

# Experiencia estética, “convivencia” y “pensamiento ampliado”

## ¿Qué permite pensar que la experiencia estética y la experiencia de la creatividad artística pueden ser una parte de la educación del ciudadano?

LAURENCE CORNÚ  
Universidad François Rabelais – Tours, Francia

En primer lugar, quisiera agradecer a los organizadores por su invitación y felicitarlos por su iniciativa: la de haber organizado un coloquio sobre el tema de “Ciudadanía y convivencia” –tema magnífico y difícil, que está en el corazón de nuestras mutuas preocupaciones– así como también por haber propuesto filósofos para intervenir en él.

Algunas palabras como preámbulo sobre el título escogido: “Ciudadanía y convivencia”. Los términos dicen más en español que su equivalente en francés. “Ciudadanía” se traduce en francés por “citoyenneté”. Ahora bien, se escucha en el término francés la “cité”, en el sentido político, pero no la “ville” (un lugar construido y organizado de cierta manera, con calles para circular y lugares para reunirse); mientras que ese doble sentido se escucha en ciudadanía. Ahora bien, me parece que no es ajeno al propósito de escuchar en la misma palabra que la citoyenneté (la construcción de una ciudad política), también se lleva a cabo en lugares, en “lugares comunes”, en lugares para todos: se necesitan calles y sitios públicos para el vivir en común: para la convivencia.

A su turno, ese término puede traducirse en francés por “vivre-ensemble” (expresión verbal que puede substancializarse); o por “convivialité”, o aún por “co-exis-

tence”. Pero el término francés de “co-existence” significa una yuxtaposición de existencias, el “vivre-ensemble” una unidad, y el de “convivialidad” una atmósfera agradable; allí donde “convivencia” evoca un “vivir con” -aún más: uno o varios modos del “vivir con”-, la “vivencia” (incluso si esa palabra no existe) es más que la vida: es un régimen de la vida, y el prefijo español “con” lo dice mejor que el adverbio francés “ensemble”: supone la alteridad y la relación, y no solamente el reagrupamiento y la unidad.

¿Qué relaciones se pueden establecer entre ciudadanía y convivencia? ¿La convivencia es una condición, y una condición “educable”, un requisito de la ciudadanía? ¿Y la convivencia propia de la escuela prepara, educa, para la ciudadanía? Se han visto las paradojas en serie que provoca la educación del ciudadano: la del aprendizaje de una ciudadanía en un momento en el que el interesado todavía no es ciudadano; la del ejercicio de una autoridad educativa con miras a una igualdad democrática. Además, Etienne Tassin ha recordado la situación casi insostenible de la escuela en un mundo que ha arruinado el principio de su autoridad.

Interesarse en la convivencia, como la condición de la ciudadanía, llama nuestra atención sobre la ruina de la ciudadanía que representa la violencia, y sobre la preocupación y el esfuerzo constante de aquellos que velan por una cierta convivencia, desde la escuela, en la escuela. Pero observemos, antes de avanzar, que una tal perspectiva ya ha operado un ligero desplazamiento en la definición de la ciudadanía: podemos comprender la ciudadanía como el estatus jurídico-político del ciudadano, y entonces ella apelará a una instrucción para esclarecer al ciudadano sobre sus derechos y sobre la ley. Se la puede comprender como el ejercicio de deberes, lo que implica una capacidad de vincularse con la ley, y entonces es necesaria una educación cívica, de naturaleza moral, para el ejercicio de esta libertad consciente de sus deberes. Pero la convivencia, más allá incluso del conocimiento de los derechos y del ejercicio de los deberes, implica la dimensión concreta, vivida, sensible, del vivir con otros: no se trataría solamente de conocimientos por desarrollar, o de virtudes por practicar, sino de vivir una experiencia. No se trataría solamente de “la educación del ciudadano”, sino, como en la expresión que se expande en Francia, de “educación para la ciudadanía”. Estaríamos, entonces, ante el problema de lo que se llama una “sensibilización”. En la experiencia de la convivencia se haría una cierta sensibilización; se desarrollaría una cierta sociabilidad, incluso más que una civilidad (formalismo minimalista): los hábitos de estar con el otro.

Se puede pensar en una sociabilidad política y en el hecho de hablar y de hablarse en los lugares de todos. Se puede, entonces, tener por objeto familiarizar a los estudiantes con situaciones y en ejercer habilidades consideradas indispensables en democracia: como el debate que, por la práctica del recurso a la argumentación, en lugar del enfrentamiento físico, aparece como lo que el futuro ciudadano debe poder ser cuando esté formado. Los organizadores de este coloquio están plenamente conscientes de lo que esto implica concretamente en la reflexión sobre las prácticas pedagógicas: las “instituciones educativas” no están necesariamente fundadas en la confianza en el alumno, en el estímulo de su creatividad (entendida de manera gene-

ral como autonomía): “¿hasta qué punto romper con esos esquemas y modelos?”, se lee en la presentación. Pero parecería que la proposición de reflexión va todavía más lejos, a otra parte diferente a la formación directa de las conductas democráticas: a la búsqueda de una experiencia sensible de lo “común”: los organizadores retoman el problema de manera audaz, y nos invitan a reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿podría ser el arte un “dispositivo” en el objetivo de la educación del ciudadano?

De ahí la formulación de mi pregunta: ¿Qué permite pensar que la experiencia estética y la experiencia de la creatividad artística puedan ser una parte de la educación del ciudadano?

No hay ninguna razón para que hayamos salido, como por arte de magia, de las paradojas precedentes. El arte no es una solución milagro, ni una técnica eficaz contra aquello de lo que sufre la escuela. De ninguna manera es una vía de facilidad. Pero, en efecto, me parece vital que la experiencia estética pueda tener lugar en la escuela, y esto incluso para los aprendizajes prioritarios. ¿Por qué esto? Es, sin duda, una apuesta, de la que daremos algunas razones. Antes de volver a este punto, hay que decir algunas palabras sobre las relaciones entre arte y ciudad, y proponer algunas reflexiones sobre “la educación estética del hombre”.

## El arte: una “eficacia” paradójica

Se puede argumentar e ilustrar la tesis según la cual hay una “eficacia política” del arte, es decir, una relación posible con el común de la ciudad, de la “polis”. Pero esta relación puede tomar formas opuestas con respecto al poder. Hay muchas clases de eficacia política de las artes.

El vínculo entre educación de la sensibilidad y ciudad se establece, desde hace mucho tiempo, bajo diferentes formas. Se recuerda la desconfianza de Platón por las artes: la pintura, como copia, o la poesía como fábula. Sin embargo, la música tiene un papel que jugar en la educación y la ciudad platónica: las canciones de cuna sirven para preparar a los niños y en la ciudad, hay una música bien precisa que le conviene a la ciudad, que contribuye, por su armonía, a hacer aceptar su orden.

¿Se puede hablar, verdaderamente, –a propósito de la exposición a una forma de música– de una educación estética? –Educación de la *aisthèsis*, de la sensación, de la sensibilidad, sin duda, pero en ningún caso de lo que Kant más tarde llamará el “libre juego de las facultades”. Lo que importa en la educación del ciudadano de la ciudad platónica es una forma de domesticación de la parte sensible del alma, una armonización que compromete una forma de lo común en el individuo, pero un común sin igualdad, un orden jerarquizado al cual solamente unos fueron “sensibilizados”, mientras que otros lo conciben y lo dirigen.

Esta educación representa una etapa ligada al hecho de que el hombre es “sensible”, y un medio destinado, para aquellos que no pueden ir más allá, para ejercer

la virtud de la temperancia. Esta educación contribuye a la ascensión a las virtudes necesarias para el orden de la ciudad, ya sean éstas comunes o particulares. Se ve que la legitimidad de una tal educación depende de un pensamiento de lo político como orden de la ciudad, de un pensamiento de la belleza como armonía determinada y “moralizante”: formadora de las “costumbres” esperadas, de las virtudes esperadas. Algunas artes, encasilladas, pueden ser comprometidas en función de un orden. ¿Pero, no escapa “el arte” a todo orden y a toda instrumentalización?

## Reconfiguración sensible

El filósofo Jacques Rancière distingue dos sentidos de “política”: hay la política como orden, como “policía”, policía de un orden que ha fijado las desigualdades, y que, en jerarquías reconducidas y sensiblemente marcadas, esboza una distribución de lugares asignados, una “repartición sensible” de la desigualdad. A este orden se opone la política como contestación de la repartición desigual, como reconfiguración sensible de relaciones, como puesta en acto sensible de la igualdad. Esta reconfiguración opera una nueva distribución sensible, esta vez bajo el principio de la igualdad: una nueva “repartición de lo sensible”. De esta manera, hay una “partición policial de lo sensible” que es una “armonía entre una ocupación y un equipamiento”: el de la “comunidad armoniosamente tejida, donde cada uno tiene su lugar, en su clase, ocupado en la función que le corresponde, y dotado del equipamiento sensible e intelectual que conviene a este lugar y a esta función”. Extrapolemos: la educación consiste entonces en “producir” los seres necesarios para las funciones asignadas por el orden, y a “equiparlos”, sensible e intelectualmente, según su naturaleza supuesta, y, sobre todo, según que se destine a a estas personas a tal ocupación: según los imperativos de una racionalidad funcional –para “el mejor de los mundos”.

Pero la “política es la práctica que rompe con este orden de la policía que anticipa las relaciones de poder en la evidencia de los datos sensibles”. Si la primera (la política–policía, la ciudad de Platón) enrolara ciertas formas de algunas artes, la segunda, la política de los “sin parte” tiene un parentesco con el arte, incluso si no lo incorpora: “Si la experiencia estética toca a la política, es que ella se define también como una experiencia de dissensus, opuesta a la adaptación mimética o ética de las producciones estéticas a los fines sociales”.

Esto implica varios puntos de divergencia con relación con la perspectiva platónica:

El arte, que es la creación de formas, está aquí en su “régimen estético”: ya no está más en su régimen representativo. Él no representa ni encarna la armonía. Pero, inversamente, tampoco tiene que, como un cierto arte “comprometido” lo supone, representar el desacuerdo, ni engendrar una mala conciencia en el espectador. El “régimen estético del arte” hace que busquemos en una obra no una representación (de una cosa o de un poder), sino una reconfiguración sensible, una simple recon-

figuración de nuestra percepción, sin intención de reforma moral de nuestro juicio político, y por eso mismo mucho más “subversivo” de las costumbres del ver y del percibir. En ese régimen, las formas son simplemente presentadas, ofrecidas en museos, en salas, en lugares, sin resultados asignables, o evaluables. Entonces “la eficacia” propia de algo que sería el “arte” puede, sin duda, ser una libertad que es una resistencia a todo poder, pero esto se despliega bajo la estricta condición de renunciar a cualquier pretensión de eficacia política, social, moral.

“La eficacia estética es la eficacia de una distancia, de una neutralización”. Incluso la de una intención. Hay una separación entre las intenciones del artista y la mirada del espectador. Entre el artista y el espectador hay, como tercero, una “forma sensible presentada en un lugar de arte”.

No hay, entonces, que esperar del arte, en ese régimen, ni una afiliación a un poder, ni un compromiso traducible en un slogan.

Es precisamente porque el arte es simplemente él mismo, que puede operar una resistencia. La eficacia política del arte es una eficacia paradójica.

## El ejemplo de la danza contemporánea

Los artistas son conscientes de que un poder (caricatura de lo político) puede querer manipular los cuerpos en la danza, las almas por la música, los deseos por las imágenes, y que su arte es una resistencia. Los bailarines saben que los organismos que no tienen cuerpo, pueden hacerse amar en esos cuerpos. Los poderes han “entendido”, declinándolo de diversas maneras, cómo un cuerpo ritmado y organizado, un cuerpo de ejército, un desfile, podían simbolizar el cuerpo político, como una masa hecha potencia. Los totalitarismos han puesto en obra estos sometimientos inconscientes que sostienen las servidumbres voluntarias. Es que lo político, en el sentido del orden, se juega también en lo que ritma los cuerpos y toma los seres en la mirada y en la voz.

Bailarines, críticos e historiadores, han considerado, claro, esta nueva forma de relación entre danza y potencia estatal en el siglo XX: “esta voluntad del Estado de organizar su propia estetización –lo que tiene por correlato necesario la instrumentalización del arte– se encuentra, a la vez, en los coros de movimiento de las grandes misas nazis... y en las danzas de masa del régimen soviético... Ese deseo de estetización de lo político encuentra en la danza y en la potencia de la experiencia cinestésica un formidable recurso de movilización y de incitación, recurso, sin duda, neutro en sí mismo pero que, precisamente por eso, puede ser puesto al servicio de lo peor”.

Pero “frente a esta posibilidad de instrumentalización, podríamos preguntarnos si la obra propia de la exposición coreográfica no es, por el contrario, la de obligar a una suspensión del poder sobre el cuerpo, una suspensión de la mirada que el

poder ejerce sobre el cuerpo y que lo hace transparente”. Esta “interrupción” hace exactamente eco a la “neutralización” de la que se hablaba más arriba, neutralización que, paradójicamente, hace resistencia: si el movimiento en masa produce el ideal visible, unificando el cuerpo, la danza puede resistir y ofrecer la soledad de la distancia, de lo desconocido, del secreto mismo:

“¿Cómo puede el cuerpo producir el secreto? ¿Cómo puede exponerse como secreto, como intimidad que, al tiempo que se ofrece, se oculta? ¿Exponerse sin ser inmediatamente reducido, interpretado, atravesado, puesto al día, traspasado?”

La danza, en la medida en que permite pensar un modo de exposición del cuerpo que, al tiempo que lo devela, lo preserva de cualquier violación, sería una potencia última de resistencia contra el poder de lo político sobre la intimidad de los cuerpos”.

Es reproduciendo una eficacia paradójica que eso es posible. Si el bailarían expone la exposición, la vulnerabilidad y la resistencia reunidas, lo que está despierto en el espectador es también algo que escapa a los poderes de toda clase. Es el potencial insospechado de una apuesta de no-poder.

Es por lo que una obra, incluso momentáneamente ordenada por un poderoso, ha encontrado en ella misma su libertad, se emancipa de él y nos toca a medida que él se apaga. “En cuanto a esta creación artística, en resonancia con su libre creación de formas, la experiencia estética no es cualquier experiencia sensible: extraña a una satisfacción consumidora inmediata, ella es desinteresada, incluso con relación a un poder, que se nos puede volver indiferente. Ella no reporta lo que percibe a una regla superior, ni a un objetivo moral o político, ni a una instancia externa, sino simplemente a ella misma, sintiendo el “libre juego de las facultades”, y decimos en cuanto a eso que ella depende de un “juicio reflexivo”, que no es ni juicio de conocimiento, ni juicio de utilidad.

¿Cómo puede esta experiencia ser formadora de algo que tiene que ver con el ser político del ser humano, y, en la educación, con su devenir ciudadano?”

## La educación estética del hombre

Otorgar un lugar central a “la educación estética del hombre” es lo que hizo el filósofo Schiller (1759-1805) en sus Cartas sobre la educación estética del hombre (1795): “se debe poder mostrar que la belleza es una condición necesaria de la humanidad”. La humanidad del hombre: su devenir humano, es decir, su capacidad, a la vez, de salirse de la naturaleza y de extraer de esa naturaleza, por él mismo, todo lo que pueda ser extraído de ella, ya se trate del plano de la especie y del progreso de la humanidad, o del plano individual. El problema de la humanidad (de la educación) consiste en pasar del estado de necesidad (sumisión a la naturaleza), a la multiplicidad, al de la libertad, que es también unidad de forma. El Estado, en el sentido político, es la “forma objetiva en la cual la multiplicidad aspira a reunirse”. Es el Estado de la liber-

tad cuando esta aspiración se hace reconociendo la necesidad racional de esta forma objetiva. Podemos encontrar allí la idea de que es ciudadano quien reconoce en razón la necesidad de leyes comunes, quien obedece libremente, según la legislación de su razón, y se conduce en tanto que ser moral. La originalidad de Schiller consiste en afirmar que es “por la belleza que el hombre será conducido a la libertad”. El ciudadano es un ser capaz de conducirse según su deber; la ciudadanía supone una educación moral que realiza la humanidad del hombre. Pero ésta supone antes –tal es la tesis de Schiller– una educación estética. En sus Cartas sobre la educación estética del hombre, se propone entonces mostrar cómo la belleza (la experiencia estética) asegura el paso de la naturaleza a la libertad.

Pretende dar sobre ello una deducción trascendental. Pero ésta se acompaña de un pensamiento de la historia y de una antropología. Schiller admite que la historia ofrece numerosos ejemplos en los que el despliegue de las artes no coincide, para muchos pueblos, con el apogeo de su potencia: no encontramos en la historia (excepto en un momento excepcional en la Grecia antigua) realización que dé prueba de esta armonía entre belleza y libertad. Pero tampoco podemos sacar de la experiencia histórica ninguna objeción que exprese lo que tratamos de demostrar. Lo que caracteriza el proceso trascendental es que busca condiciones de posibilidad: ninguna prueba y ninguna objeción pueden extraerse de la experiencia, porque nos situamos más arriba de ella y lo que buscamos es la posibilidad. En esta deducción trascendental el problema es, entonces, el de mostrar que la belleza es una condición del acceso al estado racional. Pero dar cuenta de los “fenómenos” supone observarlos atentamente. Schiller observa el desarrollo histórico de la racionalidad que le es contemporáneo. Él advierte que el progreso de la racionalidad coincide (ya al final del Siglo de las Luces) con una pérdida de sociabilidad: “es la necesidad que reina como amo y que inclina a la humanidad bajo su yugo tiránico”. Tal es “la fiesta ruidosa del siglo”. Él lo interpreta así: la razón se ha desligado de la experiencia y del sentimiento; ella se ha sometido exclusivamente a un entendimiento que analiza todo, lo que ha conducido a “clases enteras de hombres a no desplegar sino una parte de sus disposiciones”. De donde una reducción de cada uno a su función y una fragmentación general de la sociedad.

Rancière ha leído a Schiller y lo cita. Para ambos, incluso en una argumentación diferente, la crítica versa sobre la reducción de cada uno a su función. El funcionalismo es anti-igualitario, dice el uno. El otro apunta a que esa culminación de la racionalidad es dañina para el individuo, al que amputa una parte de su realización, y es funesta para la sociedad, a la que fragmenta: esta negación de una parte del hombre es ruinoso para la humanidad y para la libertad.

Esta lectura de la historia se apoya menos en una metafísica que en una antropología. En efecto, a la oposición metafísica del espíritu y del cuerpo, Schiller va dar un giro antropológico y una salida original: el hombre es, según él, el lugar de dos instintos: un instinto natural (o material), y un instinto formal (o racional), a la vez lógico y moral, y cada uno lucha por la dominación del otro. Pero si la libertad se distingue por la dominación de la forma sobre la materia, ella no es de ninguna manera la aniquilación de la sensibilidad, y el hombre realizado no es un puro

espíritu formal. Por lo demás, la historia ilustra esta lucha de los dos instintos. La escisión entre sensibilidad e inteligencia se traduce allí en excesos como en espejo: se puede ver en las civilizaciones ya sea una “imaginación lujuriente [que] devasta las plantaciones laboriosamente cultivadas por el entendimiento, ya sea “la facultad de abstracción [que] devora el fuego al que el corazón debería haberse iluminado y la fantasía encendido”. La historia muestra a dónde lleva la exclusividad otorgada a uno de los dos instintos. No se trata solamente de la sociedad, sino también del individuo. Del lado de la moral, los principios, desligados del corazón, conducen a una dureza, y a veces incluso, a una afirmación de ideales que coexisten perfecta y muy cómodamente con una dimisión real, con un conformismo social. Uno de los excesos conduce a la “salvajería”, que da a los sentimientos la hegemonía sobre los principios. Pero, inversamente, la “barbarie” deja a los principios tomar un tal dominio sobre la sensibilidad, que ésta se cierra a la realidad a nombre de la forma, y produce “corazones fríos, cerrados”. El hombre es, pues, el lugar de dos instintos (Trieb): el de la naturaleza, y el de la razón; sensible e inteligible; múltiple y uno; deseoso de materia y deseoso de forma. Cada uno de los dos puede perjudicar al otro. Pero —y es ahí donde se abandona la metafísica clásica para entrar en una antropología sorprendentemente moderna— el hombre es el lugar de un tercer instinto: el instinto del juego. Al hombre le gusta jugar y, cuando juega, por lo menos en el juego estético, es decir, cuando juega no solamente por sobreabundancia vital y necesidad de actividad, sino por el placer de las formas —y es en eso en lo que consiste la experiencia estética— entonces se sitúa en una zona— (estaríamos tentados a decir un área), y veremos por qué no está ni bajo el imperio de la sola materia ni bajo el de la pura forma. El instinto del juego estético suspende el dominio del goce sensible inmediato, y lo transpone al reino de las formas. Tampoco es el reino de las formas puras y abstractas, sino el de las formas sensibles. La belleza es a la vez lo que da forma a lo múltiple, y lo que hace amable a las formas: ella no opone la vida y las formas, ella está hecha de formas vivientes.

La atención prestada a la belleza suspende el dominio de la inmediatez deteniéndose ante la seducción de una forma. Primera forma del interés por la forma, el instinto de juego está en lo sensible sin estar prisionero allí. Tal es la resolución trascendental del problema de la educación de la humanidad: la belleza es, por su principio mismo, lo que permite al hombre pasar del dominio de lo sensible, donde él es pasivo, al régimen inteligible, donde es activo- moral, políticamente. La experiencia estética suspende el dominio de la inmediatez sensible al tiempo que abre al libre juego de las formas. Ella constituye, en consecuencia, el paso buscado entre la naturaleza y la libertad, y ella es la única de estar en capacidad de asegurar esta transición, precisamente porque ella es desinteresada.

“La contemplación (o reflexión) es la primera relación de libertad que se establece entre el hombre y el universo que lo rodea. Mientras que el deseo toma inmediatamente su objeto, la contemplación aleja el suyo y hace de él su propiedad auténtica e irrevocable porque lo sustrae de la pasión”. Rancière comenta: “La belleza es obra de la libre contemplación”. Schiller concluye: “Es la disposición estética del alma la que da nacimiento a la libertad”. El arte, percibido en la experiencia estética, sensibilizaría al espectador para la libertad. Le ofrecería no una idea ni un

concepto de libertad moral, o política, sino la experiencia concreta de una libertad desligada, en el goce sensible y desinteresado, del juego de formas vivientes.

Pero si es verdad que, al permitir al hombre hacerse dueño de su naturaleza sensible, la belleza le da los medios de moralizarse, es precisamente porque “el arte no tiene un fin moral”. La belleza no es un instrumento de la razón lógica ni moral; no es un instrumento de la dominación de los sentidos por la razón, ni siquiera de la razón pública. Pero ella permite que la libertad, la verdad y la razón puedan desarrollarse por sí mismas, porque ella es experiencia del libre juego de las facultades —Schiller leyó bien a Kant—. Es de suspensión de lo que se trata. La belleza no determina al hombre a ser razonable, puesto que eso sería una heteronomía, contraria a la libertad, que se determina ella misma. Pero el estado estético pone al ser humano en una disponibilidad gracias a la cual él podrá determinarse libremente.

La belleza hace jugar a la vez a los dos instintos. Ella afloja en uno lo que su uso exclusivo ha tensionado demasiado, y tensa lo que ese exceso había debilitado en el otro. Así, habría dos formas o dos potencias de la belleza: su fuerza tranquilizadora, y su forma energizante. Aflojando la tensión propia a cada instinto, energizando la distensión correlativa del otro, la belleza induce una sociabilidad, en el sentido en que ella se opone a la vez a la violencia que nace de la concurrencia de los intereses materiales (salvajismo), y a la dureza que nace del olvido de la experiencia sensible (barbarie).

Precisemos que la objeción posible de la relativización contemporánea de la belleza no es insuperable. El punto decisivo es el de resistir, apoyados en la capacidad humana para interesarse de manera desinteresada en el juego de las formas, en la experiencia de las percepciones. Que la noción de belleza universal haya sido cuestionada en las corrientes del arte moderno, es lo que discuten el academicismo y toda visión prejuiciada en la materia. De todas maneras, permanecen esta propensión humana a ser cautivado ante una obra sin utilidad y el valor que se otorga al “régimen estético” del arte en una existencia.

La idea (verdadera “idea reguladora”, porque ella no se realiza en la historia) es limitar el instinto de la naturaleza por el instinto formal y, por eso mismo, hacerlos cooperar entre sí.

Insistamos: no se trata, como en la ciudad platónica, de llegar a dominar la experiencia sensorial, la parte “inferior” del hombre por la parte racional. La salida de esta dificultad no está en una jerarquización, sino en un modelo “político” “igualitario”: la “cooperación” de los dos instintos supone —en su limitación recíproca— su articulación, y ella permite la unificación de las dos naturalezas del hombre: la sensible y la inteligible. “Hay allí trabajo para más de un siglo, dice Schiller —es el “trabajo silencioso del gusto”.

Si ayer el problema era el de una aproximación entre Kant y Freud, hoy es a Winnicott a quien se puede evocar, a partir de Schiller. “Es el juego el que es universal”,

dice a su vez Winnicott. El juego prefigura todas las formas de la cultura, gracias al aire transicional que él procura. Y no solamente toda la cultura ha surgido de esta capacidad de “actuar con” objetos transicionales en un espacio potencial, sino que “la experiencia es la de un estado que no tiene objetivo; podríamos hablar de una especie de crédito abierto a la personalidad no integrada”, Esta experiencia es la que abre el ser a una creatividad (tema caro a Winnicott): este espacio potencial acoge sus potencias creadoras desconocidas (“no integradas”), aquellas que una visión funcionalista de la educación pretende reducir: hay lugar hoy para recordar la importancia de dar “crédito a la personalidad no integrada” en la infancia (e incluso más allá), contra las propensiones a clasificar y a predecir precozmente el devenir de los niños.

La belleza sería, entonces, el paso indispensable, la transición posible y necesaria que se buscaba. “En resumen, para hacer razonable al hombre sensible, la sola ruta a seguir es la de comenzar por hacer de él un hombre estético [...] gracias a la disposición estética del alma; la autonomía de la razón comienza, por lo tanto, en el dominio de la sensibilidad”.

Esta idea nos permite salir de una cierta paradoja: no se presupone la ciudadanía (la libertad) antes de su pleno ejercicio. Se estaría, entonces, en una “condición que hace posible esta ciudadanía (por el hecho de la disposición engendrada por el estado estético) y una condición que es una “convivencia”: “solamente las relaciones fundadas en la belleza unen a la sociedad, porque ellas se relacionan con lo que es común a todos”. La universalidad de la belleza produce ese común, ese sentido común que no es el del saber. Sin embargo, permanecemos en la paradoja según la cual la belleza puede jugar ese papel si no se la instrumentaliza, si es verdaderamente libre, y si no hacemos jugar al arte una función social, ni a la educación estética una función moralizadora.

Hay que advertir entonces que no es cualquier común el que es aquí posible: es un común que acoge la entereza de los individuos, pues la armonía esperada en lo social reposa en la armonía sentida por el individuo: “sólo la percepción de la belleza hace [del individuo] una totalidad” [...] Se tiene aquí el esbozo de un “común” político, que no es reducido a un “denominador común”, y que no exige, para constituir lo común, el sacrificio del individuo. Dicho de otra manera: existiría un dominio, al menos uno, en el cual no hay contradicción entre el logro individual y el despliegue de lo común. Un dominio, a la vez, sensible y metafóricamente; se puede salir de la supuesta contradicción radical entre individuo y comunidad. A partir de ese momento la experiencia estética no es solamente un preliminar (el ejercicio de una convivencia no violenta que prepara para la ciudadanía), sino una prefiguración de la comunidad política.

A condición de no instrumentalizar el arte, a condición de no asignarle ningún papel edificante, se puede entonces hacer la apuesta de que la experiencia estética no es extraña a una cierta sociabilidad, aún más: a una sociabilidad democrática. Esto es a la vez una apuesta y un cambio de paradigma pedagógico.

## El desafío de un cambio de paradigma:

La cuestión no es solamente la de las virtudes del “arte” que, ingenuamente, se supone son socializantes, sino la del posible parentesco de experiencia entre la comunidad estética y la comunidad política. Esto supone, ciertamente, desprenderse de una cierta formulación de “beneficios” sociales, en términos de unidad y de armonía. Lo que se encuentra depende de principios que se pueden reconocer como dependientes de una dimensión política democrática: un principio de libertad, un principio de igualdad, un principio de publicidad.

## Una convivencia libre

La primera dimensión sobre la cual hay que llamar la atención es la de la libertad sentida en la experiencia estética: libertad del espectador y experiencia del “libre juego de sus facultades”. Recordemos que aquí el arte no sirve para nada: él no está en un régimen representativo; no representa la ciudad, no sirve a ninguna religión ni a ningún orden. No reforma ni forma las costumbres. No da lecciones de civilidad. No se trata de una “mediación” representativa. Él es. La obra está ahí. Pero no se trata tampoco de la experiencia ética de la inmediatez, de la experiencia para que una comunidad coincida narcisísticamente con ella misma, como en la fiesta rousseauiana. Si es la experiencia de un “común”, es un común sin intención y sin confusión, una prefiguración de la “comunidad ociosa”, se podría decir. Algo hace libremente comunidad abierta: abierta a lo inesperado creado, regocijándose de la profusión inventiva, de la diversidad de las creaciones.

La experiencia estética es regocijo de los comienzos desconocidos a los que la creación ha dado nacimiento. Cultivar el gusto de las formas vivientes es intentar la apuesta del despertar a todo lo que comienza; es admiración de lo que es nacimiento, es deslumbramiento ante las profusiones de formas inesperadas. La experiencia de las artes vivientes es justamente una metáfora de lo político, señalada también por Hannah Arendt. “Los griegos siempre utilizaban metáforas tales como el toque de flauta, la danza, la curación y el viaje, para distinguir la política de las otras actividades, lo que quiere decir que tomaban sus analogías de esas artes en las que el virtuosismo de ejecución es decisivo”. Si la creación tiene que ver con la prueba de los comienzos, y la experiencia estética con el hecho de estar maravillado, conmovido, y arrebatado, entonces se entiende que ellas puedan ser la metáfora (¿la promesa?) de la experiencia de la libertad política que Hannah Arendt ha pensado como un nacimiento del hombre a la propia libertad. Ahora bien, esta libertad en el común es también una igualdad.

## Una comunidad de iguales

Al juzgar lo bello, el obrero se iguala con el burgués, el espectador se eleva como emancipado, contra toda pedagogía explicativa que lo supondría insensible a la be-

lleza o incapaz de juzgar. Estas tesis de Rancière se encuentran también en Schiller: “En el estado estético, todo el mundo, el mismo peón, que no es sino un instrumento, es un ciudadano libre cuyos derechos son iguales a los del más noble [...]. “Aquí, entonces, en el reino de la apariencia estética, el ideal de igualdad tiene una existencia efectiva [...]”.

Es en esto en lo que la clase de convivencia que procura la experiencia estética está en parentesco con la experiencia de la ciudadanía, y no es solamente un preliminar de ella: la experiencia estética actualiza una “comunidad” libre que es también una comunidad de iguales. Hay una dimensión performativa en esta actualización: es erigiéndose como espectador, como autor de un juicio de belleza, de gusto, que uno se muestra igual a cualquier otro.

Esta igualdad en acto no es un “isolismo” [noción introducida por el Marqués de Sade y que hace referencia al encerramiento del hombre en su materialidad corporal, a su incapacidad para comunicarse con los otros. N. del T.]: hay todavía otra dimensión que hace de esta experiencia una experiencia ligada al ejercicio de la ciudadanía: es la experiencia de un espacio público.

## **Pensamiento ampliado y espacio público**

Es en Kant donde se encuentra ese lazo entre pensamiento y comunicabilidad de nuestros pensamientos, y entre juicio de gusto y experiencia de esta comunicabilidad pública. Pero es la filósofa Hannah Arendt la que plantea este tema y, de hecho, hace sobre él el comentario más decisivo: es en ella donde se puede encontrar qué pensar de la experiencia de la frecuentación de las obras como a la vez una “cultura animi”, formadora del individuo, y una experiencia de apertura a una comunicabilidad, constitutiva de un espacio público.

De donde se podría sostener que la experiencia estética y artística es decisiva no tanto porque ella “suaviza las costumbres”, o porque tendría, incluso sin proponérselo, un efecto moralizador que condiciona el acceso a una conciencia política racional (razonable), sino porque ella daría el gusto, por su experiencia sensible, de un cierto espacio público; de un cierto ser en común, plural. El arte no es una domesticación de lo sensible sino otra experiencia sensible de lo sensible. Al decir “es bello” no decimos “eso me gusta”. Asumimos que todos podrían compartir ese juicio, nos comprometemos en la universalización posible de este enunciado: lo ponemos a prueba iniciando la conversación. Nos hablamos de la música escuchada, de la película que acabamos de ver, del cuadro que hemos contemplado. Aprendemos a ver y a escuchar lo que el otro ha visto que nosotros no habíamos visto, lo que el artista nos ha enseñado a percibir, y lo que el otro espectador nos enseña también a descubrir.

Es aquí donde se puede volver a encontrar una fórmula de la presentación de este coloquio: “la escuela es el primer espacio público”. La experiencia estética en

la escuela es una experiencia de lo que es ser un público, lo que es desear y poder comunicar públicamente sus pensamientos. La experiencia estética llama a su universalización, pide ser comunicada, es una experiencia de formas de comunicación que no es extraña a la formación de una cierta experiencia del “común”, un común hecho de singularidades, probando las singularidades, suponiendo el punto de vista del otro: ella es experiencia de lo que Kant llama el “pensamiento ampliado”. “Pensar con una mentalidad amplia, comenta Hannah Arendt, quiere decir ejercitar su imaginación para ir de visita”.

La convivencia que permite experimentar la experiencia estética es, por tanto, libre, igual, plural. Del lado del “sentido común”, su máxima es la del pensamiento extensivo y su intención la de la imparcialidad. La experiencia estética sería una experiencia del “otro” y de la alteridad, que no se reduce ni a una experiencia social (de lo idéntico o de lo diferente), ni al respeto moral del “semejante”. Experiencia que aprende a mirar y a escuchar; experiencia de la atención a la singularidad de las obras, ella es también apertura a la singularidad de los otros. Su experiencia de lo común es de una naturaleza completamente diferente a la de las identificaciones clasificadoras de lo social: ella es invención de un “común” no uniforme, abierto a la existencia y al punto de vista del otro. En ese sentido, ella prefigura lo que restablece el espacio político, en el sentido que le da Hannah Arendt. Se trata aquí no tanto de un espacio de la armonización y de la unidad, sino de un espacio donde se revelan las singularidades, donde se compone y se realiza la pluralidad. Es, entonces, un espacio donde se disfruta de la profusión creadora, libre juego de las formas que anuncia y hace apreciar el libre juego de los seres. Incluso si el placer estético no dice cómo actuar, él amplía el espíritu; pone a los hombres en comunicación, les hace descubrir la condición humana de la pluralidad, y por lo tanto, el juicio del gusto resulta ser “el más político de todas las facultades”.

Sin duda las experiencias estéticas se viven diferentemente en la soledad o en una experiencia colectiva. Pero descubiertas en soledad, las obras suscitan un deseo de universalidad —el pensamiento ampliado—. Y experimentadas en grupo, dejan en libertad de permanecer solo y en silencio. El encuentro de las obras crea un conjunto libre, un colectivo de singulares abiertos a lo que viene. Contrariamente a otras gestiones, el arte se aproxima a las angustias humanas sin enrostrarlas a un poder (político o religioso). En ese sentido, el “vivir con” que propone está fuera del poder, es absolutamente libre. Entonces la parte que la experiencia estética puede tomar en la educación del ciudadano es, a la vez, absolutamente indirecta y esencial. Por lo demás, tal vez sólo sea una oportunidad para ensayar. No es ni la estetización de lo político, ni la politización del arte: es la sola y simple experiencia de una relación libre “en común”, que no sirve para nada sino para tener la experiencia de ella, para cultivar su gusto, que es también gusto de lo imprevisible: experiencia de libre compañía.

Esto es un verdadero desafío: el de un cambio de paradigma para pensar lo político, pero también para pensar la pedagogía. En efecto, al tomar en serio, para la ciudad y en la escuela, la libre compañía que las artes nos proponen, se puede extender, de manera “transductiva”, el “modelo” de experiencia propuesto.

## Transposición

Hasta ahora no he disociado experiencia estética y experiencia artística. Sin duda, por la convicción de que una y otra se presuponen: el artista es el primer “espectador” de su obra, y el espectador se aproxima a la creación en su experiencia estética. Los dos experimentan la potencia de una forma creada, percibida, su potencia de creación de un “público”, al mismo tiempo que de solicitud secreta de un “sujeto”: solicitud de esa parte “no integrada”, esa parte de nacimiento o comienzo secreto. Se puede volver ahora al dispositivo concreto de la creación “artística”, pues es por sí mismo “instructivo”: en su configuración más modesta es a la vez un “dispositivo” de la paciencia, de la finitud y del encuentro. La paciencia es aquella, atenta e inventiva, de la de la experiencia del taller, la de la de atención, juguetona e intensa a la vez, y la de la invención de objetos para percibir en un tiempo no instrumentalizado. La finitud es la experiencia, la preparación, la transformación de un lugar, de lo efímero; la intensidad de una fecha única o rara, la emoción estética vivida en común, en un espacio delimitado: lo infinito en lo finito. El encuentro: en la encrucijada de lo cotidiano y de lo excepcional, de la práctica individual y del descubrimiento de las obras, de la estética y de lo artístico. Bajo estos tres aspectos, no es sino en las artes que la experiencia estética es preciosa, y que tales dispositivos son interesantes: talleres de escritura, de lectura poética, de matemáticas [...] se conocen de ellos realizaciones múltiples. Entonces la creatividad puede entenderse, en efecto, en todos los dominios, como una “autonomía, porque hay allí una dinámica viviente de disponibilidad a las formas, recibidas, creadas: de lo que se trata es de una dinámica general del espíritu”.

¿Es esto posible en la escuela? En realidad, esta perspectiva consiste en reconocerle a la escuela su sentido propio, en proteger el tiempo de la *scholè*, el tiempo de los aprendizajes en su libre juego. Ellos presentan resistencia a la presión continua de la angustia de los resultados, al tiempo que velan porque en todo aprendizaje se puedan apuntalar libres compañías: la soledad de los deseos singulares de conocer, al mismo tiempo que el gusto por desarrollar conversaciones y discusiones, y así conocer una especie de ciudadanía intelectual.

Lo que hay de nuevo es insistir en la dimensión estética de los aprendizajes: incluso la inversión intelectual en materias austeras no es extraña a un placer de la voz o de la mirada; a una belleza de las formas inteligibles: caligrafía, y no solamente escritura, potencia de la voz que dice, y no solamente comentario académico del texto por conocer; elegancia de la demostración y no solamente resultado del cálculo. Tales elecciones, que no tienen nada de político en el sentido de “político”, son un trabajo invisible que obra en función de hacer posible un mundo común, y resiste a la fragmentación, a la “feria del siglo”. No es en cualquier contexto mundial que nos viene la preocupación por tales finalidades: es precisamente en una mundialización que, a la vez, uniformiza y separa: la experiencia estética no es, entonces, solamente viviente, ella es vital. Ella es una decisión, una resistencia contra el funcionalismo al cual se quiere reducir a la educación y a la política, contra “la ocupación de los cerebros”, contra la desobjetivación contemporánea.

Para terminar, es a la pedagogía misma a la que hay que reconocer como un arte: arte de los tiempos favorables donde se aprovecha un deseo de conocer, arte de los lugares donde se apoya el gusto de aprender. He aquí cómo todavía se extiende la investigación, que inventa también nuevas formas para apoyar la ingeniosidad inventiva de la pedagogía en lo cotidiano.

## Conclusión

Por mi parte, estoy convencida de la importancia, en todos los aspectos, de que una experiencia estética y artística abierta pueda tener lugar en la escuela: experiencia de la poesía, experiencia de la danza, de la pintura, de la música. Habría que decir: experiencia de las formas poéticas, rítmicas, pictóricas, musicales –experiencia del placer estético, de la profusión de las formas, de su vitalidad, de su potencia inspiradora, de su potencial creativo en sí mismas. Estoy convencida, igualmente, de que una tal experiencia tiene, por añadidura –es decir, sin que se la convierta en objetivos explícitos que la instrumentalicen– un efecto sobre todos los aprendizajes, que ella dinamiza, y sobre una sociabilidad abierta, que ella actualiza. Es la convicción de que allí hay algo de viviente, e incluso de vital, para el “sujeto”, para su actividad intelectual, como para cierto “ser en común”.

¿Tal experiencia es posible en la escuela? No hay allí nada fácil, pero tampoco nada que sea irrealizable. Algunos pedagogos trabajan en ello. Que una política pública de la escuela pueda apoyarlos y apoyar ese potencial del arte sin servirse de él, es seguramente algo que debe ser saludado.

Lo que está en juego hoy es una idea filosófica y política de la escuela: por un lado, existe la idea de una experiencia para todos que sólo la escuela puede asegurar. Y en la escuela para todos, el lugar concedido a una experiencia estética y artística constituye una doble resistencia: una resistencia a la reducción de los aportes escolares a saberes instrumentales de base, que se supone son objetivamente evaluables, separados de toda experiencia estética y humana. Una resistencia a la relegación de las artes a una experiencia secundaria, anexa, privada, y, en últimas, reservada a los privilegiados.

La escuela para todos supone el arte para todos, y reconoce a la pedagogía como un arte cuya ingeniosidad vital precede siempre, y desbarata a veces, la instrumentalización a la que se lo quiere reducir.

