pérfido sentido que arroja la opinión en la distorsión de los medios, ¿Qué discurso es que se instala en medio de aquellos que hemos nombrado? ¿Qué tipo de aprendizaje se advierte para una ciudadanía o mejor aún, para hombres que se ocupen educándose en el cuidado de la vida?

Quizás, en este aspecto asistimos a una gran paradoja; ninguno de nosotros niega los grandes avances en la comprensión y en particular de algunas disciplinas, “pero el desafío de la incompreensión es aún más grande” (Morin, 1999b,51). A mayor información, menor comprensión, de lo humano, del hombre y su prójimo.

Existe en el cine, un film: *Dogville* (villa de perros), del director Lars Von Triers. Este nos cuenta la historia de Grace, una extranjera que para hacerse aceptar por los habitantes de un pequeño pueblo, se pone a su servicio, al precio de sufrir la explotación y el menoscabo. La historia de Grace, no es otra quizás, que la de muchos alumnos en las escuelas, que en la relación de una estructura simbólica organizada en comunidad, en el consenso entre tantas opiniones regidas por las múltiples imágenes e interpretaciones que arrojan los medios de comunicación y en la política de anular la disensión:

“...el excluido es un actor conflictivo, que se hace incluir como sujeto suplementario, portador de un derecho no reconocido o testigo de la injusticia del derecho existente... En la comunidad ética, este suplemento ya no tiene lugar de ser, porque todo el mundo está incluido. El excluido entonces, no tiene estatuto. Por un lado es simplemente el enfermo, el retardado, a quien la comunidad debe tender una mano que lo socorre. Por otro lado, se convierte en el otro radical, aquel que nada separa de la comunidad, salvo el simple hecho de ser extranjero en ella, y que por tanto la amenaza al mismo tiempo en cada uno de nosotros” (Ranciere, 2009, 29).

De lo anterior, no solo se advierte cierta imposibilidad en la comprensión comunicativa, es decir entre sujetos, sino sobre todo una

incomprensión que asalta al sujeto mismo. El mundo de las relaciones humanas se convierte un modo de articular una política, que bajo un aparente resguardo moral, mantiene estructuras simbólicas, que concluyen en la exclusión de unos por otros. De este modo, se configura la estética de una política, que da cuenta más bien de una modernidad avasalladora, que inclusiva y compleja. Si la antigüedad pensaba que política era la capacidad de quien, teniendo lenguaje, apelaba a lo justo, a diferencia del animal que solo posee el grito para expresar placer o sufrimiento. Hoy la diferencia de quién tiene el lenguaje o quién el grito es dificultosa, por decir lo menos.

En el mundo de la educación, también existen desafíos que interrogan por el modo de vivir entre los hombres. Si en el mundo de la educación consideramos la esperanza de un mundo por venir; existen en ella desafíos a los que es imposible rehuir. Algunos de ellos, los encontramos en el pensador Edgard Morin. Más allá de una cuestión curricular y por sobre el currículo específico, existen formas de saber y conocer, que dan cuenta de una política y una simbólica que implica, la educación del hombre como desafío político y estético.

El primer desafío que encontramos es el de la hiperespecialización y el enfoque reduccionista. El primero,

“...impide ver lo global (que fragmenta en parcelas) y lo esencial (que disuelve)...la parcelación de las disciplinas hace imposible aprehender lo que está tejido junto, es decir, según el sentido original del término, lo complejo” (Morin, 1999, 14).

El rechazo a enfrentar la complejidad, en educación, es una política de implicancias ciertas y peligrosas en la educación. Pues una ciencia, un saber que pretende siempre parcelar o remitirse solo a una serie de factores, para solucionar problemas que son de naturaleza multiforme, se vuelve ajena a las necesidades humanas, pues la reducción del problema y la separación entre este y su contexto, deja fuera al hombre, a lo que le es posible saber y más aún a lo que le es posible soñar y proyectar. Edgard Morin (1999, 15) lo advierte más radicalmente aún:

“El pensamiento que recorta y aísla permite que los especialistas y expertos sean muy buenos en sus compartimentos y que cooperen con eficacia en los sectores del conocimiento no complejos, especialmente en los que se refieren a las máquinas artificiales: Pero la lógica a la que obedecen extiende sobre la sociedad y las relaciones humanas las restricciones y los mecanismos inhumanos de la máquina artificial y su visión determinista, mecanicista, cuantitativa y formalista; ignora, oculta o disuelve todo lo que es subjetivo, afectivo, libre y creador”.

La información es conocimiento. Pero el conocimiento se ha vuelto en contra del saber. Así, es posible constatar una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y, por qué no, grave entre los conocimientos disociados, parcelados en disciplinas. Pero, al mismo tiempo, se presentan o aparecen problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, globales y planetarios, que se tornan invisibles a los ojos de la reducción del conocimiento y del mismo saber.

Efectivamente, surge una inteligencia que reduce, fracciona, rompe lo complejo del mundo y lo complejo del hombre mismo, en fragmentos disociados, convirtiendo la unidad multidimensional en una realidad problemática y unidimensional. De este modo, no es desconocido que en la enseñanza existan problemas, como educar aislando los objetos de su entorno, explicando al sujeto sin su texto y sin su contexto. Se nos induce, a ver lo complejo como simple. Lo histórico, como problemático. Al separar, descomponer y eliminar todo lo que produce conflicto o desorden al entendimiento. En definitiva, la posibilidad de pensar, crear, descubrir una verdad que reúna, que vincule, que provoque el encuentro con lo propio de cada uno, con nuestra especie, con el mundo y con lo planetario, se vuelve esquiva.

Un segundo desafío proviene de la dimensión cultural. Desde la cultura, desde lo social, también la educación advierte desafíos en el contexto moderno. Similar a lo anterior, “la gran separación del conocimiento entre las humanidades y el conocimiento científico” (Morin, 1999, 17). Ambos se descubren excluidos uno de otro. Por

un lado, la cultura de las humanidades se piensa como un placer elitista y al mismo tiempo vulgar, pues es el conocimiento general, que la mente humana aplica a procesos particulares, donde no media el análisis, la reflexión y la argumentación, es decir, el opinar desmedido de saberes sin contenido.

Por otra parte, el conocimiento de las ciencias, con exhaustivas observaciones en lo empírico, rigurosa en la validación de modelos y teorías geniales, pero carente, o por lo menos distanciada de una reflexión del destino humano. Ajena a una ética de la comprensión intersubjetiva, que reúna discursos sobre el devenir del hombre, del mundo y lo que es peor, de la misma ciencia. Del mismo modo, paradójico resulta observar en el ámbito educativo, docentes expertos en sus disciplinas, pero olvidados de su saber pedagógico. Así, el saber se vuelve extraño a la mirada del hombre común, pues solo acceden los especialistas y, sobre todo, se vuelve anónimo, cuantificado y formalizado, reservado para expertos.

La educación, que mira y reflexiona sus contextos desde la complejidad, también de cuenta, que en una cultura fraccionada, reducida y hasta dicotómica, el ciudadano pierde y extravía, sin conciencia de ello, su derecho a saber. “Al mismo tiempo, la responsabilidad política se vuelve sobrevivencia y nunca solidaridad, encuentro y diálogo” (Morin, 1999, 19). Concretamente, la educación advierte el debilitamiento del básico principio del cuidado de la humanidad, que es el cuidado de la convivencia, de la polis y la democracia. El debilitamiento de una percepción compleja o global conduce al debilitamiento del sentido de la responsabilidad, pues cada hombre tiende a ser responsable de su tarea específica, especializada y puntual. Se debilita así en el hombre la solidaridad, pues cada uno percibe un vínculo funcional y no orgánico con su ciudad y sus conciudadanos.

Sin la pretensión de ser categórico, ni mucho menos apocalíptico, creo que es el nuevo rostro de la técnica (*mass media*), la que nos hace estar ausentes de nuestras búsquedas, ausentes de nuestros silencios, para entrar en aquello que nos permite seguir y trascender. La nueva técnica nos hace estar ausentes de nuestra verdad, de la verdad de nosotros

mismos y sobre todo de esa verdad que es posible con los otros. Pero, es esta condición de estar como perdidos en el mundo, la que nos devuelve las alas, para soportar y salvarnos de crueles turbulencias. No se pierde el horizonte en la tempestad, mientras exista un claro. Este es el apetito de todo hombre por existir y coexistir. Es esta la condición donde es posible plantear la posibilidad de una ética.

Y si hablamos de una posibilidad de una ética, por qué no hablar de una posibilidad de la política o de la estética. Una posibilidad a fin de cuentas donde el hombre, un alumno, un maestro, pueda sentir que aquello que conoce y determina como saber es aquello que los reúne como humanos, en una relación de reconocimientos de dignidades que desde cada sensibilidad aprecian un *sensum* único y distinto, como complejo sobre una nueva forma de hacer humanidad.

“La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en ciudadano. Un ciudadano se define por la solidaridad y responsabilidad...” (Morin, 1999, 69).

II. La experiencia estética del conversar. Hacia una comunidad

Se trata entonces, de pensar una ética que responda a los desafíos enunciados. Una ética que reúna la disociación de los conocimientos, una ética que piense desde dónde educar la posibilidad de que cada hombre se vuelva a sí mismo y a los demás. Por lo pronto, por sobre las pertinencias curriculares y por sobre los modelos de calidad, se trata de pensar la educación misma, como un ejercicio de la ética. Pues, entre la disociación de los saberes y la primacía de políticas (educativas, léase calidad, gestión, efectividad) que no terminan de enmudecer la subjetividad en una comunidad, sobre todo educativa. El hombre ha de comprenderse desde el mismo hombre. El debilitamiento de su comprensión, de su sentido y de su ser conviene a quienes intentan decirlo, educarlo desde las estructuras de una política administrativa, que desestima la propia

intimidad humana. Al respecto, F. Schiller (1920, 21-22) anunciaba en sus cartas:

“...siempre será una prueba de defectuosa educación, que el carácter moral no pueda prevalecer sin sacrificar el carácter natural, y muy imperfecta es la constitución política que solo suprimiendo la multiplicidad consigue establecer la unidad... (se) debe enaltecer en los individuos, no solo el carácter objetivo y genérico, sino también lo subjetivo y específico del carácter; que para extender el reino invisible de la moralidad no es preciso entenebrecer al mundo de la apariencia... El artista político y pedagógico deberá acercarse a su materia (el hombre) muy diferente al artista plástico o al (mecánico)... ha de respetar la personalidad y la característica del material sobre el que trabaja... para la intimidad de su ser”.

Quizás vale recordarnos aquí, que la palabra *ética*, de su raíz *ethos* significa dos cosas: significa la *estadía* y significa la *manera de ser*, el modo de vida que corresponde a esta *estadía*. La *ética* es entonces el pensamiento, que establece la relación entre el entorno, el espacio, un modo de ser y por supuesto, la acción como principio. Sin embargo, en los contextos descritos, en los que la subjetividad se ve prisionera de políticas administrativas que funcionan como ley, entonces la *ética* tiende a convertirse y devenir entre dos fenómenos:

“...por un lado, la instancia del juicio que aprecia y que elige, se encuentra rebajada ante el poderío de la ley que se impone... por el otro, la radicalidad de esta ley se refiere a la simple obligación de un estado de cosas. La indistinción creciente entre el hecho (humano) y (de) la ley da lugar, entonces, a una dramaturgia inédita del mal...” (Ranciere, 2005b, 22).

Ahora bien, ¿desde dónde pensar una educación como ejercicio de la *ética*?; ¿cómo comprender que la educación como ejercicio *ético*, es escuchar a un educando decir: “quiero ser un poeta de mi propia vida”?

La intención de las preguntas, intenta advertir sobre la pertinencia del arte, de la metáfora en cualquier educación como ejercicio de la ética. La poesía, nos introduce en la dimensión creativa y contemplativa de la existencia humana. Nos revela que vivimos al mismo tiempo prosaica y poéticamente a la vez. Nos dice el poeta Hölderlin: “poéticamente es como el hombre hace de esta tierra su mundo”. Así, entregados al amor, al deslumbramiento y al éxtasis, el lenguaje, más allá de lo decible se nos revela como la posibilidad de crear, inventar mundos, pues el misterio de cada hombre, de cada fenómeno está más allá de lo decible.

El arte, una poesía o una obra, nos sitúan en la dimensión estética de la existencia y esta, es provocada por ellas. La existencia, no solo imita lo que la obra le revela, sino por sobre todo, desde la obra, la existencia siente el llamado a transformar la vida. He aquí la necesidad del arte, para pensar la posibilidad de una educación como ejercicio ético.

Quizás, antes de seguir, podemos recordar y ayudarnos con un film: *Los coristas* (título original en francés: *Les Choristes*) dirigido por Christophe Barratier y estrenada en 2004. En él Mathieu, un profesor resignado a dejar la composición musical para dedicarse a la docencia, comienza a conquistar por la música las conductas de algunos niños, que en un lenguaje fuera de toda pedagogía, tenían un comportamiento fuera de lo común. Pepinot entre ellos, quien se ve conquistado no solo por la música, sino por la paternidad con la que el maestro se relaciona. Es así como, ante dos directores de la escuela, Rachin y Chabert, que representan la violencia y la obsesión de gobernar, administrar y educar como si no existieran los otros y que habían hecho de la escuela un lugar digno del nombre de ella, El fondo del estanque (Fond de L'Etang), el maestro es expulsado y deja la escuela, llevándose consigo a Pepinot, un día sábado, tal como Pepinot soñaba las visitas de un padre que no existía.

Quizás, este tipo de ejemplos o reflexiones sean siempre exagerados o fuera de lo común en nuestros escenarios pedagógicos. Sin embargo, nos hablan con claridad, que la tarea pedagógica no está exenta de ser

vivida desde una reflexión tanto ética como estética. Sin ir más lejos, los personajes Rachin y Chabert logran representar una administración llena de violencia y condicionamientos que hacen una política del miedo, maltratando de este modo a quienes no lograban adquirir las conductas enunciadas. Quizás sea el modo moderno, de cómo comprender una técnica, una administración, que desde la calidad y la gestión ocultan lo que un sujeto como humanidad sueña.

Desde este contexto, quiero intentar, no vanamente, una valoración a la contemplación, a la comprensión de la obra de arte, como la experiencia sublime del filosofar todo, como el modo ético de una educación, que pretende transformar el mundo. Valorar la experiencia estética aquí significa redescubrir que el “arte es un correctivo a ese carácter unilateral de la orientación moderna del mundo” (Gadamer 1998, 9).

La tarea de la estética como hermenéutica, no es otra que la de unir las distancias entre la experiencia humana, su historia y su espíritu. Pero, la experiencia del arte:

“es aquella que nos habla de un modo más inmediato y que respira una familiaridad más enigmática, que prende todo nuestro ser, como si no existiese ninguna distancia y todo nuestro encuentro con la obra de arte sería un encuentro con nosotros mismos” (Gadamer, 1998, 55).

La hermenéutica tiene en la historia su campo privilegiado de actuación, de tal modo que como advirtiera el filósofo W. Dilthey, nuestro vivir fuese la perenne comprensión de cada una de nuestras vivencias. Por la comprensión, nuestra vida se convierte en el mundo vivido. Por otro lado, un aspecto de la hermenéutica en su disposición fundamental de la historicidad humana es comprendiéndose, o sea, el mediar consigo misma en el todo de su experiencia del mundo. Comprender la historia, es sumergirse a distintas formas de vida, distintos textos y contextos, distintos ritos e instituciones. ¿Pero ante estas dos advertencias, cuál es el aporte de la obra de arte a la comprensión del mundo o a la comprensión de sí mismo?

La obra de arte en primer lugar es una *declaración*. Como declaración, ella siempre retiene lo que dice, como lo brinda, dice todo lo que puede, pero no lo puede todo. En este ejercicio reside el permanente hablar de una obra, como un estar en algo con alguien. Pero, la obra y quien la contempla, no están limitados a su horizonte histórico, en la que autor y perceptor están vinculados simultáneamente;

“Forma parte de la experiencia artística, el que la obra de arte siempre tenga su propio presente, que sólo hasta cierto punto mantiene su origen histórico... pues es expresión de una verdad, que en modo alguno coincide con lo que el autor de la obra propiamente se había figurado” (Gadamer, 1998, 55).

Pero en el hecho de que la obra declare una verdad, una verdad que trasciende toda temporalidad, se nos advierte que ella nos *habla*, pero no al modo de cómo un documento o registro le habla al investigador o al historiador. La obra de arte “le dice algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, como algo presente y simultáneo” (Gadamer, 1998, 59). La declaración, el habla de una obra de arte nos deja desnudos, al descubierto, en una soledad enigmática que no cesa en nuestro hablar. No busca la obra, ni la experiencia estética un decir de la obra. Pues la estética, como un importante hecho de la hermenéutica, plantea la tarea de la comprensión, pues a todo lo que nos habla de tradición, le adviene la comprensión que es búsqueda y no la actualización de los pensamientos u opiniones de otros.

De este modo, todo lo conocido queda sobrepasado, pues la actualidad de la obra al convertirse en lenguaje, nos abre al juego de la comprensión y comprender-se lo que la obra le dice a uno. Es entonces “un encuentro consigo mismo... y en tanto el diálogo con la obra, el hombre encierra ese carácter de lo sobrepasado, la experiencia del arte es, en sentido genuino, *experiencia*” (Gadamer, 1998, 60), como la orientación propia del mundo en la propia autocomprensión.

Si recordamos al maestro Mathieu, aparecen algunas consecuencias. La música es aquello que escuchamos y en Pepinot, aquello que debe hacer, que al mismo tiempo es lo que nos habla de lo propio,

de nuestra vida. La vida misma se deja hablar por lo que nos toca vivir. Bien digo nos toca, como si de composición se tratara nuestra existencia; La experiencia estética “hace surgir ante nuestros ojos, a la vez que la coseidad perdida, una articulación entre las cosas que se nos había vuelto desconocida, la articulación de un mundo” (Jauss, 2002, 71). Contra toda educación que ofrezca experiencias atrofiadas, fragmentadas en conocimientos y vida, contra el lenguaje a veces servil de la sociedad de consumo y en contra de la pluralidad de funciones sociales del mundo científico tecnológico, la experiencia estética hace “presente el horizonte del mundo común a todos y que desde el arte puede visualizar como un todo posible y realizable” (Jauss, 2002, 73).

También podemos advertir, que la experiencia de la que nos habla Mathieu y Pepinot es aquella por la que el mundo no solo se vuelve una posibilidad, al modo de como se comprende o se vive una utopía, sino todo lo contrario, es la misma posibilidad del cuerpo la que nos habla de cómo el arte nos abre a la experiencia.

Así, podemos decir que la experiencia en el arte es un comprenderse, leer una obra de arte es leer-se. Pues, como lo advierte Vicente Huidobro, la obra de arte entra en el hombre, para después salir, y en la salida el silencio, pues lo que nace viene de abajo, como un árbol:

*“El mundo se me entra por los ojos
se me entra por las manos se me entra por los pies
me entra por la boca y se me sale...
Silencio, la tierra va a dar a luz un árbol...
Mis ojos mastican el universo que me atraviesa como un túnel...”* (Huidobro, 2001, 82)

La obra de arte es una declaración, donde el hombre se vuelve en un permanente *dejar ser abordado*. La verdad de la obra clama por la verdad, justificando así una lucha amorosa entre la obra y quien la contempla. Así la obra invita a recorrer la historicidad humana, el significado de los acontecimientos, el entramado, los entretreídos de toda experiencia, para dejar al hombre, a la inteligencia actuante tras

de sí, tal como ocurre con la mente del autor de una obra, quizás con el mismo Mathieu y Pepinot: queda ocultado en su propia experiencia. Es el develamiento de la verdad, la verdad que del punto de vista hermenéutico es una verdad universal, pues es universalidad abarcante, pues más allá de una tesis metafísica, lo que se advierte es “la ilimitada amplitud de la mirada a todo su alrededor” (Gadamer, 1998, 62).

Pues, ¿a qué debe la mirada su ilimitado alcance y su infinita universalidad? Más aún, ¿cómo el hombre logra mirar hacia un horizonte, que sin la experiencia anunciada, le parece velado? Desde la construcción del mundo de la vida, todo hombre intenta comprender, no lo que de sentido pueda tener su vida, pues aquello lo da el símbolo; este, lo que dona es aquello en lo que pensar. Decimos entonces que es el símbolo el que da que pensar, para el mundo de la vida (Ricoeur, 2003).

Goethe nos advirtió que *todo es símbolo*. Decir que *todo es símbolo*, es advertir que una cosa señala a otra y esta es la forma más abarcante del pensamiento hermenéutico. Pues, en el concepto de lo simbólico reside la imposibilidad de dominar con la vista todas las referencias representativas, para la representación del todo en el individuo. Lo universal del ser gusta de ocultarse. Lo universal del ser necesita ser descubierto y la obra de arte es la que conviene a todo ente, pues lo simbólico es lenguaje, que afecta a nuestra intimidad de un modo enigmático, estremeciendo y desmoronando lo habitual. La obra de arte al ser lenguaje y comprensión de sí, no solo nos dice que “ese eres tú, sino más bien que has de cambiar tu vida” (Gadamer, 1998, 62).

Aquí la cuestión de la educación como estética-ética. El arte nos devuelve la mirada, al centro de nuestra existencia, como la experiencia que construye nuestro mundo de la vida, en un tiempo y en un espacio que reclaman la comprensión de un horizonte posible. El hombre mismo se reclama por más vida. El hombre mismo se descubre desnudo en la moderna condición, sin misterio, sin enigma, sin lenguaje. El arte entonces, abre la posibilidad a la ética y sobre todo, a educarse desde la comprensión estética. Desde la obra, desde

la poesía, el teatro, el cine y la música, desde las artes en general, el hombre se comprende capaz de abrir las puertas que cerró el huracán, solo, solo con un suspiro.

Si la relación entre el maestro Mathieu y Pepinot, mediada por la música, es para ambos una experiencia simbólica, por la que ambos decididamente entran a la comprensión de aquello que viven y sin importar que la escuela sea un charco en la periferia de la ciudad, el espacio se les vuelve un lugar habitable, un lugar en que la humanidad tiene cabida. La experiencia de una educación en el arte, en la actualidad, radica en la posibilidad de hacer cuerpo las ideas de lo sensible, para dejar que el encuentro hable de aquello que nos falta como sentido, para abrirnos a la experiencia de la trascendencia. El arte así, no tiene un lugar específico, ni siquiera los cuadros empotrados en alguna escuela. Como política y estética, “el arte en la educación nos abre a la constitución de la vida en común” (Ranciere, 2005b, 20).

Podríamos preguntarnos; ¿Cómo la experiencia del símbolo augura una posibilidad en educación de pensarse como una política? O ¿por qué el arte y la experiencia estética posibilitan una política novedosa en el mundo de la educación? Veámos en páginas anteriores, que el símbolo mencionado por Goethe, nos dice: ¡Hemos de cambiar nuestras vidas! El *símbolo* deriva de la lengua griega y significa “tablilla de recuerdo”. En un sentido más directo, símbolo es una alegoría o imagen de otro aspecto más profundo de la realidad. La obra de arte es algo íntegro y unitario que no siempre percibimos de ese modo y que a través del símbolo buscamos;

“... el símbolo, la experiencia de lo simbólico, quiere decir que este individual, este particular, se representa como un fragmento de ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponda con él; o, también, quiere decir que existe el otro fragmento, siempre buscando, que complementará en un todo nuestro propio fragmento vital” (Gadamer, 1991, 85).

El símbolo es un fragmento, una parte de un todo que busca ser completado mediante acciones. Una de las vías para complementar

el fragmento que se posee con otro faltante, es a través del arte, en cuanto evoca esa parte faltante, algún aspecto del ser. El encuentro con el arte posibilita que, a través de una expresión concreta, podamos experimentar la unidad o totalidad del mundo y la finitud o limitación del hombre ante la trascendencia.

La significatividad del arte solo es posible a través del símbolo o de lo simbólico. Lo simbólico representa el significado: “La obra de arte significa un crecimiento en el ser.” (Gadamer, 1991, 91). Y si es una experiencia, un crecimiento en el ser, entonces es una experiencia en el lenguaje, y una experiencia en el lenguaje, como estética y política, en la educación es la experiencia del diálogo y la conversación;

“...la lengua no es solo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo y con el otro... la estancia más acogedora de esta casa es la estancia de la poesía, del arte. En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que repropone al ser humano. Recordarlo para uno es la cuestión más íntima de cada uno...” (Gadamer, 2000, 21).

Podríamos decir, que solo en la experiencia de lo simbólico, el hombre se libera y crece indemne al ser de la tecnología y de la máquina, “pues se abre a experiencias de comunicación que resultan decisivas” (Gadamer, 2000b, 47-48): Abrir la vida al símbolo, dejarse encantar, sentirse preso por aquello que nos libera para crear, crear aquello que nos permite vivir y vivir con otros. ¿No es eso también educación? Y qué más cuando los caminos comienzan en la conversación. El símbolo nace en la conversación, en narrarnos, en permitir que la vida, nuestro mundo de la vida se exprese en su semilla, en cada palabra compartida, en cada frontera derribada por la conversación, por la escucha, por la comprensión, por el saber, por lo que queremos ser. Quizás, una conversación que vaya desde un mundo, como el del arte, que no tenemos nada en común y que desde sus centros y periferias apenas podemos suponer pero que, más allá de las interrogantes y problemas, nos haga entrar desde el símbolo, en un espacio tan amplio y complejo, como de íntimo conocimiento.

Pareciera ser la conversación, un gesto hiperbólicamente tan ético, como estético.

Pues, se trata de implicar a otro, de convivir en aquello que de propio nos falta y que de lo propio es escuchado en el otro. El símbolo nos une en la metáfora, en ese movimiento que nos traslada, más allá de un cotidiano que nos absorbe en la rutina. Es el mismo tiempo y espacio que desde el *cronos*, se vuelve *epifánico* y quizás, *mítico*. Tiene sentido entonces, que nuestra humanidad se construya en nuestra existencia, dependiendo lo lejos que podamos ver las fronteras de nuestro ser con los otros seres. Sí, se trata de convivencia. En el símbolo que nos hace jugar para vivir, vivir para jugar.

De este modo, el símbolo en la conversación, al ser la experiencia del hombre que lo invita a trascender, como una experiencia en la totalidad, como una experiencia que exige la transformación del sujeto mismo, nos provoca la entrada a la realidad del juego. El arte como manifestación del ser humano tiene una raíz en un tipo de conducta menos rígida que la del trabajo, el mundo de la técnica, de la producción y/o de la cuantificación, y es el juego, que también se vincula a la libertad.

Gadamer dice que el juego es un movimiento que no está vinculado a fin alguno. Una especie de vaivén, pero más que todo, de automovimiento: “El automovimiento es el carácter fundamental de lo viviente en general” (Gadamer, 1991, 67). El juego como actividad humana es un movimiento del hombre que se genera en su interior y posteriormente se dirige al ámbito exterior, a los otros. En el juego, se establece una autorrepresentación, y una participación del que realiza el juego y los que miran, de los que hablan y de los que escuchan; se produce una referencia a algo, a esa sustancia que puede unirnos. Y aunque no sea conceptual, útil o intencional, es la autonomía del movimiento y de la libertad del espíritu.

El juego alcanza su máxima expresión, cuando este se vuelve una “transformación en construcción”. Esto quiere decir que lo que había antes, ahora ya no está. Pero quiere decir también, que lo que

hay ahora, lo que el juego provoca en el arte, es lo permanentemente verdadero. El juego se le presenta al sujeto como un llamado que le supera, es el juego de la experiencia ética y estética, como decíamos más arriba: *has de cambiar tu vida*. Pues, es en el juego de la conversación, donde el hombre se abre a los celestes. Quizás a una experiencia de absoluto. Podríamos decir que la conversación misma es un arte, que en el juego de conversar y encontrarse:

“...nos vemos siempre vinculados al origen, referido siempre éste al no-origen; explora, afirma, suscita, en un contacto que conmueve toda forma adquirida, todo lo que está esencialmente antes, lo que es sin ser todavía. Y, al mismo tiempo, se adelanta a todo lo que ha sido; es la promesa cumplida de antemano, la juventud de lo que siempre comienza y no hace sino comenzar” (Blanchot, 2007, 19).

Por último, y fuertemente unida a las anteriores, la experiencia de la fiesta. Ella, se comprende como el concurrir de una comunidad en un ámbito y tiempo específicos, para celebrar algo. Es una acción, para no trabajar, calcular o producir, pues el trabajo “aísla y divide”. En la celebración y en la fiesta nos congregamos: “Celebramos al congregarnos por algo y esto se hace especialmente claro en el caso de la experiencia artística” (Gadamer, 1991, 101).

Entre la fiesta y el tiempo se establece un vínculo. Se distinguen varias experiencias del tiempo. La forma normal o práctica es la de “tiempo para algo”, es decir del tiempo que se dispone, que se divide, el tiempo que se posee o no, o que se cree o no se cree tener: “Es por su estructura, un tiempo vacío, algo que hay que tener para llenarlo con algo” (Gadamer, 1991, 103-104). Frente a este tiempo vacío se siente el aburrimiento, el ajetreo y un agotamiento en muchas ocasiones.

También existe otra experiencia del tiempo, el “tiempo propio” y es de la continuidad o experiencia vital que abarca infancia, juventud, madurez, vejez y muerte. Es algo continuo y pleno. El tiempo de la fiesta es algo lleno, que precisamente en tanto dura la fiesta clama nuestro vivir. Es un tiempo orgánico y la obra de arte es algo vital,

por eso se vincula con la fiesta. Siguiendo a Kant ese tiempo y la obra de arte expresan una “finalidad sin fin”, y escribe Gadamer (1991, 121): “Así pues, toda obra de arte posee una suerte de tiempo propio que nos impone, por así decirlo”.

La fiesta es una conversación, en la que por ejemplo, el maestro habla y escucha, al mismo tiempo, al estudiante. Lo que ahí ocurre es poner de manifiesto la vida de cada uno, más allá de lo que el tiempo como labor obliga. Es quizás la experiencia del arte, de cómo obra el arte como obra de un diálogo. Las experiencias que recorren las palabras de ambos, son la música de profundas esferas, por las que la vida se vuelve mundo y este un horizonte al que mirar y hacer posible. El diálogo como fiesta, es la experiencia del tiempo, que obliga a mirar lo que ocurre con cada uno de nosotros. La fiesta es un conversar, pues en ese intercambio despiertan los símbolos y el juego, por el que nuestra vida, como finalidad de la educación, se impele en hacerla rotar. Pues, es en el sin fin de palabras vitales, en el intenso fulgor de la trama de significados y sentidos, por los que descubrimos que nuestra vida tiene un noble y eterno comenzar.

La estética, como ejercicio ético en la educación descubre su finalidad en esto: que entre las objetividades del conocimiento y el saber, la comprensión se construye en la conversación y esta, casi como una pura contemplación, va transformando los espacios vividos y el tiempo, el tiempo se vuelve tan a la mano como propio y, como propio, epifánico. En el juego de vivir, un maestro enseña a descubrir; que es tan maestro como su discípulo y su discípulo tan maestro y discípulo a la vez; pues la conversación desata la vida, que narra significados. Como si el educar pudiera ser eso que de silencios quedan en nuestro interior, al escuchar esa música que abre la personal existencia.

Más allá, y lo digo con la humildad de quien solo habla después de hacer clases, estas reflexiones escapan de un proyecto educativo o reforma curricular. Está de más decirlo, solo son reflexiones de cómo el educar debe ser comprendido como una obra, como experiencia estética y ética y no solo en su finalidad, sino más acá, en los gestos, en los modos de quienes dicen educar.

A modo de conclusión

Desde un contexto contemporáneo, es innegable lo que la modernidad comprende como fenómeno sociocultural y las consecuencias que ella arroja. Hemos descrito al menos uno: la modernidad, que de suyo es globalizante, el factor que creemos fundamental para su explicación es la mediatización o la entrada de los *mass media*.

Si bien es cierto que la modernidad se comprende en su origen como la emancipación de la autonomía, hoy no deja de ser cierto que esta expansión se muestra ilimitada, a tal punto que el sujeto queda atado a su desaparición. Pues, como bien lo describíamos, la mediatización indica no solo las formas de hacer en un proceso, sino sobre todo su qué hacer. De modo, que los fines por los que un hombre, el hombre común, aspira, trabaja y lucha, se ven empañados por un ideal inexistente, pues es a corto plazo cuando el sujeto se comprende por sus logros.

De lo anterior, la educación es la primera actividad, disciplina o ciencia, que pone en relieve las afecciones que los hombres padecen. La reducción, la simplificación; fraccionar y separar, afectan el conocimiento, los modos de saber y relacionarse con el mundo. Separar el todo por las partes y explicar desde leyes elementales o desde la simplificación, parecen instalar políticas atingentes a la superficialidad, encargándose de dar crédito a la opinión sobre el qué hacer y no comprender un modo de ser.

Cuando advertimos estas políticas creemos firmemente que la experiencia estética nos abre a un modo de ser, que inaugura en la experiencia educativa un gesto relevante: reinventar los espacios, recrear los tiempos vividos y por vivir; acercarnos los unos con los otros y en las distancias de las fronteras, permitirnos conversar, para narrar la vida. Pues, solo quien conversa la vida puede comprensivamente decir, que vive. ¿Podrá esto ser estudiado por estudiantes, sean estos secundarios o universitarios, atentos a las cátedras de pedagogía? ¿Cómo aprenden maestros y estudiantes, el cuidado del otro, la responsabilidad por el cosmos, la contemplación de la propia historia,

como la propia obra de arte? Sin duda, a estas reflexiones les queda mucha tarea por delante.

En las horas de un ethos que se jacta en crecer en la religiosidad de las acreditaciones, certificaciones o la neurotización de las escuelas; se necesitan educadores que, comprendan y eduquen en ese mundo de la vida, que es la propia narración. Pues en el lenguaje, en la conversación es donde cada uno de los estudiantes abre el horizonte de su existencia, a una comprensión de sentidos vitales. Es en la conversación donde emanan los símbolos que nutren la aventura de comenzar otra vez y otra vez; como el juego que desata la experiencia de la infinitud. No de la eternidad, sino el juego de sentir que siempre es posible comenzar. Y celebrar en la misma conversación, que lo vivido es siempre la música que con ese algo, nos vincula entre los hombres, más allá de los contextos impregnados de la polisemia administrativa, que no hace más que entregar a una sinfonía, el amargo destierro de hablar sin voz, de hablar palideciendo en el mismo horizonte.

Desde la obra como símbolo, se descubre lo hablado; algo, alguien le declara el requerimiento de su trascendencia, es decir, es llamado a reafirmar su condición de ser en el mundo, por sobre los dinamismos que lo sumergen o absorben en la pérdida del sentido, en la desesperanza o en la inercia de un ritmo que lo desarraiga de sí y del mundo.

Desde el juego y la fiesta, el hombre descubre su capacidad del lenguaje, no solo como un *logos* que le permite hablar, entender o comunicarse con otros. Descubre también su racionalidad como *demens*. Muy contrario a una comprensión desde lo irracional o por sobre cualquier norma moral de una comunidad, el hombre desde el *demens*, se descubre con toda su capacidad de amar, de crear y ser él mismo un compromiso con él mismo, el mundo, la comunidad y, por qué no decirlo, un compromiso planetario. Quizás como lo dijera Goethe: “verde amigo de lo bueno, de los sueños... del amor”.

Devolver al hombre su capacidad de amar, de crear e inventar desde el mismo ejercicio del cotidiano; más aún, que un hombre descubra su propio cotidiano como el “*plexus*” de la creatividad, de la entrega,

de la autorrealización. Educarse, entonces, no sería otra cosa que abrir a la luz lo propio del misterio de cada uno.

Educarse en la comprensión permitiría pensar que toda práctica educativa es una experiencia de integración. Integración de disciplinas, integración de conocimientos, integración de saberes, integración de políticas y formas de actuar en el mundo. Por sobre las evidencias requeridas, el comprender para el hombre, se abre como una forma de ser en el mundo, de ahí su compromiso con el mundo y el mundo de la vida.

Educarse desde el mundo de la vida nos permitiría pensar que toda comprensión está atada a una otredad. Significativamente a la otredad, ese radicalmente otro. Otro, cuyo rostro, nombre o particularidad despierta el llamado de una comunidad, nación, de un mundo que impele sentido y ser. Por qué no poder hablar de una estética de la civilidad o estética del ciudadano, desde esta modesta imbricación estético y ético.

Bibliografía

- Blanchot, M.(2007). *La amistad*, Ed. Trotta, Madrid.
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*, Ed.Paidós, Barcelona.
- _____ (1998). *Estética y Hermenéutica*, Ed. Tecnos, Madrid.
- _____ (2000). *La herencia europea*, Ed. Península, Barcelona.
- _____ (2000b). *Educarse es educarse*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*, Ed. Nueva visión, Buenos Aires.
- _____ (1999b). *Los siete saberes de la educación para el siglo XXI*, Ed. UNESCO, Paris.
- Ranciere, J. (2005). *El viraje ético de la estética y la política*, Ed. Palinodia, Chile.
- _____ (2005b). *Sobre políticas estéticas*, Ed. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ricouer, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*, ed. F.C.E, Buenos Aires.
- Schiller, F. (1920). *La educación estética del hombre*, Colección Universal, Madrid.
- Vattimo, G. (1994). *En torno a la posmodernidad*, Ed. Anthropos, Barcelona.