



Universidad Autónoma de Zacatecas
"Francisco García Salinas"

Unidad Académica de Docencia Superior

Maestría en Investigaciones
Humanísticas y Educativas
Orientación en Filosofía e Historia de las Ideas

EDUCACIÓN ESTÉTICA PARA LA FELICIDAD Y AUTONOMÍA.

Sobre la pedagogía de Alfredo Ramos Martínez.

TESIS

Que para obtener el grado de:
Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas

Presenta:
Karen Viviana Gutiérrez Gutiérrez

Directora de tesis:
Dra. Rita Vega Baeza

Codirector de tesis:
Dr. Gonzalo Lizandro

Zacatecas, Zac., 2023.



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano
Responsable del Programa de Maestría
en Investigaciones Humanísticas y Educativas
PRESENTE

La que suscribe, certifica la realización del trabajo de investigación que dio como resultado la presente tesis, que lleva por título: *"Educación estética para la felicidad y autonomía. Sobre la pedagogía de Alfredo Ramos Martínez"*, de la C. Karen Viviana Gutiérrez Gutiérrez, alumna de la Orientación en Filosofía e Historia de las Ideas de la **Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas** de la Unidad Académica de Docencia Superior.

El documento es una investigación original, resultado del trabajo intelectual y académico del alumno, que ha sido revisado por pares para verificar autenticidad y plagio, por lo que se considera que la tesis puede ser presentada y defendida para obtener el grado.

Por lo anterior, procedo a emitir mi dictamen en carácter de Director de Tesis, que de acuerdo a lo establecido en el Reglamento Escolar General de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas": **La tesis es apta para ser defendida públicamente ante un tribunal de examen.**

Se extiende la presente para los usos legales inherentes al proceso de obtención del grado del interesado.

ATENTAMENTE
Zacatecas, Zac., a 17 de octubre de 2024

Dra. Ma. Rita Vega Baeza
Directora de tesis

C.c.p.- Interesado
C.c.p.- Archivo



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



A QUIEN CORRESPONDA

La que suscribe, Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano , Responsable del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas

CERTIFICA

Que el trabajo de tesis titulado *"Educación estética para la felicidad y autonomía. Sobre la pedagogía de Alfredo Ramos Martínez"*, que presenta la C. Karen Viviana Gutiérrez Gutiérrez, alumna de la Orientación en Filosofía e Historia de las Ideas de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, no constituye un plagio y es una investigación original, resultado de su trabajo intelectual y académico, revisado por pares.

Se extiende la presente para los usos legales inherentes al proceso de obtención del grado del interesado, a los diecisiete días del mes de octubre de dos mil veinticuatro, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México.

UNIDAD ACADÉMICA DE
DOCENCIA SUPERIOR

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano
Responsable del Programa de Maestría
en Investigaciones Humanísticas y Educativas
P R E S E N T E

Por medio de la presente, hago de su conocimiento que el trabajo de tesis titulado "*Educación estética para la felicidad y autonomía. Sobre la pedagogía de Alfredo Ramos Martínez*", que presento para obtener el grado de Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas, es una investigación original debido a que su contenido es producto de mi trabajo intelectual y académico.

Los datos presentados y las menciones a publicaciones de otros autores, están debidamente identificadas con el respectivo crédito, de igual forma los trabajos utilizados se encuentran incluidos en las referencias bibliográficas. En virtud de lo anterior, me hago responsable de cualquier problema de plagio y reclamo de derechos de autor y propiedad intelectual.

Los derechos del trabajo de tesis me pertenecen, cedo a la Universidad Autónoma de Zacatecas, únicamente el derecho a difusión y publicación del trabajo realizado.

Para constancia de lo ya expuesto, se confirma esta declaración de originalidad, a los veinticinco días del mes de junio de dos mil veinticuatro, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México.

A T E N T A M E N T E



C. Karen Viviana Gutiérrez Gutiérrez

Alumna de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



DICTAMEN DE LIBERACIÓN DE TESIS
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

DATOS DEL ALUMNO	
Nombre:	Karen Viviana Gutiérrez Gutiérrez
Orientación:	Filosofía e Historia de las Ideas
Director de tesis:	Dra. Ma. Rita Vega Baeza
Título de tesis:	<i>"Educación estética para la felicidad y autonomía. Sobre la pedagogía de Alfredo Ramos Martínez".</i>
DICTAMEN	
Cumple con créditos académicos	Si (X) No ()
Congruencia con las LGAC	
Desarrollo Humano y Cultura	()
Comunicación y Praxis	()
Literatura Hispanoamericana	()
Filosofía e Historia de las Ideas	(X)
Políticas Educativas	()
Congruencia con los Cuerpos Académicos	Si (X) No ()
Nombre del CA: CA-UAZ 170 "Estudios de hermenéutica y humanidades"	
Cumple con los requisitos del proceso de titulación del programa	Si (X) No ()

UNIDAD ACADÉMICA DE
Zacatecas, Zac. a 17 de octubre de 2024.

Dra. Ma. Rita Vega Baeza
Directora de Tesis

**Dra. Ma. de Lourdes Salas
Luévano**

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS
Responsable del Programa de Maestría
en Investigaciones Humanísticas y
Educativas

AGRADECIMIENTOS

En este apartado me gustaría extender mi gratitud hacia las instituciones y personas que contribuyeron en gran medida, desde diferentes aspectos, para que yo pudiera cumplir este logro académico. En primer lugar, al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), por la beca otorgada en apoyo para mi investigación de maestría.

A la Universidad Autónoma de Zacatecas, en su programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas por permitirme formar parte del mismo, al cuerpo docente y administrativo.

A la Dra. Rita Vega por sus observaciones y recomendaciones siempre precisas, que en todo momento buscó incentivar el interés por la investigación y su enriquecimiento.

A mis compañeros de la orientación en Filosofía e Historia de las Ideas, quienes me recibieron calurosamente y me brindaron apoyo incondicional cada vez que lo necesité. Son mi familia zacatecana y los llevo en mi corazón.

A mi familia, porque siempre me reciben en la casa materna sin cuestionamientos cuando no tengo a dónde ir. A Dani que me esperó pacientemente a que terminara la tesis para poder jugar toda la tarde.

A mis amigos de la infancia, de la adolescencia, de la adultez, quienes ofrecieron consejos y aliento para que no me rindiera.

A 방문객 que con su estancia me ayudó a madurar y tener claros mis objetivos en la vida, a entender en la vida práctica todo lo que había escrito sobre la felicidad.

A mis niños que, con su corazoncito tan enorme, no me dejan perder la esperanza.

A mi Zoé.

ÍNDICE

ÍNDICE	1
RESUMEN Y ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I: SOBRE LA FELICIDAD Y LIBERTAD	9
I.I.I. FELICIDAD HEDONISTA.....	10
I.I.II. FELICIDAD CRISTIANA.....	17
I.I.III. FELICIDAD ESTÉTICA	22
I.I.IV. RUPTURA.....	26
I.II. SOBRE LA LIBERTAD	38
I.II.I. HEDONISMO	39
I.II.II. LIBERTAD MODERNA.....	44
I.II.III. LIBERTAD ESTÉTICA	50
I.II.IV. PROMESA DE LIBERTAD	57
CAPÍTULO II. INTERLUDIO. ESCUELAS DE PINTURA AL AIRE LIBRE Y ALFREDO RAMOS MARTÍNEZ, EL ARTISTA.....	66
II.I. CONTEXTO DE LAS ESCUELAS DE PINTURA AL AIRE LIBRE	67
II.II. BARBIZON EN MÉXICO, LA PRIMERA EPAL	74
II.III. LA POLÍTICA CULTURAL DE VASCONCELOS	78
II.IV. ESCUELAS DE PINTURA AL AIRE LIBRE.....	83
II.V. ALFREDO RAMOS MARTÍNEZ, EL ARTISTA	92
CAPÍTULO III. LA PEDAGOGÍA EN ALFREDO RAMOS MARTÍNEZ.....	97
III.I. DEWEY COMO UN ANTECEDENTE TEÓRICO	98
III.II. PROYECTO DE EDUCACIÓN ESTÉTICA EN RAMOS MARTÍNEZ	109
III.III. ENTREVISTA A LA MAESTRA LAURA GONZÁLEZ MATUTE.....	122
CONCLUSIONES	129
BIBLIOGRAFÍA	135

RESUMEN Y ABSTRACT

Resumen:

Como conciliadora del afán filosófico por las dicotomías, existe otra faceta en la historia del pensamiento humano, en la cual se considera como parte de una unidad todo aquello que mediante el análisis racional se presenta como separado. Si bien la constitución de nuestras instituciones actuales está cimentada en este modelo dicotómico, en el desarrollo de la tesis vamos a ir señalando algunas consecuencias negativas que ha tenido sobre todo en la formación de los individuos.

Tenemos que ser libres, es un imperativo, la razón nos obliga a emanciparnos bajo sus propios términos, mientras que la felicidad queda como un proyecto a futuro. Sin embargo, ambos principios son igual de importantes dentro de cada individuo, para él mismo y en sus relaciones a nivel social. Para ponerlos nuevamente en relación consideraremos la puesta en práctica de Alfredo Ramos Martínez con las Escuelas de Pintura al Aire Libre, como un modelo pedagógico que no sólo respondió a las necesidades artísticas del momento, sino también se ocupó del individuo y su relación con el entorno. De igual manera, en términos teóricos encontraremos fundamento en varios autores, de los cuales el principal es Friedrich Schiller y su planteamiento sobre la educación estética.

Palabras clave: Felicidad, Libertad, Educación estética, Alfredo Ramos Martínez, Pedagogía.

Abstract:

As a conciliator of the philosophical eagerness for dichotomies, there is another facet of the history of human thought, in which everything that through rational analysis presents as separate, is considered as part of a unity. Although the constitution of our current institutions is based on this dichotomous model, in the development of the thesis we will point out some negative consequences that it has had especially in the formation of individuals.

We must be free, it is an imperative, reason forces us to emancipate ourselves under its own terms, while happiness remains as a future project. However, both principles are equally important within everyone, for himself and in his relationships at the social level. To put them back in relation we will consider the implementation of Alfredo Ramos Martínez with the Outdoor Painting Schools, as a pedagogical model that not only responded to the artistic needs of the moment, but also took care of the individual and his relationship with the environment. In theoretical terms, we will find foundations in several authors, of which the main one is Friedrich Schiller and his approach to aesthetic education.

Key words: Happiness, Freedom, Aesthetic education, Alfredo Ramos Martínez, Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

En el afán pedagógico, el desarrollo de los capítulos está pensado de manera que el lector sea partícipe de la construcción argumentativa de mi propuesta, por este motivo no presento en primer lugar el núcleo temático. Antes de adentrarnos en la problemática, veremos cómo es que se origina, esto con el objetivo de no perder de vista la estrecha relación entre teoría y práctica; la filosofía no es una disciplina ajena a la vida cotidiana, si se ha presentado de esa manera es por cuestiones que iremos desarrollando en el transcurso de los capítulos, pero siempre han existido contraargumentos que aterrizan el vuelo conceptual y lo llenan de realidad.

En este sentido, hablar sobre felicidad y libertad en periodos y autores clave de la historia de la filosofía tiene consecuencias en diversos ámbitos, pero me parece de especial importancia el pedagógico porque es la base a partir de la cual el ser humano deja su huella en el mundo; cabe mencionar que esta propuesta no se circunscribe al ámbito institucional, pues al ponerlo en relación con la experiencia estética, tiene un campo de acción mucho más amplio que la escuela.

Como veremos, la propuesta final tampoco se circunscribe como parte de algún tipo de anarquismo precisamente porque hay un campo de acción más allá de la escuela y, al mismo tiempo, no pretendo romper con dicha institución; el objetivo es, como diría Schiller, “cambiar la rueda que gira mientras está en movimiento”.¹

El desarrollo de este trabajo tiene como fundamento la investigación que realicé en la tesis de licenciatura *Kant y Schiller: Un debate pedagógico*², por lo que tomaré de ella los puntos más importantes sobre dichos autores sin profundizar demasiado en ellos, de manera que evitemos la repetición del proyecto ya realizado.

Es así como el primer capítulo tiene como eje central la relación entre la filosofía dominante con otras expresiones del pensamiento menos reconocidas por ser consideradas como

¹ Friedrich Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas; De lo sublime; Sobre lo sublime*, Trad. Martín Zubiria, Universidad Nacional de Cuyo, (Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, 2016), 62.

² Karen V. Gutiérrez Gutiérrez, “Kant y Schiller: Un debate pedagógico”. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000785848

inferiores, las cuales, sin embargo, son fuente de grandes alternativas para la reflexión y reconsideración de las instituciones establecidas en la actualidad.

La Modernidad nos ha legado una serie de problemáticas con relación al individuo, precisamente porque sus planteamientos se enfocan en regular las relaciones sociales a partir de los ideales que se ha construido desde esta filosofía dominante. Los dos conceptos sobre los que profundizaré se plantean como independientes uno de otro en ésta última, pues mientras que la libertad es un valor absoluto, parte de las abstracciones que regulan la conducta humana y uno de los pilares de la ética; la felicidad es un concepto más bien ambiguo, al que no se le da demasiada importancia, porque si se concibe también como una idea, es en realidad inalcanzable en la práctica, sólo es un proyecto a futuro, la felicidad es un bien supremo posible en el progreso de la humanidad. Esto es lo que propicia que se deje a un lado dentro del contexto social, en tanto seres mortales, no es algo que nos incumba ahora ni nunca.

El propósito de este capítulo es mostrar la pertinencia de mantener ambos conceptos de la mano, como inseparables uno de otro. Como veremos, en la ruptura con los valores absolutos de la Modernidad ilustrada y de la mano con una filosofía hedonista, desde la estética, la preocupación por el presente, por la vida real, adquiere relevancia y en este sentido podemos hablar de libertad, pero también del placer, en términos de alegría en la vida cotidiana, reivindicando su valor práctico.

El segundo capítulo tiene como función pausar momentáneamente las dilucidaciones filosóficas, pero también preparar el terreno para la exposición del tercer apartado. En este sentido, el título tiene que ver con un intermedio entre dos partes de una misma producción, y que al mismo tiempo las vincula.

A lo largo del recorrido histórico tengo por intención exponer las circunstancias que propiciaron la renovación de México, ya constituido como un país independiente, que luchó por su emancipación frente a naciones extranjeras, pero también de los gobiernos dictatoriales.

En ese clamor por la independencia, necesariamente surgieron críticas, así como propuestas para cambiar las instituciones que hasta el momento regían el país con base en principios anquilosados y que no respondían a las nuevas necesidades del pueblo mexicano.

Uno de los ámbitos centrales fue la cultura, y con éste el arte. Por lo que una de las figuras centrales será Alfredo Ramos Martínez, pero considerado desde su faceta como pintor porque me parece que su formación artística fue un parteaguas para la práctica pedagógica que nos ocupará en el siguiente capítulo.

Es así como en la tercera sección retomo el estudio histórico, pero con relación al caso específico que tiene que ver con la práctica pedagógica de Ramos Martínez, es decir, las Escuelas de Pintura al Aire Libre.

La influencia más representativa que tomaré es la del pedagogo estadounidense John Dewey, quien contribuyó a establecer varios fundamentos para la práctica pedagógica, el más destacado es la consideración como centro de esta práctica a los niños y no, como se planteaba anteriormente, a los profesores.

Además, también planteó la cuestión sobre la libertad, así como el arte y la sensibilidad de los niños que es posible estructurar en una propuesta pedagógica con el fin de erradicar la homogeneización de los alumnos. Cada individuo tiene una personalidad propia, diferentes capacidades, diferentes “medios ambientes”, todo ello debe ser tomado en cuenta antes y durante el proceso de enseñanza.

Otro punto para destacar será el del fin de la educación, que no concibió como un objetivo absoluto al que todas las conciencias deben aspirar. Eso permite que sea viable el respeto por las individualidades y las relaciones que se establezcan en comunidad sean significativas no sólo en lo ideal, sino también y sobre todo en el día a día.

El contexto previo, en su conjunto, nos permitirá estudiar de manera más completa las afirmaciones hechas por Ramos Martínez que recuperaré a lo largo de mi trabajo de investigación para esta tesis. El grueso de la información se encuentra dispersa en las notas periodísticas de la época, por lo que he procurado elegir de manera meticulosa antes de incluir alguna cita; sin embargo, también nos es útil el horizonte histórico del segundo capítulo para

comprender mejor los motivos y las inclinaciones ideológicas de los artistas e intelectuales que emitieron esas afirmaciones y juicios.

La formulación base de la propuesta que planteo es la educación estética de Schiller, un filósofo considerado más bien como dramaturgo, pues bajo esta idea de superespecialización, desempeñarse en varias áreas del conocimiento implica necesariamente poseer sólo nociones superficiales de cada cosa, como si todas las disciplinas se excluyeran entre sí.

Es así como afirmo todo lo contrario, en el trabajo interdisciplinario, su propuesta pedagógica y la crítica que hace a la Modernidad tienen, hasta cierto punto, un símil en la crítica y exigencia de cambio que imperaron en el México posrevolucionario; incluso aún en nuestros días.

En el último apartado incluyo las afirmaciones recopiladas en entrevista con la especialista en las Escuelas de Pintura al Aire Libre, la Maestra Laura González Matute, quien con su tesis de licenciatura abrió el debate nuevamente sobre esta ola artística que había sido relegada en la historia del arte. pues la atención se dirigió sobre todo hacia el muralismo.

Si bien las grandes producciones muralistas contribuyeron en gran medida al desarrollo cultural del país, formaron parte de un proceso aún mayor que por supuesto incluye en un lugar especial a las EPAL.

La constante de este trabajo será considerar que cualquier cosa que se presente como una dicotomía, es más bien un todo complejo en el que ninguna de las partes se impone a la otra porque no son aspectos contradictorios y excluyentes, sino un entramado que integra la complejidad de la vida humana.

Como se puede observar, los tres grandes ejes que rigen cada uno de los apartados tienen que ver con diferentes disciplinas, la filosofía, la historia y la pedagogía. Sin embargo, el propósito es no limitarnos a alguno en particular, sólo en la colaboración de los distintos saberes es viable el enriquecimiento pleno de nuestra visión del mundo y cómo podemos intervenir en él de manera que no disturbemos su movimiento cotidiano.

Muchas personas cultas creen aún ahora que la victoria del cristianismo sobre la filosofía griega es una prueba de la mayor verdad del primero, aunque en este caso no haya vencido sino lo más grosero y violento sobre lo más espiritual y delicado.³

³ Friedrich Nietzsche, *Humano, demasiado humano. Fragmentos póstumos*, Tomo I, (Madrid: Akal, 2007), 79.

CAPÍTULO I: SOBRE LA FELICIDAD Y LIBERTAD

Los conceptos que me propongo desarrollar en este capítulo tienen una relación primordial con el objetivo central de mi propuesta, pues ambos parecen encontrarse en posiciones contradictorias cuando hablamos de cuestiones éticas, estéticas y pedagógicas. Por un lado, como veremos, hablar de felicidad involucra incluso un problema en el concepto mismo, adquiriendo significados diversos dependiendo de la teoría y época desde la que se lo aborde; algunos autores preferirán utilizar otra traducción, a saber, alegría. Particularmente, conservaré el concepto de felicidad y de ahí partiremos para abordar algunas implicaciones teóricas que han contribuido al significado que le otorgamos en la actualidad y tomar una postura al respecto.

Por otro lado, con relación al concepto de libertad, será considerado en términos de autonomía, pero también como la capacidad de acción voluntaria frente a una infinidad de potencialidades. En este apartado se hará evidente la problemática de la libertad concebida como independiente de la felicidad, pues mientras que la primera se establece en el ámbito platónico de las verdades universales, la segunda se concibe como algo falible y descartable a causa de su cercanía con la experiencia y la sensibilidad humana.

En ambos casos, pretendo señalar las consecuencias que se siguen de considerarlos desde un extremo racionalista, controlados por el pensamiento lógico, calculados por la ciencia; la felicidad pierde cualquier posibilidad de existencia real y la libertad se convierte en un imperativo mutilador. Pero también, ofrecer una visión alternativa, en estrecha relación con la recuperación de la sensibilidad en el ser humano como parte conformadora de igual importancia que lo racional. Esto nos llevará a plantear, en términos estético-pedagógicos, que unas capacidades no deben preferirse frente a otras, todas tienen la misma relevancia tanto en los individuos como en su entorno social.

I.I.I. FELICIDAD HEDONISTA

Cuando hablamos sobre formas de pensar consideradas como antiguas, vemos un patrón común impuesto por la Modernidad⁴, esto es, encasillar sus postulados en dos rubros, de un lado aquello considerado como racional y, de otro, lo no racional, definido como carente de reflexión y pleno de mitos irracionales. Esta bifurcación del pensamiento ha tenido consecuencias significativas en la construcción de las instituciones y la sociedad tal como las conocemos hoy en día, por lo que en este apartado tomaré como referencia la primera parte del texto del filósofo francés Michel Onfray, “Las sabidurías de la antigüedad”, del cual me interesa su postura crítica hacia lo que él denomina “historiografía dominante”, en la que, entre otras cosas⁵, reconoce que a lo largo de la historia de la filosofía hay una omisión o descrédito de los pensadores anteriores a Sócrates, y de aquellos que no compartían el modelo del pensamiento platónico o aristotélico⁶.

Veremos entonces, que se trata más bien de un pensamiento que abarca la totalidad del mundo, a diferencia de aquellas posiciones que lo fragmentan y que son planteadas por la “filosofía dominante”. Al respecto nos dice Onfray: “uno se convierte, por turno y metódicamente, en astrónomo, físico, matemático, médico, moralista... pero es uno y el mismo hombre”⁷, lo cual es una afirmación de suma importancia, pues lleva consigo repercusiones en el ámbito pedagógico, como veremos a detalle más adelante cuando nos refiramos a la fragmentación de los individuos.

⁴ La Modernidad entendida como un movimiento intelectual con consecuencias sociales y filosóficas originado en Europa, que se desarrolló a partir del cuestionamiento del ser humano por su propia naturaleza, mediante el cual comenzó a dilucidar sobre cuestiones como voluntad, libre albedrío, etc., pero bajo el fundamento de una superioridad otorgada por su facultad racional, la cual se encarga de homogeneizar los valores y las conductas que gobernaban a cada individuo.

⁵ Onfray refiere de manera más profunda esta crítica en su obra *La Fuerza de Existir: Manifiesto Hedonista*, en la que afirma, además, que el nacimiento de la filosofía en Grecia datado en el siglo VII a. C., es una fábula creada por los “apóstoles de la razón pura y de la deducción trascendental”. Una problemática relevante para los estudios de la historia de la filosofía, pero que no profundizaré debido a que no es el objetivo principal de este capítulo.

⁶ Pensadores de quienes no hablaré en este apartado, pues han tenido una influencia innegable en la gran mayoría de las teorías de los siglos posteriores con relación a muchos temas, pero en específico, hablando sobre el concepto de felicidad; motivo por el cual serán considerados de manera implícita en el siguiente subtema.

⁷ Michel Onfray, *Las Sabidurías de la Antigüedad. Contrahistoria de la Filosofía, I*, Trad. Marco Aurelio Galmarini (Barcelona: Anagrama, 2007), 56.

Retomaré de manera general los postulados de la filosofía atomista, de la que destacan Leucipo, Demócrito y Epicuro como sus representantes, sólo por mencionar a algunos y con especial énfasis en Epicuro. Así pues, se trata de un materialismo en el que todo está conformado por átomos, incluida el alma, los cuales se mueven en el vacío (o no-ser), porque si sólo existiera el ser no habría movimiento. El dualismo entre alma y cuerpo no existe, ambos son parte de un mismo organismo, es decir, cada uno cumple con ciertas funciones y, de todas maneras, están íntimamente relacionados, los placeres del cuerpo no son diferentes a los del alma.

Epicuro explica que el alma es un compuesto de átomos diferentes a los del cuerpo, los cuales se alojan en los espacios que existen entre los átomos del cuerpo y en el pecho. Esto quiere decir que tanto el cuerpo como el alma son materiales, porque “no es posible pensar por sí mismo nada incorpóreo, a no ser el vacío, y el vacío no puede ni realizar ni sufrir nada, sino tan sólo transmitir el movimiento”.⁸

Concebir este materialismo en términos éticos tiene consecuencias importantes, pues los dioses dejan de ser figuras omnipotentes, su existencia es cuestionada desde que no se conciben como entes materiales, por lo que se relegan al ámbito de meros simulacros. Si los dioses no tienen poderes sobre el destino humano, los preceptos morales también sufren cambios, la medida de los valores de la conducta la establece el ser humano; del materialismo atomista surge una ética hedonista.

“Los dioses existen: el conocimiento que de ellos tenemos es evidente, pero no son como la mayoría de la gente cree, que les confiere atributos discordantes con la noción que de ellos posee. Por tanto, impío no es quien reniega de los dioses de la multitud, sino quien aplica las opiniones de la multitud a los dioses”.⁹ Es decir, a pesar de que la existencia de los dioses es cuestionada, no se niega, aunque los valores de la conducta sean establecidos por el ser humano, estos simulacros tienen la función de mostrarnos el camino que debemos seguir hacia la ἀπονία, ἀταραξία y αὐταρχία¹⁰. En su desinterés absoluto por el mundo humano vemos el claro ejercicio del placer, la felicidad y el bien soberano.

⁸ Epicuro, “Carta a Pitocles”, en *Obras*, trad. por Montserrat Jufresa (Barcelona: Altaya, 1994), 27.

⁹ Epicuro, “Carta a Meneceo”, en *Obras*, 58.

¹⁰ Ausencia de dolor, imperturbabilidad y gobierno de sí mismo.

En congruencia con el pensamiento atómico, al morir el cuerpo también perece el alma, muere la organización de átomos que posibilita nuestra existencia; asimismo, los componentes son eternos, por lo que no hay reencarnación, somos seres únicos e irrepetibles. De ninguna manera hay que temer a la muerte, pues si en vida procuramos la felicidad y armonía, moriremos sin arrepentimientos; si, por el contrario, vivimos de manera inútil y deplorable, no habrá que lamentar nuestra partida.

Acostúmbrate a pensar que la muerte para nosotros no es nada, porque todo el bien y todo el mal residen en las sensaciones, y precisamente la muerte consiste en estar privado de sensación... El peor de los males, la muerte, no significa nada para nosotros, porque mientras vivimos no existe, y cuando está presente nosotros no existimos. Así pues, la muerte no es real ni para los vivos ni para los muertos.¹¹

Por este motivo hay que procurar la alegría en la vida, en un cuerpo que no sufre (ἀπονία) y un alma que no teme (ἀταραξία). La labor del filósofo es celebrar la pulsión de vida, no introducir el miedo a la muerte. Sin embargo, “procurar la felicidad” no significa ceder ante los impulsos de la naturaleza animal indiscriminadamente, la filosofía hedonista de Epicuro introduce una lógica o dietética de los deseos o placeres, mediante la cual debemos aspirar a convertirnos en seres autónomos (αὐταρχία), frenar cuando sea necesario dichos impulsos.

Lo anterior nos libera de cualquier temor y nos permite incluso permanecer indiferentes a las leyes, sólo ser fieles a nosotros mismos, obedecernos a nosotros mismos y vivir sin ataduras externas. Esto va a resonar cuando hablemos sobre el pensamiento ético de Schiller con relación al tema de la libertad y el concepto de alma bella, así como, más adelante, al analizar la propuesta de Ramos Martínez en la imagen de la perfección natural del árbol.

Es necesario considerar entonces que el placer no se trata de una satisfacción momentánea, sino de la ausencia de dolor (ἀπονία). Epicuro lo explica mediante la distinción entre placer cinético (κατὰ κίνησιν ἡδοναί) y placer en reposo (καταστηματικαὶ ἡδοναί) y prefiere aquel que está en reposo, porque a los placeres en movimiento se les adhiere la imaginación y ella hace que, aunque un placer sea satisfecho, siempre se busque otro más, no existe límite alguno en el viaje de la imaginación. “Cada placer, por su propia naturaleza, es un bien, pero no hay que elegirlos todos. De modo similar, todo dolor es un mal, pero no siempre hay que

¹¹ Epicuro, “Carta a Meneceo”, 59.

rehuir el dolor. Según las ganancias y los perjuicios hay que juzgar sobre el placer y el dolor, porque algunas veces el bien se torna en mal, y otras veces el mal es un bien”.¹²

Esto se debe a que tanto el deseo como el placer en movimiento por la imaginación, encuentran la satisfacción en sí mismos, en el momento en que se realizan desaparecen y buscan cada vez más; sin embargo, para Epicuro la felicidad es continua pero no en el sentido de una búsqueda infinita de placeres, sino en la consideración de lo pasado y lo que puede ocurrir en el futuro.

Nuestra inclinación natural nos lleva a buscar el placer, pero como el ser humano es un compuesto que incluye también la parte racional, ésta es la que nos lleva a elegir el placer en reposo, que no es lo mismo que pasivo, sino que ofrece equilibrio y continuidad. Epicuro lo define como placer catastemático, el cual es posible cuando no hay dolor ni perturbaciones en el alma (*ἀπονία* y *ἀταραξία*) lo que distingue su hedonismo del resto. Además, considera en un mismo nivel el placer y la felicidad; de igual manera, pone en un grado superior los placeres y afecciones del espíritu frente a los del cuerpo. La felicidad es considerada como vida imperturbable.

Epicuro se vale de la razón para poner límites a los placeres cinéticos, y como la razón no sería tal sin su constante afán de división, se distinguen tres clases de deseos y las necesidades respectivas que suscitan: primero están los deseos naturales y necesarios, luego aquellos que son naturales, pero no necesarios y, finalmente, los que ni son naturales ni necesarios. Los últimos se encuentran estrechamente ligados con la imaginación y su desenfreno, por lo que la razón tiene por objetivo evitarlos a toda costa; en el caso de los segundos, pueden ser satisfechos siempre y cuando exista precaución al respecto del dolor que puede suscitar su realización.

Sin embargo, esto no significa que se deba mortificar el cuerpo para mejorar al alma, a pesar de lo dicho anteriormente, el placer catastemático no excluye al cinético, todos los placeres son deseables en la misma medida, “si todos los placeres uno a uno se condensaran en el

¹² Epicuro, “Carta a Meneceo”, 62.

espacio y en el tiempo y se dieran a la vez en el conjunto de átomos de nuestra naturaleza o en sus partes más importantes, entonces los placeres no se distinguirían unos de otros”.¹³

Lo que nos hace preferir unos placeres a otros es la proyección a futuro que hacemos de los mismos, aquellos que procuran la serenidad a largo plazo son preferibles; éstos nos llevan a un estado de plenitud que Epicuro denomina como πλήρωμα o completud, pues no necesita de nada más y, de manera simultánea, no excluye los placeres cinéticos, los cuales se encuentran subordinados a los primeros.

En este sentido, es importante señalar la relación tan estrecha que Epicuro plantea entre felicidad y autonomía, pues si bien en la teoría los estamos considerando de manera separada, cada uno en un apartado diferente, en la práctica de la ética hedonista no puede existir uno sin el otro, como sí pasa con la ética ilustrada.

“Los placeres cinéticos son momentáneos, intermitentes, viven y mueren en el tiempo, entre la gestación del deseo y el tiempo de su satisfacción. El placer catastemático, por el contrario, se coloca en la duración, en la permanencia: genera una suerte de suspensión concentrada del tiempo, que fluye en el presente mediante el control del pasado y el futuro”.¹⁴ Ese control lo tiene el individuo que no pretende alcanzar algo que todavía no es, porque en la constante espera no sería capaz de apreciar el presente; tampoco busca controlar el porvenir, pues esto lo llevaría a sentir miedo y ansiedad frente a su impotencia.

En la filosofía de Epicuro, el individuo no persigue el destino, ya llegará. Con relación al pasado, la serenidad se vale de la memoria a partir de una “ciencia del olvido” fundamentada en una retención selectiva, pues deja atrás el dolor y la desgracia, la memoria entonces es una reserva de felicidad; de igual manera, existe también una “capacidad de gratitud a lo advenido”, esto para no perder el curso de los placeres pasados.

Sin la pretensión de controlar lo que todavía no es y con el auxilio de la memoria, el placer catastemático reúne en el presente tanto al futuro como al pasado, lo que define la idea de Bien epicúrea como un permanecer en sí mismo, sin moverse en el tiempo, más bien procurar la vida fuera del tiempo entendido desde esta perspectiva lineal. “La carne entiende que los

¹³ Epicuro, *Obras*, (Madrid: Tecnos, 1994), IX. Citado en: Sergio Pérez Cortés, “Atreverse a ser feliz: Epicuro”, en *La felicidad: perspectivas antiguas, modernas y contemporáneas*, (México: Siglo XXI, 2011), 104.

¹⁴ Pérez Cortés, “Atreverse a ser feliz: Epicuro”, 105.

límites del placer son ilimitados y es ilimitado el tiempo que se lo proporciona. Por otro lado la mente, al tomar conciencia del fin y del límite de la carne y al librarse de los temores de la eternidad, alcanza la vida perfecta y ya no necesita de ningún tiempo infinito”.¹⁵

Y como es la razón la que nos embarca en el camino hacia los placeres catastemáticos, el papel de la filosofía es trascendente, nos lleva a dilucidar sobre el interés que tiene el cuerpo frente al espíritu y cómo para alcanzar la estabilidad y el equilibrio es preferible cultivar los placeres del alma, con el objetivo de buscar la armonía interna, pues lo exterior no depende de nosotros, no lo podemos controlar.

La felicidad entonces no es algo inalcanzable, de hecho, se encuentra dentro de cada uno, pero primero debemos liberarnos del dolor físico y de las turbaciones del alma. Precisamente por este motivo es que los preceptos epicúreos deben cumplirse desde cada individuo, no como algo impuesto de manera externa. No basta la teoría, memorizar y obedecer, hay que interiorizar, porque además la imperturbabilidad como fin último (τέλος), se da en el interior, y eso sólo es posible con la práctica (que en el caso de Schiller, será la práctica artística).

La ruptura con el pensamiento epicúreo sobre la felicidad tiene que ver con las dicotomías planteadas por la filosofía dominante, alma-cuerpo, mundo físico-mundo metafísico. Epicuro afirmaba que la búsqueda constante de la felicidad es intrínseca al ser humano, por lo que, a pesar de esta ruptura, se han dado algunos casos a lo largo de la historia de la filosofía en los que luchamos por recuperar esta visión unificadora del ser humano y su entorno. Motivo por el cual, la conceptualización de esta forma de pensar es tan compleja, pues

Nuestro término ‘felicidad’... no ofrece el equivalente adecuado al original griego, porque sugiere que el *fin último* es una suerte de estado subjetivo y psicológico de contento, más bien instantáneo. El sentido de *eudaimonía*, por el contrario, refiere a un estado sustantivo en la vida toda y por ello se ha traducido igualmente como ‘bienestar’ o ‘florecimiento’, que indican mejor el alcance y la duración del propósito que se persigue.¹⁶

¹⁵ Epicuro, *Obras*, XX. Citado en: Sergio Pérez Cortés, “Atreverse a ser feliz: Epicuro”, 106-107.

¹⁶ John Sellars, *Stoicism*, (Berkeley: University of California Press, 2006), 123. Citado en: Pérez Cortés, “Atreverse a ser feliz: Epicuro”, 99-100.

El τέλος del placer se procura en el día a día, mientras que la felicidad se construye durante toda la vida mediante una actividad constante. Para Epicuro, ambos se encuentran en estrecha relación, pues el τέλος de la εὐδαιμονία depende del hedonismo, por lo que la felicidad necesita del placer. Es por este motivo que insisto en no separar un término del otro, sino incluirlos dentro del mismo concepto, la felicidad a la que me refiero tiene alegría y bienestar en el presente, pero también está en constante edificación. No todo es azar, hay voluntad y libertad, o como Epicuro lo llamó: παρέγκλισις.

I.I.II. FELICIDAD CRISTIANA

Abordemos ahora la parte del pensamiento dominante criticado por Onfray que siguió la línea de lo establecido por Sócrates y Platón con respecto a este tema. El filósofo Jacobo Muñoz Veiga, en su texto “Nihilismo y crítica de la religión en Nietzsche”¹⁷ caracteriza la razón socrática como productora de hombres teóricos sumergidos en la contemplación de la vida, y en este papel de espectadores, no es posible hablar de un destino, se convierten en ficciones (como los dioses de Epicuro); las cuales, a su vez, vuelven posible concebir verdades eternas en tanto que también son ficciones.

En el caso de la razón platónica, y ya bajo la afirmación indiscutible de que hay verdades absolutas, empieza a jerarquizar la actividad humana, es preferible realizar ciertas acciones frente a otras, el criterio son las leyes del mundo de las ideas, por lo que la vida, reflejada en las acciones que tienen que ver con lo inmediato, es lo que debemos evitar a toda costa.

Ante este desprecio por la vida, y en la búsqueda de verdades absolutas, la actitud teórica del hombre que contempla “pretende dominar y convertir en disponible su objeto material, la naturaleza y la vida, reduciéndolo a leyes que se dominan y se poseen”.¹⁸ Pero esto no sólo sucede con la naturaleza, también se hace una imagen del hombre tal como “debe ser”.

En rasgos generales hay una evidente dicotomía entre alma y cuerpo, la vida material y la existencia metafísica, lo que provoca un rechazo al cuerpo en tanto participa de un mundo imperfecto, que es condición de posibilidad de la depravación y del mal, por eso hay que renunciar a él y enfocarnos en el cultivo del alma y su ascenso a un mundo ideal, de conceptos, gobernado por la razón pura. Mientras en Epicuro estos dos ámbitos existen sin excluirse mutuamente, la filosofía dominante los enfrenta como enemigos.

En este sentido, y con el objetivo de avanzar en el desarrollo cronológico, abordaré los principios filosóficos de esta postura desde un pensador emblemático del movimiento ilustrado, Immanuel Kant, quien continúa el hilo del pensamiento dominante de Platón y, en última instancia, el cristianismo.

¹⁷ Jacobo Muñoz Veiga, “Nihilismo y crítica de la religión en Nietzsche”, en *Filosofía de la Religión*, M. Fraijó, comp., (Madrid: Trotta, 2005).

¹⁸ Muñoz Veiga, “Nihilismo y crítica de la religión en Nietzsche”, 348.

Kant es una autoridad filosófica aun en nuestros días, ha influenciado una gran cantidad de teorías, ha sido traducido a varios idiomas, incluso en vida fue reconocida su labor intelectual. Esto no significa que la crítica kantiana ofrezca respuestas absolutas a las grandes incógnitas humanas, la vida se encuentra en constante movimiento, todo depende del espacio y tiempo particulares, por lo que es oportuno exponer los puntos fuertes de esta filosofía, que en su contexto revolucionó el pensamiento; sin perder de vista que es un modelo que no podemos seguir fielmente dado que no vivimos en el siglo XVIII y las necesidades espacio-temporales no son las mismas, pero eso no implica que debemos desacreditar todo su pensamiento.

Hay una pregunta inicial en su filosofía: “¿Qué es el hombre?”, y este inicio antropológico lo lleva a tratar temas epistemológicos, morales y estéticos, a través de un recorrido intelectual con repercusiones políticas y sociales. Es importante señalar que esta pregunta, tiene que ver con los cambios socio-culturales de cada momento histórico, en el caso del siglo de la Ilustración, la ciencia se convertía en dueña del escenario en detrimento de la religión, lo que por supuesto no implica una ruptura radical e intencional como en el nihilismo, simplemente la ciencia como posibilitadora de progreso, más adelante veremos en qué sentido.

Kant desdobra su pregunta en tres cuestiones fundamentales: “¿Qué puedo saber?”, ¿qué debo hacer?” y ¿qué me cabe esperar?”. La primera tiene que ver con epistemología, en respuesta a la discusión entre racionalismo y empirismo, la supremacía de la razón es innegable, pero dado que somos seres materiales debemos imponer límites a la razón; en esta primera cuestión Kant se dedica a la parte negativa y esto es porque el conocimiento, aunque depende del sujeto¹⁹, parte de las intuiciones sensibles y es sólo de fenómenos, no hay acceso a las ideas trascendentales si nos quedamos únicamente con la facultad del entendimiento. Para acceder a las *cosas-en-sí*²⁰ que tanto interesan a la facultad racional, Kant avanza en su reflexión retomando la segunda de sus tres críticas, la de la razón práctica, guiada por la pregunta “¿qué debo hacer?”, esto significa que las *cosas-en-sí* no pueden ser asimiladas por

¹⁹ Gracias a su célebre giro copernicano.

²⁰ Que son las formas trascendentales que posibilitan el conocimiento, pero no son asequibles a través del entendimiento porque no están esquematizadas por la imaginación, es decir, las ideas del yo, el mundo y Dios.

el entendimiento, pero sí son ideas que regulan el ámbito práctico de la vida humana, no se refieren a lo que *es*, sino a lo que *debe ser*.

Esto es de suma importancia para mi investigación, porque ya no se trata, como vimos en el apartado anterior, de pensar en el aquí y ahora, sino en un mundo ideal que dicta nuestra conducta en un mundo aparte (como ya lo planteaba Platón) y, en este sentido, la felicidad no se relaciona con las pasiones y una dietética de los deseos. Debemos renunciar al cuerpo, el alma no debe ser mancillada con los placeres efímeros, la felicidad es posibilitada por la virtud, una virtud condicionada por estrictos postulados éticos y morales.

El *deber ser* kantiano ya nos ubica en el ámbito de la moral²¹, viene acompañado por el imperativo categórico que es el que dicta la acción: “*obra sólo según la máxima a través de la cual puedas querer al mismo tiempo que se convierta en una ley universal*”.²² El objetivo de la ley moral que se manifiesta en el imperativo categórico es procurar el bien soberano, no se trata de buscar la felicidad personal inmediata, sino buscar en el bien soberano el acceso a la virtud, como posibilidad de la autonomía y, en algún punto, de la felicidad. Es en este punto en el que este concepto cambia su significado, cortando su relación con el bienestar y la alegría.

En respuesta a las condiciones de su tiempo, Kant planteó la idea del bien soberano, pero como un ideal inasequible. “Así entonces, a la moral oficiosa y relajada que reinaba en ese momento, Kant opone una moral estricta y severa, que no admite en ningún caso que el hombre se sustraiga del deber; a la moral variable y vaga del sentimiento que abusaba de la palabra virtud y se conmovía sobre su propia sensibilidad, él opone una doctrina rígida, austera, toda de razón, que desconfía del sentimiento y lo excluye por ser sospechoso”.²³

Entonces, ¿cuáles son las posibilidades de ser felices en esta vida?, la respuesta de Kant es contundente, no las hay, lo más cercano es perseguir infinitamente el bien supremo y que éste, a su vez, nos lleve a perseguir el progreso de la humanidad en su condición de ley moral.

²¹ En el que se da la posibilidad de la libertad, sin embargo, en este apartado nos concierne otro aspecto de este planteamiento.

²² Immanuel Kant, *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, edición bilingüe, Trad. José Mardomingo, (Barcelona: Ariel, 1999), 173.

²³ Paul Duproix, *Kant et Fichte et le Problème de l'Éducation*. (Genève: Georg & Cie. Libraires de l'Université, 1895), 38-39. La trad. es mía.

Es decir, tendemos hacia un fin moral dictado por la razón, mediante el cual procuramos mantener un equilibrio entre virtud y felicidad, sin embargo, se trata de un equilibrio imposible para manifestarse en el mundo fenoménico, cada individuo guía su acción hacia ese fin sin alcanzarlo realmente, pero todos debemos procurarlo, es el trabajo de la humanidad como conjunto para alcanzar el bien soberano como progreso.

Lo más cerca que podemos estar de este ideal en el mundo que habitamos, es en la experiencia estética, pues se trata del libre juego de nuestras capacidades y para Kant el juego no tiene una finalidad en sí mismo, pero sí tiene un producto que es la satisfacción, el juego nos produce placer. Sin embargo, la experiencia estética sólo es importante para relacionar el mundo sensible y el nouménico, el conocimiento sensible y el moral, el placer que produce el juego no tiene utilidad alguna.

El ser humano es un compuesto de sensibilidad y razón, pero Kant señala que la primera siempre debe ser sometida por la segunda para que éste no se pierda en su efímera participación de la vida y sea capaz de automoldearse de acuerdo con el plan de la humanidad que desarrolla en sí mismo de manera racional, de nuevo, el progreso.

Esto tiene que ver con la relación entre los ámbitos público y privado que esbozamos en el apartado anterior, pues mientras en el pensamiento hedonista se respetan las inclinaciones individuales frente a las colectivas, la Modernidad se encarga de imponer las últimas a las primeras, creando un conflicto entre individuo y sociedad, que Kant intenta conciliar en su texto *El conflicto de las facultades*, en el que señala que el uso público de la razón sólo lo puede ejercer una persona en condición de especialista sobre algún tema, motivo por el cual le es posible criticar de manera pública las leyes establecidas, pero esto debe hacerlo únicamente en un ambiente académico, nunca hablarle de estas cuestiones a las masas; en el caso del uso privado de la razón, se limita al que hace una persona como subordinada en alguna institución, sin derecho a crítica, con el objetivo de ejercer su papel como se le encomienda y que el entramado social continúe funcionando sin interrupciones. De esta manera, la diferencia ya no tiene que ver con el individuo directamente, sino sólo en su relación con la colectividad en tanto especialista en un tema o integrante de algún grupo. Esta problemática será abordada más detenidamente en el apartado sobre la fragmentación de los individuos.

Bajo la idea de la perfección de la naturaleza humana a través del progreso, a la pedagogía le corresponde desarrollar las disposiciones que le permitan al ser humano descubrir la perspectiva de la dicha futura para la especie entera. “No se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino”.²⁴

Por último, de acuerdo con Kant, la religión está al servicio de la moral, y es una afirmación que también sostiene Muñoz Veiga, en el texto ya citado, cuando se refiere al cristianismo como “platonismo para el pueblo”, es decir, se trata de la institucionalización y difusión de la moral. El ser humano debe rechazar todo lo relacionado con el cuerpo para ser capaz de participar de la perfección de Dios con el objetivo de superar el mundo, sin embargo, lo que resulta de esto es su empobrecimiento, convirtiéndolo en un animal de rebaño, lo cual tiene consecuencias nihilistas, pero eso lo veremos más adelante.

²⁴ Immanuel Kant, *Pedagogía*, ed. Mariano Fernández Enguita, trad. Lorenzo Luzuriaga, José Luis Pascual, (Madrid: Akal, 2003), 36.

I.I.III. FELICIDAD ESTÉTICA

Frente al ejercicio tirano de la razón que nos ha convertido en una generación mecanizada y mutilada por la ciencia y la religión, vale la pena volver a hablar de filosofías que consideran igual de importante el ámbito sensible como el racional, tal vez en diferentes niveles, pero manteniéndose alejados de la renuncia a nuestra felicidad individual, entendida en términos epicúreos.

Friedrich Schiller fue un filósofo alemán, más reconocido por su producción dramática y poética, como si esta inclinación por la literatura invalidara cualquier actividad productora de conocimiento; de hecho, Schiller afirmaba que la producción teatral le ayudaba a ejercitar el intelecto.

De acuerdo con su filosofía, existen tres episodios en la evolución del entendimiento humano, en primer lugar, está la minoría de edad, somos seres incapaces de guiarnos por nuestro propio pensar; el segundo episodio es un ensueño de la razón, un racionalismo radical que idealiza la naturaleza (en el que se encuentra Kant); y, el tercero, es el desencanto que nos produce la confrontación con la realidad en el descubrimiento de que la idealización racional de la naturaleza resulta insuficiente. Lo que busca Schiller es no ceder ante el pesimismo de este tercer episodio y encontrar un momento conciliador para sanar la ruptura entre lo ideal y lo real.

Así, recupera la idea de lo sublime de Kant, pero no la hace depender de la experiencia del sujeto moral, lo sublime sí es una fuerza de resistencia que provoca en el individuo el encuentro con un poder desmesuradamente grande y esto ayuda al espíritu a combatir los malestares del cuerpo, sin embargo, dicha fuerza también participa del estado estético por lo que la libertad es posible también en el ámbito de la sensibilidad y no en contra de ella.

Entonces, si la libertad es posible en el campo de la sensibilidad, la belleza también es objetiva, no sólo subjetiva como lo planteó Kant, y de aquí Schiller distingue entre la gracia y la dignidad. Si partimos del estado estético para hacer coincidir el querer con el deber en el terreno de la moral, se trata de la dignidad; pero si intentamos más bien que el deber coincida con el querer a través del juego estético, estamos en el campo de la gracia. Esto significa que

los intereses de la comunidad ya no deben considerarse en todos los casos sobre el querer individual.

A través de la idea de gracia, Schiller concilia la razón y la sensibilidad, pero además nos dice que su producto es un alma bella, pues en la belleza del ser humano la naturaleza refleja los fines que se propone con él y que él tiene que realizar por sus propios medios. “Gracia es la belleza de la forma bajo la influencia de la libertad, la belleza de los fenómenos determinados por la persona [entendida como el principio libre en el hombre]. La belleza arquitectónica honra al Creador de la naturaleza; la gracia, a su poseedor. Aquélla es un don innato; ésta un mérito personal”.²⁵ La perfección moral no radica en procurar el bien supremo, sino en alcanzar la armonía entre deber e inclinación, para que así podamos obedecer alegremente a la razón.

Schiller no nos dice que estemos obligados a someter la sensibilidad frente al espíritu, afirma que si ambas son dadas de manera conjunta en el ser humano, es porque sólo en su colaboración el carácter moral puede aceptarse en el ámbito natural del hombre a pesar de surgir de una idea racional.

Obligar a la sensibilidad a someterse sólo la incita a luchar por su subsistencia en el interior del ser humano, por eso sólo manteniendo ambos componentes es que el carácter moral puede ser parte de la naturaleza. El hombre puede confiar en su instinto, lo que significa que en él se encuentra desarrollado el ideal de humanidad perfecta, no es una abstracción contenida en una sociedad sin rostro, es poseedor de un alma bella. “No me predispone favorablemente el hombre tan incapaz de confiar en la voz del instinto que está obligado, en cada caso, a ajustarla al diapasón del principio moral; en cambio, se le tiene en alta estima si se fía con cierta seguridad de esa voz, sin peligro de ser mal dirigido por ella”.²⁶

La idea de dignidad es para cuando la naturaleza intenta imponerse sobre las leyes racionales, ante este padecimiento, la voluntad la detiene mostrándose serena. Una vez que la dignidad se manifiesta, el alma deja de ser bella porque ya existe un conflicto entre deber y querer, sin

²⁵ Friedrich Schiller, *Sobre la Gracia y la Dignidad*, (Barcelona: Icaria, 1950), 25.

²⁶ Schiller, *Sobre la Gracia y la Dignidad*, 63-64.

embargo, es moralmente grande. Como vemos, Schiller mantiene la dicotomía kantiana, pero sólo en el conflicto de las partes, pues lo que se procura es su coexistencia armoniosa.

En la dignidad, pues, el espíritu se conduce frente al cuerpo como soberano, porque tiene que afirmar su autonomía contra el instinto imperioso que, prescindiendo de él, obra directamente y trata de sustraerse a su yugo. En la gracia, por el contrario, rige con liberalidad, porque aquí es él quien pone en acción a la naturaleza y no encuentra resistencia alguna que vencer. Pero sólo la obediencia merece suavidad, sólo la resistencia puede justificar el rigor [...] De ahí que la dignidad se exija y demuestre más bien en el padecer y la gracia más bien en la conducta; pues sólo en el padecer puede manifestarse la libertad de ánimo y sólo en el obrar la libertad del cuerpo.²⁷

Acceder al ideal de la perfecta humanidad sólo es posible en la colaboración de la gracia y la dignidad según convenga, para que la moral no extinga las emociones, ni las emociones desacrediten la validez de los principios morales.

La coincidencia entre el impulso sensible y el formal se da a través de un tercer impulso llamado lúdico, que como veremos, se desenvuelve dentro de la experiencia estética; en él suceden al mismo tiempo las limitaciones físicas y las morales, lo que permite que se anulen entre sí, de manera que la existencia de una ya no condiciona la existencia de la otra. De aquí se sigue que la felicidad y la perfección también pueden existir de manera simultánea, ya no como un encuentro fortuito.

El bien sensible puede hacer dichoso sólo a *uno*, puesto que se funda sobre una apropiación, que comporta siempre una exclusión; y a éste *uno* puede hacerlo dichoso sólo parcialmente, porque su personalidad no toma parte en ello. El bien absoluto puede hacer dichoso sólo bajo condiciones cuya existencia no es posible suponer en todos los hombres; pues la verdad no es sino el premio de la abnegación, y sólo un corazón puro cree en la voluntad pura. La belleza sola hace feliz a todos los hombres y cada ser olvida sus limitaciones mientras experimenta su mágico efecto.²⁸

²⁷ Schiller, *Sobre la Gracia y la Dignidad*, 80-81.

²⁸ Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas; De lo sublime; Sobre lo sublime*, Trad. Martín Zubiria, (Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras, 2016), 160.

Frente a los tres episodios de la evolución del entendimiento humano mencionados más arriba Schiller, todavía muy de la mano con Kant, intenta salvarnos del desencanto en el tercer episodio; no hay porqué deshacernos de los fundamentos metafísicos de la razón, simplemente es necesario señalar la importancia que existe entre el libre juego de las capacidades del individuo, mediante el cual participa del fenómeno y del noúmeno al mismo tiempo, su naturaleza no está fragmentada, ambos ámbitos no dejan de existir, los postulados filosóficos pueden continuar impasibles, sólo no deben minorizar la labor de la sensibilidad y la estética, todo lo contrario, deben reconocer su gran aporte al desarrollo del ser humano en conjunción con la sociedad. Hay una reconciliación de los intereses del todo con el de las partes.

¿Pero qué pasaría si pensáramos que la labor de Schiller fue en vano? Si no hay lugar a esta conciliación, si viéramos la posibilidad de que las verdades metafísicas son meras ficciones. Esto es precisamente lo que llevó a filósofos como Friedrich Nietzsche a plantearse la cuestión del nihilismo y cambiar el paradigma metafísico por uno ontológico. Sin embargo, aunque dejemos de situarnos en dicho horizonte del pensamiento, tanto la felicidad entendida como alegría o bienestar y la experiencia estética como juego de las potencialidades, prevalecen por motivos que continuaré desarrollando a lo largo de este trabajo; en este sentido, filósofos como Epicuro y Schiller siguen vigentes, sólo que sus propuestas y postulados se traducen a los nuevos contextos que los vuelven necesarios.

I.I.IV. RUPTURA

Vamos a recuperar la explicación de Muñoz Veiga sobre la crítica de Nietzsche al cristianismo, quien comienza por las cuestiones gramaticales, pues desde este punto de partida “algo es dicho como algo diferente de lo que es, siendo subsumido bajo un concepto que debe *satisfacer*”²⁹, recordemos en este sentido el *deber ser* kantiano. A esto le llama “ontología de la moral”, y consiste en mantener el sometimiento de lo individual por la ley moral general, lo que implica una negación de la realidad.

Sin embargo, su crítica no se concentra en el ámbito de la moral, como lo hace Schiller cuando se refiere a Kant, pues al tratarse de una mera ficción (en tanto negación de la realidad) no tiene un fundamento válido del cual pueda desprenderse una crítica pertinente. Más bien Nietzsche lo tilda de ingenuo³⁰, cuestiona el absurdo de buscar que la razón se autoimponga límites (siendo este todo el objetivo de la *Crítica de la razón pura* partiendo desde la epistemología). Rechaza la creencia ciega en la moral y afirma que es contradictorio, pues la base de este rechazo es la moralidad misma desde el momento en el que lo que predica se funda en metáforas y mentiras, aquí radica la negatividad del pensamiento alemán, en el que todo se contradice.

En esta negatividad despotrica contra el idealismo, definiéndolo como un “afeminamiento europeo que tiende eternamente hacia las alturas, y que, por ello mismo, rebaja eternamente”.³¹ De aquí se sigue una desvalorización de los valores universales, pero tampoco Nietzsche se deja “llenar” por el vacío existencial provocado por esta etapa, su apuesta es por las generaciones posteriores como capaces de crear una historia superior a lo acontecido hasta el momento.

Si para los preceptos cristianos la afirmación de Dios se daba con la negación de la vida, lo que hace Nietzsche es invertir los papeles, sólo en la muerte de Dios el hombre recupera su dignidad, el poder sobre su existencia y atribuye un nuevo sentido a la vida en la transvaloración de los valores (planteadas como necesarias ante la desvalorización).

²⁹ Muñoz Veiga, “Nihilismo y crítica de la religión en Nietzsche”, 351.

³⁰ Crf. Friedrich Nietzsche, *Aurora*, (Madrid: M. E. Editores, 1994), 29-30.

³¹ Nietzsche, *Aurora*, 32.

La transvaloración no tiene como punto de partida reemplazar los preceptos cristiano-platónicos que niegan a toda costa la vida, sino, de nuevo, invertir este punto de partida. Es el tiempo de la afirmación de la vida, que corresponde con la tarea que Epicuro adjudicaba al filósofo.

En la transvaloración lo bueno y lo malo se redefinen, la bondad ya no es sinónimo de debilidad, ambos dejan de ser valores trascendentes y se convierten en parte intrínseca del individuo en la vida. El bien entonces es la elevación del sentimiento de poder y lo malo es precisamente la debilidad; de esta forma, la felicidad se define como “el sentimiento de que el poder crece, de que una resistencia ha quedado superada [De lo que se sigue que] ni la humanidad en su conjunto persigue fin alguno, ni el hombre puede, en consecuencia, encontrar en ella sostén y consuelo, y, a la vez, se entregan como el niño a sus juegos con feliz inocencia, definiendo al hacerlo su voluntad de ser ellos mismos”.³²

En otras palabras, se invalida por completo la Felicidad sobre la que teorizaba Kant, no existe tal cosa, sólo podemos hablar de casos particulares y, por lo mismo, no hay un tipo de felicidad común a todos, cada quién es feliz a su manera; se trata de recuperar en vivir bien, el bienestar epicúreo.

La felicidad depende entonces de un proceso interno, sin embargo, Nietzsche afirma que es imposible saber a ciencia cierta lo que nosotros mismos queremos, no conocemos ni siquiera nuestros instintos más básicos por lo que si los llegamos a satisfacer es por mero azar.

En su obra *Aurora* introduce esta dilucidación a propósito de los instintos y su azarosa satisfacción mediante el aforismo 119: “Vivir es inventar”, cuyo título es de suyo sugerente: “Cada momento de nuestra vida hace que crezca alguno de los tentáculos de ese pulpo que es nuestro ser, y que otros se sequen, según el alimento que dicho momento les da o les deja de dar”.³³ Y de aquí viene el azar, el entorno es el que alimenta nuestros instintos, por lo que de nada sirve hacer un plan, el instinto se manifiesta a la espera del momento de ser satisfecho y eso puede no pasar nunca haciendo que dicho instinto muera.

³² Muñoz Veiga, “Nihilismo y crítica de la religión...”, 359.

³³ Nietzsche, *Aurora*, 111.

Aquí es donde entra en juego el concepto de “ensueño”, mediante el cual se vale Nietzsche para afirmar que, si bien no podemos satisfacer todos nuestros instintos en la vigilia, éstos pueden calmarse en el ensueño y por eso soñamos diferentes situaciones, todo depende del instinto que se manifieste a la espera de ser satisfecho cuando menos en este estado. Pero en la vigilia nuestros estímulos del exterior son los que condicionan esta satisfacción, “la vida en estado de vigilia no posee la misma *libertad* de interpretación que la vida del ensueño; es menos poética, menos descontrolada”.³⁴

Por lo que cabe preguntarse por la naturaleza de la conciencia, pues si la moral es una ficción, ¿la conciencia no es otro de nuestros ensueños creado para satisfacer algún instinto? Nietzsche nos dice: “todo lo que llamamos conciencia no es, en suma, sino el comentario más o menos fantástico de un texto desconocido, quizá incognoscible, pero presentado”.³⁵

No me puedo conocer a mí mismo porque en cualquier momento puede saltar algún instinto en la búsqueda de su satisfacción, entonces buscar un sentido a los acontecimientos azarosos del día a día es en vano, por eso este aforismo comienza y termina con la misma afirmación “vivir equivale a inventar”.

Quedémonos con este esbozo que realiza Nietzsche sobre la complejidad de nuestro interior con relación a la satisfacción de los instintos, que puede llevarnos a ser o no felices, pero ahora considerando el hecho de que se trata de algo individual y no un concepto absoluto.

Para profundizar un poco al respecto, recurriré a Sigmund Freud, sobre todo en su texto *Más allá del principio de placer*, en el que define al placer como la ausencia de excitación en la vida anímica y al displacer como el aumento en la cantidad de dicha excitación, muy de la mano con la definición epicúrea de la ἀταραξία, concebida como imperturbabilidad del alma. Más aun, cuando se refiere al principio de realidad, como encargado de preferir placeres a largo plazo sacrificando los efímeros placeres inmediatos, también está en concordancia con la “dietética de los deseos” planteada por Demócrito quien afirmaba que buscar el placer no significa dejarse llevar por el desenfreno de los impulsos animales, sino que el objetivo era

³⁴ Nietzsche, *Aurora*, 112.

³⁵ Nietzsche, *Aurora*, 113.

seguir los principios de una ética voluntarista³⁶ para convertirnos en seres autónomos. “El principio de realidad... sin resignar el propósito de una ganancia final de placer, exige y consigue posponer la satisfacción, renunciar a diversas posibilidades de lograrla y tolerar provisionalmente el displacer en el largo rodeo hacia el placer”.³⁷

Por supuesto debemos tomar en cuenta la distinción que señala entre el fin positivo y el fin negativo de la felicidad en su obra *El malestar en la cultura*; el fin positivo equivale a esta ausencia de excitación o evitar el displacer, y el negativo, la búsqueda implacable de sensaciones placenteras. Señala entonces, que generalmente se habla de “felicidad” en el segundo sentido, de lo que se sigue que la felicidad en sí misma no es alcanzable, pues a fin de cuentas se trata de la satisfacción momentánea de necesidades acumuladas que provocan una gran tensión en el individuo; de igual manera en relación con la distinción de Epicuro entre el placer cinético y el placer en reposo, el constante movimiento del primero es desatado por la imaginación que siempre busca algo más y nunca hay un fin a la búsqueda de satisfacciones. Por lo que para Freud el fin (télós) de la vida es la búsqueda constante del placer manifiesto en pequeños episodios y no como un estado permanente.

Freud señala que, aunque constantemente tendamos hacia el principio de placer, hay casos en los cuales “ciertas fuerzas” lo contradicen y producen resultados lejanos a este principio; por este motivo se detiene para averiguar si hay algo más allá del principio de placer que provoque este tipo de resultados aparentemente contradictorios.

Es así como analiza las conductas neuróticas, el sueño, el juego infantil, el recuerdo, los cuales mantienen el displacer en nosotros, pero en última instancia procuran una ganancia de placer. Por lo que, para ir más allá de este principio, Freud, al igual que Nietzsche, estudia el concepto de “conciencia” y la define como una función particular de los procesos anímicos de la percepción, pero también observa que las percepciones inconscientes pueden ser más intensas que las conscientes.

³⁶ En esta ética, la modificación personal depende del trabajo individual, por lo que la voluntad se concibe como una potencia que permite al ser humano construir su propio destino; además, tiene por finalidad la alegría, siendo el placer un signo del bien.

³⁷ Sigmund Freud, “Más allá del principio de placer” en *Obras completas*, Vol. XVIII, (Buenos Aires: Amorrortu editores, 1992), 10.

Además, la conciencia guarda una estrecha relación con el sentimiento de culpa que surge a partir de la organización social del ser humano, según la cual debemos suprimir ciertas pulsiones en función de la convivencia social; es en este sentido que es concebida como conciencia moral. De hecho, esta relación es la que puede mantenerla como algo inconsciente, “es harto concebible que tampoco la conciencia de culpa producida por la cultura se discierna como tal, que permanezca en gran parte inconsciente [sic.] o salga a la luz como un malestar, un descontento para el cual se buscan otras motivaciones”.³⁸

Es de suma importancia señalar la diferencia entre las manifestaciones de los procesos anímicos de la percepción que tienen que ver con su estímulo, es decir, las excitaciones externas y las internas. En el caso de las externas, cuando logran saltar la defensa antiestímulo de nuestro organismo generan un trauma. Sobre las excitaciones internas, su origen son las pulsiones, resumidas también en dos grupos: conservadoras y aquellas que buscan “la creación y el progreso”. Las primeras se dirigen a la regresión, buscan algo anterior y su restablecimiento, pero en este proceso de repetición nos dice Freud que aparentan que aspiran al cambio y al progreso; asimismo afirma que pudo haber influjos externos que provocaron un desvío de este objetivo simple y lo complicaron mediante las pulsiones conservadoras, pero en última instancia, bajo la guía de una pulsión originaria: la de regresar a lo inanimado.

Es así como llega a afirmar que las pulsiones de conservación en realidad están encaminadas hacia la muerte, pero una muerte conforme a los deseos del organismo. Aquí se presenta una paradoja que el mismo Freud revela: “Hay como un ritmo titubeante en la vida de los organismos; uno de los grupos pulsionales se lanza, impetuoso, hacia adelante, para alcanzar lo más rápido posible la meta final de la vida; el otro, llegado a cierto lugar de este camino, se lanza hacia atrás para volver a retomarlo desde cierto punto y así prolongar la duración del trayecto”.³⁹ Es decir, en este cortocircuito provocado por las pulsiones, tendemos hacia la vida en la misma medida que la muerte, en un vaivén constante.

Es por la pulsión de muerte que el principio epicúreo según el cual se prefiere el placer sobre el dolor no es alcanzable del todo, Freud señala la existencia de un factor que denomina:

³⁸ Sigmund Freud, “El malestar en la cultura”, en *Obras completas*, Vol. XXI, (Buenos Aires: Amorrortu editores, 1992), 131.

³⁹ Freud, “Más allá del principio de placer”, 40.

“compulsión de repetición”, provocado por aquello que mencionamos como “ciertas fuerzas” que no permiten que los estímulos fluyan de manera libre, de modo que procuran unificar las representaciones del Yo a través de una cierta represión; es decir, *Bindung* o ligazón.

Este mecanismo que se encarga de establecer lazos se ve amenazado cuando existe algún trauma, lo que provoca que la energía transite de manera libre e independiente de las asociaciones hechas por medio de la ligazón, de modo que la compulsión tiene su origen y nos lleva a repetir conductas o situaciones pasadas, sin tener conciencia de que lo hacemos, repetimos las experiencias como si fuera cada vez la primera vez. Y en tanto es una compulsión, no se puede evitar porque se trata de una coacción interna, se repiten hasta que encuentran solución o liberación de algún tipo.

La compulsión a la repetición trae consigo la pulsión de muerte, pues revive situaciones displacenteras, Freud la define como una fuente de placer para el inconsciente y displacer para el consciente, es en este sentido que afirma que el principio de placer está al servicio de la pulsión de muerte. Lo que está más allá del principio de placer es la pulsión de muerte, pues el primero busca la ausencia de excitación, o en su defecto, un nivel mínimo de excitación y esa tendencia coincide con el “retorno a lo inorgánico”, o lo inanimado, a fin de cuentas, la muerte.⁴⁰

Esto genera en el individuo una lucha interna, lo que puede externarse como algún tipo de neurosis; la que nos interesa es la neurosis de transferencia que se desenvuelve en el proceso terapéutico, bajo la supervisión del psicoanalista, con el objetivo de recordar el pasado olvidado y evitar esta compulsión a la repetición.

La transferencia crea así un reino intermedio entre la enfermedad y la vida, en virtud del cual se cumple el tránsito de aquella a esta. El nuevo estado ha asumido todos los caracteres de la enfermedad, pero constituye una enfermedad artificial asequible por doquiera a nuestra intervención. Al mismo tiempo es un fragmento del vivenciar real-objetivo, pero posibilitado por unas condiciones particularmente favorables, y que posee la naturaleza de algo provisional.⁴¹

⁴⁰ Principio de Nirvana.

⁴¹ Freud, “Recordar, repetir, reelaborar. (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis II)”, en *Obras completas*, Vol. XII, (Buenos Aires: Amorrortu editores, 1995), 155.

De este modo, la felicidad no es un estado permanente y absoluto, el conflicto entre las pulsiones de vida y muerte es un movimiento constante en el que no se distinguen unas pulsiones de otras porque no pueden existir de manera separada. Sin embargo, la pulsión de muerte es anterior a cualquier pulsión, en este sentido el retorno a lo inorgánico implica un estado originario, por eso lo que está más allá del principio de placer es la pulsión de muerte. Aun cuando deseamos los estímulos positivos, el dolor, la agresión, la muerte será su acompañante silenciosa. Es un eterno retorno.

En adición, el fin que las pulsiones persiguen puede ser modificado, a este proceso Freud lo denomina sublimación. Si bien buscamos el placer, éste en un primer momento recibe energía de la libido, por lo que se trata de pulsiones sexuales, sin embargo, las reprimimos, lo que desata malestar en el individuo. Para evitarlo, es posible sublimar esta pulsión sexual dirigiéndola hacia una meta más elevada, como el arte o la investigación científica. “El destino de pulsión más importante pareció ser la *sublimación*, en la que objeto y meta sufren un cambio de vía, de suerte que la pulsión originariamente sexual halla su satisfacción en una operación que ya no es más sexual, sino que recibe una valoración social o ética superior”.⁴²

Una de las consecuencias que provoca esta desexualización es una desmezcla pulsional, dejan de imbricarse las pulsiones y el ruido de la pulsión de vida ya no apaga al de la pulsión de muerte: “Tras la sublimación, el componente erótico ya no tiene más la fuerza para ligar toda la destrucción aleada con él, y esta se libera como inclinación de agresión y destrucción”.⁴³

En este sentido, la sublimación no significa necesariamente algo positivo para el ser humano, si bien permite la satisfacción de la pulsión sexual dándole una meta diferente y despojándola de su carácter sexual, esto puede tener consecuencias contrarias al bienestar de los individuos. Tampoco garantiza un resultado “feliz”. Parece que Freud volviera a la propuesta kantiana sobre el progreso de la humanidad, pues la sublimación de las pulsiones adquiere su relevancia en tanto se vuelve un motor para el desarrollo cultural dentro de este tipo de producciones intelectuales; sin embargo, se distingue en tanto no deja de insistir en la cuestión interna de los individuos:

⁴² Freud, “Dos artículos de enciclopedia: «Psicoanálisis» y «Teoría de la libido», en *Obras completas*, Vol. XVIII, (Buenos Aires: Amorrortu editores, 1992), 251.

⁴³ Freud, “El yo y el ello”, en *Obras completas*, Vol. XIX, (Buenos Aires: Amorrortu editores, 1992), 55.

Dijimos que un fragmento de la actividad espiritual humana se dirige al dominio del mundo exterior real. Pues bien; el psicoanálisis agrega que otro fragmento, particularmente apreciado, del crear humano sirve al cumplimiento de deseo, a la satisfacción sustitutiva de aquellos deseos reprimidos que desde los años de la niñez moran, insatisfechos, en el alma de cada quien. Entre estas creaciones, cuyo nexo con un inconsciente inasible se conjeturó siempre, se cuentan el mito, la creación literaria y las artes plásticas... No le incumbe, por cierto, al psicoanálisis la apreciación estética de la obra de arte ni el esclarecimiento del genio artístico. No obstante, parece que él es capaz de pronunciar la palabra decisiva en todas las cuestiones que atañen a la vida de fantasía de los seres humanos.⁴⁴

El único problema de la sublimación de las pulsiones es el acceso restringido a esa experiencia, pues no todos los individuos nos convertimos en artistas o desarrollamos nuestras capacidades dentro del ámbito científico. Esto es lo que abordaremos más adelante, una propuesta sobre el arte desde una perspectiva pedagógica que permita acceder a este sentimiento sin necesariamente convertirnos en artistas, científicos ni apostar todo por el trabajo. Para Freud la belleza es todavía un aspecto sin desarrollar por completo, sin embargo, representa un gran canalizador de todo aquello que nos produce dolor y sufrimiento.

La felicidad en la vida se busca sobre todo en el goce de la belleza, dondequiera que ella se muestre a nuestros sentidos y a nuestro juicio: la belleza de formas y gestos humanos, de objetos naturales y paisajes, de creaciones artísticas y aun científicas. Esta actitud estética hacia la meta vital ofrece escasa protección contra la posibilidad de sufrir, pero puede resarcir de muchas cosas. El goce de la belleza se acompaña de una sensación particular, de suave efecto embriagador. Por ninguna parte se advierte la utilidad de la belleza; tampoco se alcanza a intuir su necesidad cultural, a pesar de lo cual la cultura no podría prescindir de ella.⁴⁵

A pesar de todos los medios existentes para intentar alcanzar la felicidad como meta del principio del placer, esta experiencia es inaccesible de manera plena, y aún así, el esfuerzo por alcanzarla no se detiene. “Sobre este punto no existe consejo válido para todos; cada

⁴⁴ Freud, “Breve informe sobre el psicoanálisis”, en *Obras completas*, Vol. XIX, (Buenos Aires: Amorrortu editores, 1992), 219.

⁴⁵ Freud, “El malestar en la cultura”, 82.

quien tiene que ensayar por sí mismo la manera en que puede alcanzar la bienaventuranza... [Además,] la sabiduría de la vida aconseja no esperar toda satisfacción de una aspiración única”.⁴⁶

Por otra parte, el placer se siente con mayor intensidad a partir del contraste con el dolor, sin dolor el placer deja de sentirse como tal; sin embargo, es más factible padecer dolor o sufrimiento sin más. Freud nos indica que estos sentimientos nos atacan desde tres lados: el corporal, el del mundo externo y el de las relaciones interpersonales, siendo este último el que más nos afecta. Ante esta dificultad es más sencillo pensar que se es feliz cuando se puede escapar de la desgracia que nos acecha.

Las relaciones con otras personas (tanto interpersonales como socio-culturales), son especialmente problemáticas porque están reguladas conforme a principios establecidos por los mismos seres humanos y aún así no producen la estabilidad esperada. Estos principios son impuestos por la cultura, que Freud define como “toda la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres”.⁴⁷

La cuestión es pensar sobre esas normas impuestas por la cultura que abogan por la felicidad de los individuos pero de hecho ni siquiera se acercan a conseguirla. Freud caracteriza a la cultura como aquella que se encarga de regular las relaciones entre los individuos, y es que ya no se trata del gobierno del más fuerte, las pulsiones y deseos individuales no tienen más el mando, ahora la comunidad es la que regula los actos de cada individuo y es por ese motivo que el individuo comienza a sacrificar la satisfacción de ciertas pulsiones que no encajen dentro de lo aceptado por la comunidad. En este sentido, la sublimación pulsional se vuelve un rasgo fundamental de la cultura, que da paso a que actividades “psíquicas superiores” se vuelvan el foco de lo que la cultura pretende destacar.

Tanto el proceso cultural de la humanidad como el desarrollo del individuo son sin duda procesos vitales, vale decir, no pueden menos que compartir el carácter más universal de la vida... En el desarrollo del individuo, se establece como meta principal el programa

⁴⁶ Freud, “El malestar en la cultura”, 83.

⁴⁷ Freud, “El malestar en la cultura”, 88.

del principio de placer: conseguir una satisfacción dichosa; en cuanto a la integración en una comunidad humana, o la adaptación a ella, aparece como una condición difícilmente evitable y que debe ser cumplida en el camino que lleva al logro de la meta de dicha. Si pudiera prescindirse de esa condición, acaso todo andaría mejor... Diversamente ocurre en el proceso cultural; aquí lo principal es, con mucho, producir una unidad a partir de los individuos humanos; y si bien subsiste la meta de la felicidad, ha sido esforzada al trasfondo; y aun parece, casi, que la creación de una gran comunidad humana se lograría mejor si no hiciera falta preocuparse por la dicha de los individuos... Así como el planeta gira en torno de su cuerpo central al par que rota sobre su eje, el individuo participa en la vía de desarrollo de la humanidad en tanto anda por su propio camino vital.⁴⁸

Existen dos posturas para enfrentar al dolor, ya sea alejándonos por completo del mundo exterior o dominar todo lo que nos rodea. De este último, se requiere un trabajo de la sociedad en su conjunto, entonces contrario al primer caso en el que se evita el contacto con los demás, la opción del dominio se enmarca en una comunidad unida. Una alternativa a estas dos opciones es intervenir directamente en cada individuo y las sensaciones que se desatan en el sufrimiento, ya sea con sustancias químicas externas o las mismas del cuerpo.

El análisis de Freud sobre los conceptos de “superyó”, “sentimiento de culpa” y “conciencia moral” con relación a la cultura como la base de la constitución social es agudo y significativo para el diagnóstico posterior, según el cual la pulsión de destrucción se encuentra en el fondo de estas manifestaciones y nos sumerge irremediabilmente en el abismo de la angustia; sin embargo, todavía de la mano de Schiller (a quien de igual manera leyó Freud), el fondo del planteamiento de este trabajo es superar las limitaciones que nos ha heredado la moral kantiana.

El sentimiento de culpa y la angustia que de él deriva no se exterminan, pero sí se concilian a partir de la experiencia artística, es a lo que Schiller se refiere cuando dice que “El enemigo simplemente derribado puede volver a erguirse; sólo el reconciliado queda de veras vencido”.⁴⁹

⁴⁸ Freud, “El malestar en la cultura”, 135-136.

⁴⁹ Schiller, *Sobre la gracia y la dignidad*, p. 59.

La dificultad radica en conciliar los límites entre lo individual y lo colectivo, y en este sentido se imbrican los ámbitos de la libertad y la felicidad, si bien tendemos hacia el principio del placer, en la convivencia social es necesario reprimir algunas pulsiones, lo que no sólo nos provoca ciertos tipos de neurosis, sino también la limitación de la libre acción.

Señala Freud que “En la investigación y la terapia de las neurosis llegamos a hacer dos reproches al superyó del individuo: con la severidad de sus mandamientos y prohibiciones se cuida muy poco de la dicha de este, pues no tiene suficientemente en cuenta las resistencias a su obediencia, a saber, la intensidad de las pulsiones del ello y las dificultades del mundo circundante objetivo {real}”.⁵⁰ Esto tiene que ver con la “ontología de la moral” de la que hablamos al inicio del apartado con relación a Nietzsche y la crítica que hace al cristianismo.

Lo que se desprende de esta argumentación es de suma importancia, pues discute la idea de una especie de “pulsión de perfeccionamiento” a la que el ser humano tiende constantemente a la espera de convertirse en superhombre.⁵¹ En realidad la evolución del hombre no responde a una pulsión tal, sino que si ha habido alguna especie de progreso esto se debió a la represión intencional de las pulsiones que generan el retroceso.

“Me parece que la evolución que ha tenido hasta hoy el ser humano no precisa de una explicación diversa que la de los animales, y el infatigable esfuerzo que se observa en una minoría de individuos humanos hacia un mayor perfeccionamiento puede comprenderse sin violencia como resultado de la represión de las pulsiones, sobre la cual se edifica lo más valioso que hay en la cultura humana”.⁵² En otras palabras, lo que ha permitido el desarrollo actual de las sociedades se fundamenta en una creencia ilusoria según la cual, tendemos naturalmente hacia el perfeccionamiento, cuando en realidad lo que hacemos es negarnos a nosotros mismos.

El argumento kantiano del bien supremo como progreso se desintegra, deja de ser concebido como una verdad absoluta, y se convierte en una ilusión creada para hacer funcionar un mecanismo específico en el entramado de la historia humana cuyas consecuencias tienen que ver con la superespecialización del conocimiento y la fragmentación de los individuos para

⁵⁰ Freud, “El malestar en la cultura”, 138.

⁵¹ El cual se identifica con el prototipo kantiano, no el nietzscheano.

⁵² Freud, “Más allá del principio de placer”, 41-42.

encasillarlos en alguna de sus ramas y que sean capaces de hacerlas crecer desmesuradamente pero ignorando la totalidad que integra ese conocimiento particular.

La felicidad en el sentido kantiano es un proyecto irrealizable para Freud, por eso propone como alternativa, la sublimación de las pulsiones, lo que significa para cada individuo algo diferente, ya sea con relación al arte, al trabajo o la investigación científica; el punto sería que exista una alegría al realizar cada uno su actividad.

Si bien tanto el pensamiento de Freud como el de Nietzsche son más complejos de lo expuesto en este apartado, he destacado estos aspectos con el objetivo de recuperar las influencias y puntos de encuentro con el pensamiento griego, específicamente el atomismo y la postura hedonista en la filosofía de Epicuro, con relación a la construcción del concepto de “felicidad” que no va de la mano con el predominante hasta nuestros días (el Moderno, kantiano con fundamentos platónico-cristianos). No existe una felicidad en términos absolutos, lo que vamos construyendo tiene que ver con un cúmulo de experiencias consideradas “buenas” o “malas”, pero que en cualquier caso nos son útiles para establecer un criterio de vida buena, alegre, feliz.

I.II. SOBRE LA LIBERTAD

Dentro de la historia de la filosofía, este concepto se ha planteado como problemático en el sentido de ser un aspecto “necesario” para el ser humano; vemos una de las diferencias esenciales que lo distinguen de la búsqueda de la felicidad, pues ésta última es considerada más bien como una casualidad, bien recibida si llega, pero no como un aspecto imprescindible para la vida humana, puede considerarse incluso como un premio del porvenir, ubicado en un futuro inaccesible mediante la corporalidad.

En cambio, la defensa por la libertad, entendida como autonomía del ser humano, se ha manifestado de manera constante no sólo desde una perspectiva pedagógica sino también sociopolítica, y con relación a la inclusión de las minorías en el ejercicio de toma de decisiones. Existen diversas problemáticas entorno a esta cuestión, sin embargo, en el fondo el concepto de libertad se encuentra imbricado con la naturaleza humana, no es algo que busquemos sin alcanzar realmente, es una parte de nosotros mismos que hay que desarrollar y al que tenemos derecho de acceder en el presente, no como una idea futura.

La libertad, como veremos, se encuentra en estrecha relación con la ética y la moral, por lo que en este apartado también serán tratados estos temas.

I.II.I. HEDONISMO

En el apartado anterior hablamos sobre la filosofía atomista, principalmente desde el epicureísmo, con especial atención en la ética hedonista; sin embargo, no profundicé en el tema porque es ahora lo que nos concierne. Con relación a la dietética de los deseos, dijimos que tenía por objetivo la *αὐταρχία*, entendida como el gobierno de sí mismo.

Απονία y *ἀταραξία* son condiciones de posibilidad de la felicidad epicúrea, no hay temor a los dioses ni a la muerte, no se teme a la Fortuna ni al Destino, en el regocijo de su felicidad, también se considera un ser plenamente libre. “Encontró en sí mismo el principio de la felicidad, la serenidad, un Bien que nada puede arrebatarse. Simplemente vive la vida con devoción y gratitud. Así, goza de una existencia libre, inalterable, sin temer a ningún déspota, llámese éste Azar, Fatalidad, u otro hombre”.⁵³ Y aunque el camino del Soberano bien se elige mediante la razón, la *αὐταρχία* no se trata de una autonomía kantiana, alejada del mundo físico.

No sólo debemos liberarnos de los deseos que obstaculizan alcanzar el estado de felicidad perpetua, sino que también hace falta eliminar las inquietudes que nos acechan, las más terribles vienen dadas por la comunidad y son el temor a los dioses y el temor a la muerte.

Estas inquietudes, a su vez, despiertan deseos que no pueden satisfacerse: la benevolencia de los dioses y la inmortalidad; para enfrentarlos se recurre no sólo al trabajo interior sino también a la física: “En el universo del atomismo existe un torbellino constante de átomos que se desplazan en un vacío infinito. En este universo, los átomos y el vacío son las únicas realidades; todo lo demás es opinión”.⁵⁴

Sin embargo, no se reduce todo a la física como una explicación mecánica de la naturaleza. Retomemos algunas nociones del atomismo epicúreo, el cual nos indica que los átomos

⁵³ Pérez Cortés, “Atreverse a ser feliz: Epicuro”, 116.

⁵⁴ Pérez Cortés, “Atreverse a ser feliz: Epicuro”, 110.

tienen peso, por lo que en lugar de moverse en un torbellino, caen como una lluvia infinita; y aunque los pesos varían, la velocidad es la misma para todos.

Además, no sólo existen los átomos y el vacío como componentes de la realidad, sino también el movimiento, éste es el que modifica ligeramente la trayectoria lineal del átomo, lo que provoca un choque en cadena y genera la conformación de cuerpos y mundos, es la *παρέγκλισις*, que Lucrecio denomina como *clinamen*, entendido como un "desvío" atómico.

La *παρέγκλισις* es la condición de posibilidad de la existencia de la libertad, frente a la necesidad natural, se manifiesta como un movimiento atípico en potencia al interior de los átomos; esto no significa que la libertad sea ajena a la naturaleza, por lo que la actividad humana y el mundo físico tampoco son diferentes. “El ser humano no es sino una parte del mundo físico donde reina la causalidad, no encima de su cabeza sino en él mismo, y aun así, por el uso de la razón, tiene la capacidad de elegir -lo mismo que el átomo escapa a la acción de la gravedad- y de retirarse a su yo interior, en la realización de su naturaleza, en la felicidad”.⁵⁵

La libertad depende de que el ser humano se sitúe en su entorno finito que considere la necesidad del mundo que le rodea y de él mismo (necesidades físicas y básicas), la naturaleza es parte de su libertad. No hay leyes morales absolutas y universales, la acción se lleva a cabo con *αὐταρχία*, desde la razón, considerando la necesidad que nos rodea. “El fruto más importante de la autarquía es la libertad”.⁵⁶

En esta propuesta filosófica, felicidad y libertad se encuentran en concordancia porque, si bien preferir los placeres castastemáticos es un camino que desemboca en el bienestar del individuo, el proceso que lo lleva a conseguir dicho resultado tiene que ver con el ejercicio de la *αὐταρχία*, porque ya no participamos de una lluvia causal, tenemos el impulso que nos desvía del camino marcado para desarrollar las potencialidades que nos brindan un movimiento pleno hacia cualquier dirección.

Más aún, el ser humano es libre mientras no esté sujeto a la voluntad de los dioses “y esta benéfica libertad es la que le ayudará también a dominar el dolor: mediante un acto de la

⁵⁵ Pérez Cortés, “Atreverse a ser feliz: Epicuro”, 117.

⁵⁶ Epicuro, “Exhortaciones”, en *Obras*, 84.

voluntad, el espíritu es capaz de abstraerse en medio de las mayores turbaciones y de conseguir ser feliz evocando el placer pasado o el que está por venir”.⁵⁷

Para garantizar la libertad epicúrea, como vimos, no es recomendable aferrarse a cuestiones monetarias: “Una vida libre no puede llegar a poseer muchas riquezas, porque éstas no son fáciles de alcanzar sin servir a la multitud o a los poderosos, sino que es dueña ya de toda clase de bienes en permanente abundancia”.⁵⁸ Aconseja evitar acumular todo tipo de bienes materiales que nos esclavizan pues son deseos no naturales ni necesarios.

Además de las riquezas, la política es un ejercicio no loable dentro de este sistema, por lo que no recomendó su práctica. “Si la finalidad de la vida del hombre es el placer, y éste se entiende como la ausencia de pena en el cuerpo y de aflicción en la mente, está claro que la política queda inmediatamente condenada”.⁵⁹ Por lo mismo, aconseja evitar la vida pública y niega que las relaciones sociales sean una parte de la naturaleza del ser humano.

El individuo que participa en la política se encuentra lejos de la *ἀπονία* y la *ἀταραξία*, pues desemboca en la búsqueda de un estatus dentro del sistema político. De aquí surge el adagio que se le atribuye a Epicuro: *λάθε βιώσας*, el cual hace referencia a un estilo de vida que consiste en pasar desapercibido. De manera que, para alcanzar un mayor bienestar en la vida, es recomendable no buscar la atención de las masas, vivir bajo las propias necesidades sin intervenir autoritariamente en las vidas de los demás.

Entonces la justicia no es una verdad metafísica, sino que se encuentra subordinada a aquello que se considera fuente del bien, es decir, el placer. Por este motivo, “la justicia no es algo que exista de por sí, sino tan sólo en las relaciones recíprocas de aquellos lugares donde se establezca algún pacto para no agredir ni ser agredido”.⁶⁰

Conforme a las necesidades particulares de cada organización social es que se van a implementar ciertos principios de conducta y de aquello que se considerará justo o injusto y sus respectivas sanciones, las cuales pueden ir cambiando de acuerdo con la especificidad de las circunstancias.

⁵⁷ Epicuro, “Estudio preliminar”, en *Obras*, LVIII.

⁵⁸ Epicuro, “Exhortaciones”, en *Obras*, 83.

⁵⁹ Epicuro, “Estudio preliminar”, en *Obras*, LXIV.

⁶⁰ Epicuro, “Máximas capitales”, en *Obras*, 73.

Cuando, sin que varíen las circunstancias de los hechos, las cosas establecidas como justas por la ley aparecen en la práctica no conformes con la prenoción de lo justo, significa que no eran justas. Pero, cuando las circunstancias son nuevas y ya no sirven las mismas nociones de justicia, entonces son justas aquellas que sirven a la relación recíproca de los ciudadanos, pero no lo son más tarde cuando ya no resultan convenientes para ella.⁶¹

La ética epicúrea reclama el retiro a sí mismo pero, al mismo tiempo, la convivencia social, sólo que en relaciones de amistad, no de poder; seguir ese modo de vida nos puede llevar a imitar la vida de los dioses, quienes son un ejemplo, no una fuerza que controle nuestro destino. “Estos consejos, y otros similares, medítalos noche y día en tu interior y en compañía de alguien que sea como tú, y así nunca, ni estando despierto ni en sueños, sentirás turbación, sino que, por el contrario, vivirás como un dios entre los hombres”.⁶²

Es decir, en lugar de establecer relaciones jerárquicas en un entorno de politización de la vida, Epicuro propone un nivel de organización basado en la amistad como principio:

En torno al sabio, la comunidad de amigos forma un mundo homogéneo penetrado del consenso en las mismas convicciones morales, que refuerza el íntimo sentimiento de seguridad al ser compartido por el entorno, y el placer del sabio aumenta por la representación del placer del amigo considerado como propio. El intercambio de pensamientos y el contacto de los afectos proporcionan al alma una paz tal, que la *philía* deja de ser un instrumento para contribuir a la felicidad y se convierte en *eudaimonía* en sí misma.⁶³

Es una de las grandes diferencias que encontramos con relación a los sistemas filosóficos que rigen en nuestras instituciones actuales; sobre la poesía, la sensibilidad, el arte en general, se encuentran como disciplinas generadoras de verdades absolutas la política y la ciencia.

En este sentido, no existe conflicto entre el individuo y la sociedad en la que se desarrolla, en el epicureísmo se entienden al hedonismo y la eudaimonía como complementarias mas no contradictorias. El primero persigue la idea de placer, mientras que el segundo tiene que ver

⁶¹ Epicuro, “Máximas capitales”, en *Obras*, 74.

⁶² Epicuro, “Carta a Meneceo”, en *Obras*, 65.

⁶³ Epicuro, “Estudio preliminar”, en *Obras*, LXV-LXVI.

con la idea del soberano bien, por lo que no necesariamente hay una correspondencia entre la bondad y el placer.

No obstante, son complementarias, pues el hedonismo al buscar el placer, no se refiere a instintos o pulsiones; en este sentido, el eudemonismo vuelve posible al hedonismo, pues de la construcción de una subjetividad libre, nace la idea de un placer considerado en sí mismo. Entonces, el placer es un signo del bien y la felicidad es la suma de los placeres acumulados del pasado y el futuro.

Como he mencionado anteriormente, a lo largo de la historia de la filosofía dominante, la colectividad se impone en detrimento de las subjetividades, diluyendo su existencia. Surge un conflicto entre individuo y sociedad, a esta última se le acusa de moldear a los individuos como entes dóciles, de manera que se sometan fácilmente a la colectividad. Para la filosofía hedonista, si bien en el ámbito público de la vida debemos adecuar nuestra conducta a las convenciones sociales, en el privado, somos libres de hacer lo que nos plazca.

En este sentido, lo que me parece importante rescatar de la filosofía hedonista son las consecuencias de sus planteamientos atomistas dentro del materialismo en términos éticos, estéticos y pedagógicos, pues la búsqueda del placer no tiene por fundamento los intereses inmediatos, sino que se trata de una actividad continua mediante la cual lo que tenemos son momentos de satisfacción que en conjunto nos definen como seres felices.

Así, en términos éticos, si no tememos a los dioses (o a alguna fuerza superior) ni a la muerte, la motivación de nuestras acciones no será evitar un castigo a futuro y acceder a otra vida con ciertos privilegios, sino actuar en consecuencia con uno mismo y su entorno.

I.II.II. LIBERTAD MODERNA

Para abordar este tema volveremos a hablar sobre Immanuel Kant, específicamente con relación a la *Crítica de la razón pura*, pues es una obra medular para su pensamiento y que conserva una influencia profunda en nuestra visión del mundo desde una perspectiva moral con consecuencias no sólo con relación a la felicidad, sino también y, sobre todo, en la formulación de una noción de libertad.

Como vimos, la razón práctica dicta el *deber ser*, el cual nos lleva a plantearnos un imperativo categórico que conduce nuestras acciones hacia el bien soberano. En este *deber ser* se juega la posibilidad de la libertad, la cual consiste en acatar los fines que la razón pura nos impone de manera *a priori* que, por definición, nada tienen que ver con la experiencia del mundo.

Sin embargo, no hay que perder de vista que esta libertad es con relación a las determinaciones mecánicas del mundo fenoménico; nos determinamos mediante leyes morales para evadir la determinación natural. En este sentido, se pierde de vista la relación del ser humano con la naturaleza y esta última es entendida como inferior porque se considera un material sin vida propia, es impensable el concepto de *παρέγκλισις* en esta postura.

Para Kant, la conciencia de la ley moral es la mayor meta a la que podemos aspirar porque nos otorga el acceso a una realidad en sí que dirige la acción hacia un ámbito más allá del epistemológico, es nuestro pase sin mediaciones al mundo de los noúmenos, de las verdades absolutas. Asimismo, a través de los principios *a priori* del conocimiento moral, podemos aprehender las leyes que han de regir nuestra conducta en el mundo de los fenómenos, pero debido a que estas leyes no pueden conocerse mediante el entendimiento, se presentan ante la voluntad, concebida como conciencia que quiere y que tiende a la búsqueda de un propósito “ideal”.

El hombre puede percibir una realidad, inmediatamente, sin pasar por la razón teórica; una realidad independiente de todo razonamiento, independiente de todas las formas, que no se demuestra, pero que se impone y que existe en sí; una realidad que es el centro

del ser, completamente libre de todo intermediario que se nos presente. Esa realidad en sí, ese noúmeno, que de manera instantánea nos transporta al mundo de las verdades absolutas, es la *conciencia de la ley moral*.⁶⁴

La voluntad es la que nos conduce hacia los principios absolutos de la razón pura por medio de la “máxima de la acción” (el imperativo categórico), y es a causa de esta relación que sus leyes no son subjetivas. La apuesta es por un fin en sí mismo al que tienden todas las conciencias. Además, la voluntad es autónoma, pues tiende al cumplimiento de un fin supremo dictado por sí misma a sí misma, que como vimos, aquí radica la posibilidad de la felicidad en Kant.

Si bien, la felicidad es inalcanzable en la vida cotidiana, la libertad es un principio que debe acompañarnos en cada paso. La autonomía nos lleva a buscar siempre el deber como fin en sí mismo dictado por la razón pura. Esto es posible porque en el ser humano hay libertad y razón, nos gobierna la ley moral que es condición de nuestra autonomía y es lo que nos distingue del resto de los animales, los cuales son gobernados por las leyes de causalidad.

Así, pues, de un lado ponemos la naturaleza con la ley de causalidad; del otro la moralidad con la ley de autonomía, de libertad. Entre ambas esferas queda trazada una división total y definitiva. Lo moral y lo teórico están ya perfectamente separados. Lo teórico es naturaleza; lo moral es libertad [...] No cometemos, pues, contradicción alguna cuando junto al concepto del determinismo material ponemos el de la libertad moral. Aquél vale para la naturaleza, para la historia, para la vida real y los resortes que empíricamente la empujan. Éste, en cambio, no señala realidad alguna, pero sí el ideal inasequible, aunque siempre presente y regulativo, de una humanidad perfecta.⁶⁵

Es decir, la ciencia estudia y manipula a la naturaleza, se perpetúa el principio cristiano según el cual Dios hizo al hombre a su imagen y semejanza y por ese motivo todo lo que le rodea le pertenece y tiene autoridad para estudiarlo, fragmentarlo, destruirlo, controlarlo, a su antojo.

⁶⁴ Paul Duproix, *Kant et Fichte et le Problème de l'Éducation*, (Genève: Georg & Cie. Libraires de l'Université, 1895), 32. La trad. es mía.

⁶⁵ Manuel García Morente, *La filosofía de Kant (Una introducción a la filosofía)*, (Madrid: Espasa-Calpe, 1975), 159-166.

Pensando este idealismo en la vida práctica, el imperativo categórico se impone como una ley moral que fundamenta la construcción de una república, cuyos miembros consideren a los demás como fines en sí mismos y no como medios, la república de los fines. Según este modelo no habría esclavitud ni algún otro tipo de cohesión fuera de la que cada sujeto se impone libremente (pues es a partir de la razón) a sí mismo. De esta manera, cada uno legisla y ejecuta su propia ley que en realidad es la de todos, por lo que las acciones justas y buenas son sólo aquellas que tienen un valor universal; es el ideal al que debe aspirar la humanidad.

Según Kant, establecer leyes en el ámbito de la moral no restringe el ejercicio pleno de la libertad, pues nada tiene que ver la ley como una imposición externa sostenida por fines ajenos a la virtud misma; la ley moral no es una legislación material que los individuos reciben de manera pasiva, más bien es la necesidad de búsqueda del deber por el deber mismo, es la autonomía de la voluntad, porque la voluntad es la que legisla con base en la razón.

Además, el imperativo categórico existe para evitar concebir al deber bajo el imperio de las inclinaciones pasionales (que nos llevan más bien al ámbito causal de la naturaleza). Así, la libertad está garantizada y la humanidad puede pensarse como fin en sí mismo y no como un medio. Cada individuo se dicta a sí mismo leyes que deben guiar su conducta. A partir de este momento, el sujeto puede emanciparse.

En este sometimiento autónomo a las leyes de la razón, la emancipación se relaciona estrechamente con la idea de progreso, el cual además tiene una connotación moral, pues es entendido como bien supremo. En términos concretos, cada individuo guía la máxima de su acción hacia el bien supremo que representa la idea de progreso, pero ninguno puede participar de esto en su particularidad, es una tendencia de la humanidad.

A pesar de que todos los seres humanos somos racionales y esta capacidad nos hace poseedores de verdades *a priori* que conducen nuestro paso por el mundo, Kant considera de suma importancia el papel del Estado como guardián de este ideal de autonomía; sin embargo, las acciones no pueden juzgarse como morales o inmorales, sino en términos de legalidad o ilegalidad, debido a que los juicios que el Estado establece se llevan a cabo de manera externa a los individuos.

Desde esta perspectiva, de lo moral hay sólo un paso al ámbito de lo político, la creación de un Estado que controle y vigile a los individuos es necesaria porque existen casos en los cuales, aún después del ejercicio moral que tendría que guiar la acción del individuo como fin en sí mismo en pos de la realización del ideal de progreso humano, los individuos actúan conforme intereses más bien dictados por la naturaleza, y entonces el Estado está facultado para ejercer coerción y proteger este ideal. Más adelante veremos como autores como Michel Foucault critican este modelo político de sometimiento y constante vigilancia.

Si en la práctica estamos bajo la tutela del Estado, entonces Kant nos dice que el proceso de emancipación comienza mediante la libertad en el uso público de la razón, al cual se contraponen el uso privado de la razón.

En el primer caso, el Estado no puede poner trabas al ejercicio reflexivo de los intelectuales cuando exponen sus ideas críticas (en un ambiente controlado) ante los demás miembros de la sociedad interesados en tener noticia sobre los temas que tratan; en el segundo, el ciudadano se ve obligado a actuar conforme las normas que se le han impuesto para contribuir al progreso de la cultura, en este sentido, es un agente pasivo que cumple con una función de manera mecánica.

con ciertos asuntos relacionados con el interés del Estado, resulta indispensable un cierto mecanismo por medio del cual algunos entes del Estado tengan que comportarse sólo con pasividad, para que por medio de una unidad artificial se indiquen por parte del gobierno las metas públicas, o por lo menos se protejan de la destrucción de esas metas. En este caso no está permitido, por cierto, razonar, sino que uno tiene que obedecer. Pero, en tanto que esa parte de la máquina se considera ahora también como miembro de la nación en su totalidad, o incluso de la sociedad cosmopolita, con ello en calidad de intelectual que se dirige al público en sentido propio por medio de escritos, entonces sí puede en ese caso razonar, sin que por ello se menoscaben los asuntos para los cuales ha sido contratado en cuanto miembro pasivo.⁶⁶

Lo que está en juego entre el uso público y privado de la razón es el papel de ciudadano y el de individuo que adquiere el ser humano dentro de un Estado. En tanto individuo tiene la

⁶⁶ Immanuel Kant, *Respuesta a la pregunta, ¿qué es la ilustración?*, trad. de Álvaro Corral, (Colombia, 2003), 5-6. http://www.utadeo.edu.co/files/collections/documents/field_attached_file/kant.pdf.

posibilidad de criticar y proponer modificaciones al sistema en el que desarrolla su actividad, pero no hay que olvidar que sólo los expertos en ciertos temas pueden hacer uso público de su razón conforme a los temas en los que son expertos.

Por otro lado, en su condición de ciudadano, es imperante que se ciña al pie de la letra a los preceptos estatales, lo que genera una “unidad artificial” en la que está prohibido razonar, la premisa es la obediencia absoluta. El ser humano es activo (individuo) y pasivo (ciudadano) en el Estado.

Kant niega rotundamente la posibilidad de que los intelectuales expongan ideas de manera pública con el fin de mantener para siempre, a aquellos que los escuchan, bajo el yugo de la minoría de edad, pues significaría un atentado contra el progreso de la humanidad, es decir, contra la misma naturaleza humana. Sin embargo, mantiene la exposición crítica de los expertos dentro de un gremio cerrado, del que no cualquier ciudadano puede participar.

Las relaciones de la sociedad cambian drásticamente si lo pensamos en términos de amistad como Epicuro, o cuestiones políticas como Kant. Las consecuencias de cada postura son de gran relevancia para el pensamiento filosófico y se ha tratado en textos como *Políticas de la amistad* de Jacques Derrida; lamentablemente, no hablaré al respecto en este trabajo para evitar perder de vista el objeto principal de estudio.

Por otro lado, Kant señala que, en momentos de crisis y caos, está justificado que el Estado someta a los individuos con el objetivo de mantener el funcionamiento del mecanismo cultural. Aún bajo esta sumisión, debe respetarse el uso público de la razón por parte de los intelectuales, quienes están obligados a hacer aportaciones al mejoramiento del sistema que los rige. En el nivel individual es igual, el sujeto sólo tiene derecho a decidir sobre su propia ilustración y salida de la minoría de edad, ninguno sobre el proceso de los demás.

Como vemos, el planteamiento moderno kantiano con relación a la moral, la libertad y el Estado está construido sobre la base del emergente capitalismo del momento. Mientras Epicuro propuso relaciones de amistad en un entorno que propiciaba el sentimiento de paz en términos de ἀπονοία y ἀταραξία, la teoría kantiana se volvió menos laxa, con una proyección mayor hacia el provenir en lugar del momento presente, debido al crecimiento sin precedentes de la sociedad a raíz de la apertura comercial y cultural propiciada por los

avances tecnológicos que permitieron la apertura y el acceso hacia nuevos horizontes de interpretación del mundo, de donde surgen también cuestiones como el ascenso del nacionalismo, como un sentimiento de diferenciación y supremacía sobre las demás culturas.

Actualmente mantenemos esa idea aún cuando es patente su obsolescencia, pues frente a las naciones poderosas que imponen valores para homogeneizar a sus comunidades y de esta manera extender su dominio y crecimiento económico, cada vez nos preguntamos más sobre la pertinencia de esta forma de pensar y relacionarnos con el otro.

En este sentido, la libertad no es un principio racional que nos abre paso hacia el mundo nouménico y que se manifiesta por necesidad en la vida empírica de aquellos elegidos que dictan las circunstancias en que debe manifestarse para el resto de la sociedad. Conforme las llamadas “minorías” levantan la voz, vemos que este principio considerado como absoluto se desmorona en el primer contacto.

I.II.III. LIBERTAD ESTÉTICA

En su *Crítica del juicio*, Kant aborda la cuestión de la estética como teoría del arte, pero que se limita a una práctica específica, sólo incluye a la imaginación en el proceso cognitivo del entendimiento como un auxiliar; admite el libre juego de las facultades en la experiencia artística, pero la opone a la moral porque la primera no puede ser objetiva, mientras que la ley moral tiene un valor absoluto y, por supuesto, incuestionablemente objetivo.

Este es uno de los puntos cruciales que distinguen el pensamiento kantiano del de Friedrich Schiller, quien, como vimos en el capítulo anterior, considera que el arte puede tener un valor objetivo, pero además esto tiene todo que ver con la libertad.

Por un lado, nos legó su distinción entre “gracia” y “dignidad”, y que de la idea de gracia se desprende la de belleza moral. La libertad (o apariencia de libertad cuando hablamos de un objeto) es condición de posibilidad de la belleza, es el someterse voluntariamente a una forma.

“Someterse voluntariamente” suena todavía a algo que nos diría Kant, sin embargo, Schiller no sólo impone la supremacía del deber, sino que rescata de sus garras el querer individual y así el sujeto no se disuelve en los preceptos de la comunidad que vigila el Estado.

Para Schiller el ser humano es una persona, pues es un ser capaz de modificarse a sí mismo desde sí mismo (muy de la mano con el principio de autonomía kantiano), independiente de las leyes de causalidad de la naturaleza, puede decidir sobre los casos de aplicación de las leyes naturales; en otras palabras, su condición de persona le permite imponer su voluntad a la naturaleza y por eso es posible la belleza objetiva.

Pero, al mismo tiempo la belleza “no es otra cosa que una hermosa representación de los fines que la naturaleza se propone con el hombre”.⁶⁷ Es decir, así como en Epicuro, naturaleza y ser humano vuelven a estar en armonía, ninguno domina al otro.

⁶⁷ Schiller, *Sobre la gracia y la dignidad*, p. 12.

La voluntad no es la única que determina a los objetos, sino también el sentimiento, como vimos con relación a la idea de gracia que concilia el sentimiento y la voluntad (regida por la razón), logrando que el espíritu conceda a la naturaleza la ejecución de su actividad libre y que de todas maneras tienda al fin que la voluntad le impone. “No sólo los instrumentos de la voluntad, sino también aquellos sobre los cuales la voluntad no manda directamente, reciben, a lo menos indirectamente, su influjo. El espíritu los determina no sólo intencionalmente cuando obra, sino también, sin proponérselo, cuando siente”.⁶⁸

La propuesta moral de Schiller señala que el equilibrio entre razón y sentimiento es posible, considerados en términos de deber e inclinación. Como vimos con Kant, el deber está apartado de la sensación, por lo que no se puede determinar el valor moral de una acción a partir de la manifestación sensorial de la gracia ni mucho menos con base en su belleza (porque la belleza siempre se presenta en el mundo fenoménico).

Para Schiller, precisamente debido a que no se puede garantizar la correspondencia de una acción con el deber racional a partir de la gracia ni la belleza, la perfección moral consiste en la armonía efectiva entre el deber y la inclinación.

Porque el hombre no está destinado a ejecutar acciones morales aisladas, sino a ser un ente moral. Lo que le está prescrito no son virtudes, sino la virtud, y la virtud no es otra cosa que "una inclinación al deber". Por más que en sentido objetivo se opongan las acciones por inclinación a las acciones por deber, no sucede lo mismo en sentido subjetivo, y el hombre no sólo puede, sino que debe enlazar el placer al deber; debe obedecer alegremente a su razón.⁶⁹

El alma virtuosa se pregunta constantemente sobre la naturaleza de su acción, tanto lo que la incita como la repercusión de esta; el alma bella, en cambio, tiene un instinto moral que le permite deshacerse de la rigidez en sus actos porque no los cuestiona a cada paso, no es necesario.

En la dignidad, pues, el espíritu se conduce frente al cuerpo como soberano, porque tiene que afirmar su autonomía contra el instinto imperioso que, prescindiendo de él,

⁶⁸ Schiller, *Sobre la gracia y la dignidad*, 23.

⁶⁹ Schiller, *Sobre la gracia y la dignidad*, 58.

obra directamente y trata de sustraerse a su yugo. En la gracia, por el contrario, rige con liberalidad, porque aquí es él quien pone en acción a la naturaleza y no encuentra resistencia alguna que vencer. Pero sólo la obediencia merece suavidad, sólo la resistencia puede justificar el rigor [...] De ahí que la dignidad se exija y demuestre más bien en el padecer y la gracia más bien en la conducta; pues sólo en el padecer puede manifestarse la libertad de ánimo y sólo en el obrar la libertad del cuerpo.⁷⁰

Una vez que nos vemos inmersos en la vida práctica y actuamos, todas las posibilidades se reducen a una y el ser humano se vuelve determinado, natural. Cuando en la conformación del hombre natural existe de antemano la idea del hombre moral, esta idea queda representada por el Estado, en tanto compuesto de individuos físicos.

Schiller plantea dos tipos de relación entre el Estado y los individuos, en la primera el Estado somete y anula a los individuos, mientras que en la segunda, el individuo aspira a convertirse en el ideal, es decir, se “vuelve” Estado. No hay una predilección de una sobre otra, cualquiera puede tener lugar dependiendo de las necesidades del momento.

Para escoger entre una opción u otra, el Estado tiene que mantener en la mira la satisfacción de dos necesidades, ése en su deber (moral), la del género (humano) y la del individuo, dentro del individuo mismo, tiene que actuar tanto en el reino de la moral como en el mundo natural.

Es decir, es necesaria la armonía de las partes con el todo, que los individuos lo acepten y que, en armonía consigo mismos, el Estado sólo se encargue de exponer su “instinto bello”, de nuevo, el individuo se vuelve Estado, no es eliminado ni fragmentado.

El Estado moral se alcanza, entonces, cuando la voluntad libre restringe la determinación del hombre natural a partir de un instinto moral (la moralidad vuelta naturaleza) y, desde sus propios impulsos, el hombre natural se adhiere a las leyes de este Estado. La existencia de un instinto moral es posible en el momento en que la inclinación y el deber se corresponden en sus efectos dentro del “mundo de las apariencias”.

⁷⁰ Schiller, *Sobre la gracia y la dignidad*, 80-81.

Frente al Estado moral, se encuentra la cultura estética, la cual libera al hombre de las cadenas de la determinación tanto natural como racional y, al mismo tiempo, le ofrece un espectro infinito de determinaciones para que él mismo conforme su propia naturaleza.

A esto nos referimos cuando afirmamos que se le da el don de la humanidad y en este sentido, es un estado de suprema realidad. Todas las disposiciones humanas están en igualdad de condiciones dentro del estado estético, no se prefieren unas sobre otras porque en él están en potencia, todas a la vez.

Es importante mencionar que frente a la idea de persona que mencionamos anteriormente Schiller añade la de “estado”, ambos como conceptos básicos integradores de la naturaleza humana. La persona es concebida como aquello que permanece y, el estado, lo que cambia (cuando se trata de un ser finito).

Son dos conceptos independientes uno del otro, la persona es inamovible a pesar de las alteraciones en su estado y el estado nunca es igual, aunque la persona persista. “No por el hecho de pensar, de querer, de sentir, somos; no por el hecho de ser, pensamos, queremos, sentimos. Somos, porque somos; sentimos, pensamos y queremos, porque fuera de nosotros hay, además, algo diferente”.⁷¹

De la permanencia de la persona se deduce el concepto de ser absoluto, aquel que se constituye a sí mismo desde sí mismo, esto es, la idea de la libertad. El fundamento del estado mutable es el tiempo, pues como el estado no permanece, sucede entonces y esta sucesión sólo es posible en el tiempo. Mientras el tiempo comienza en el “yo permanente” (la persona), éste sólo se concibe como fenómeno por la sucesión de sus representaciones (sus estados).

Es sólo su sensibilidad, a buen seguro, la que hace de su facultad [racional] una fuerza activa, pero es sólo su personalidad la que transforma su obrar en suyo. Así pues, para no ser meramente mundo, ha de dar forma a la materia; para no ser meramente forma, tiene que otorgarle realidad a la disposición que lleva consigo. Realiza la forma cuando crea el tiempo y opone, a lo persistente, la mudanza, a la unidad eterna de su yo, la diversidad del mundo; informa la materia, en cambio, cuando cancela otra vez el tiempo,

⁷¹ Friedrich Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas...*, 93.

cuando afirma la permanencia en el cambio y somete la diversidad del mundo a la unidad de su yo.⁷²

Por este motivo el ser humano puede pensarse de manera simultánea como reflexivo y activo, pues mientras piensa, comprende las ideas de virtud, verdad y felicidad, sin embargo, en la práctica, sólo puede “ejercitar virtudes”, “captar verdades” y “disfrutar días felices”. Sólo a partir de la acción pedagógica se puede llevar al hombre de lo particular a lo ideal, de la actividad a la reflexión.

Es imperante que tanto la persona como los estados permanezcan en el sujeto, pues si alguno se elimina el ser humano pierde su especificidad y se diluye en la masa como un objeto sin autonomía y como una “forma que no tiene forma”. Se vuelve nada.

De este modo, la voluntad es un poder de acción real frente a los impulsos sensible y racional, mientras que el sensible determina el estado, el formal se encarga de la personalidad. Por un lado, la determinación sensible es exterior a nosotros e independiente de la voluntad; por otro, la determinación formal se da de manera interna, pero sólo en la medida en que existe la conciencia de sí y únicamente a partir de esta conciencia es posible el ejercicio de la voluntad libre.

A la continuación de la obra de la Naturaleza, el hombre opone la de la razón, despertando sus impulsos formal y sensible de manera simultánea y, en este contraste, se anulan tanto la coerción material como la formal, dando lugar a la libertad.

En otras palabras, la libertad es posible porque ambos impulsos, el formal y el sensible no se excluyen mutuamente como se plantea desde la racionalidad ilustrada, pueden convivir siempre y cuando no invadan sus respectivos ámbitos. “El impulso sensible reclama mudanza, por cierto, pero no que ella se extienda sobre la persona y su ámbito ni que esa mudanza sea un cambio de principios. El impulso formal reclama unidad y permanencia, pero no pretende que, con la persona, quede fijo también el estado, ni que, en la sensación, haya identidad”.⁷³

⁷² Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas...*, 94-95.

⁷³ Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas...*, 99.

Existe un momento en el que el impulso formal sucede a la par que el sensible, esto es en el impulso lúdico, el cual vimos que se define como un movimiento libre no sólo de los miembros del cuerpo humano, sino también de la imaginación. A través de la imaginación es posible tomar conciencia de la libertad en la sucesión de imágenes dentro del juego, lo que la lleva a convertir el juego en estético y legar la actividad del instinto ciego al espíritu legislador.

Es decir, el juego es estético cuando ya no es azaroso porque la imaginación se somete a una unidad absoluta, en lo sensible se introduce lo infinito y la autonomía (aunque aún el sujeto no tenga plena conciencia de estos conceptos). La libertad que ofrece el impulso lúdico permite que se elimine la contingencia en el ser humano entre la felicidad y la perfección entendidas desde sus respectivos ámbitos físico y moral.

Dado que hubiese casos en que el hombre hiciese a la vez esa doble experiencia, en que él tuviese al mismo tiempo la conciencia de su libertad y el sentimiento de su existencia, o donde al mismo tiempo se sintiese como materia y se conociese como espíritu, entonces, en tales casos, sólo y únicamente en ellos, tendría una intuición completa de su humanidad, y el objeto que se la proporcionase sería para él un símbolo de su destinación cumplida y le serviría, en consecuencia (puesto que ella es alcanzable sólo en la totalidad del tiempo), como una representación de lo infinito.⁷⁴

La libertad que posibilita el impulso lúdico a través de la experiencia de lo bello, es la condición necesaria para alcanzar la perfección de la humanidad. “Para decirlo de una vez por todas, el hombre juega sólo cuando es hombre en la acepción cabal de la palabra, y sólo cuando juega es plenamente hombre”.⁷⁵

Con relación a las cuestiones de la práctica política, Schiller también concebía como Kant, que antes de incitar alguna tendencia revolucionaria, los movimientos sociales debían darse de manera gradual, producidos por el impulso orgánico del mismo cuerpo social, no con base en la imposición de una razón absoluta demagógica que sólo engendra luchas revolucionarias para sustituir unas tiranías por otras.

⁷⁴ Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas...*, 104.

⁷⁵ Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas...*, 110.

Como veremos más adelante, no basta con formar individuos autónomos, capaces de “pensar por sí mismos”, esa autonomía debe interiorizarse como parte de la totalidad del ser humano; no en términos racionales, sino también con relación a la sensibilidad.

Si bien Schiller todavía sostiene varios criterios de la teoría kantiana con relación a principios metafísicos, lo que me interesa destacar es la inclusión que hace de la parte sensible del ser humano, pues pensarnos sólo como entes racionales limita todas las posibilidades de existencia, reduciéndonos a lo meramente económico, a la utilidad para el progreso de la humanidad.

La inclusión que hace del juego y la experiencia estética de lo bello y lo sublime amplía la noción sobre el ser humano y su propósito en el mundo. Más allá de la ciencia y su afán de desarrollo mecánico, existe un impulso que nos permite experimentar alegría en el momento presente, no conformarnos con una idea de virtud que nos concede el nivel de utilidad que brindamos al desarrollo social.

I.II.IV. PROMESA DE LIBERTAD

Hay un aspecto que he mencionado reiteradamente, y es la relación entre moral y libertad, la cual se ha mantenido a lo largo de la historia del pensamiento filosófico dominante, lo que nos lleva a considerarla como una relación incuestionable e intrínseca a la naturaleza de la actividad humana. En este sentido, voy a retomar a Nietzsche y Freud con el propósito de plantear la posibilidad de considerar la libertad como un principio no condicionado por la moral tradicional (cristiana), la cual se circunscribe dentro del concepto de libre albedrío.

El propósito de este apartado es extraer de los autores mencionados las afirmaciones que nos sirvan para caracterizar dicho concepto en función también de lo que hemos mencionado sobre el epicureísmo y la libertad estética de Schiller.

Cabe recordar que, en términos generales, el libre albedrío se presenta como la apertura del hacer o no hacer, hay una responsabilidad moral que depende de la facultad racional y es lo que condiciona nuestro actuar (o no) en el mundo. Sin embargo, ya hemos visto cómo este tipo de formulaciones decantan en la mera mutilación de la naturaleza humana, un sacrificio individual frente a lo colectivo.

Por otro lado, la libertad sobre la que estamos dilucidando tiene que ver con la potencia de ser, como vimos en Schiller, por ejemplo, en la experiencia estética se encuentran todas las posibilidades del ser humano al mismo tiempo, la libertad en tanto infinitud plena.

Con relación al tema de la felicidad y cuando hicimos referencia a Nietzsche, abordamos la cuestión de la transvaloración de los valores, bajo la sentencia de la muerte de Dios. La ruptura con el fundamento de la vida moral cristiana implica una liberación para el ser humano de esos principios impuestos de manera externa.

En principio, se revela el absurdo de la existencia a través del nihilismo; sin embargo, Nietzsche plantea el concepto de voluntad de poder como un impulso de fuerza vital independiente de las verdades de la religión. Es decir, la responsabilidad de nuestras acciones está en nosotros, no en Dios. No se trata de no creer en nada sino en lo que de hecho es.

De esta manera la búsqueda de la libertad se da en el ámbito personal, como vimos con Schiller, lo más importante es interiorizar los principios que regirán nuestra conducta, después nos podemos ocupar de lo externo.

En su obra *Más allá del bien y del mal*, Nietzsche nos habla sobre la voluntad de verdad que nos ha heredado el cristianismo, según el cual, nada puede surgir de su antítesis; y como el mundo material y las sensaciones nos engañan, ahí no podremos encontrar la verdad, ésta se tiene que encontrar necesariamente en la cosa en sí, por definición absoluta y divina. La verdad metafísica no es más que una creencia que pasa por saber absoluto.

En este sentido, el instinto no es la antítesis de la conciencia, hay instinto en el razonar filosófico. Sin embargo, esta clase de “ficciones lógicas” se han hecho pasar por indispensables para sostener la vida humana. “Admitir que la no-verdad es condición de la vida: esto significa, desde luego, enfrentarse de modo peligroso a los sentimientos de valor habituales; y una filosofía que osa hacer esto se coloca, ya sólo con ello, más allá del bien y del mal”.⁷⁶

Aunque la filosofía dominante condene al instinto por su condición tan cercana a la vida natural, de igual forma es lo que va guiando su proceso de reflexión sin que se dé cuenta, el rechazo de lo material por considerarlo antítesis de lo ideal sólo puede desembocar en la coacción del ser humano.

Pese a todo vuestro amor a la verdad, os coaccionáis a vosotros mismos, sin embargo, durante tanto tiempo, tan obstinadamente, con tal fijeza hipnótica, a ver la naturaleza de un modo *falso*, es decir, de un modo estoico, que ya no sois capaces de verla de otro modo, -y cierta soberbia abismal acaba infundiéndoos incluso la insensata esperanza de que, *porque* vosotros sepáis tiranizaros a vosotros mismos -estoicismo es tiranía de sí mismo-, también la naturaleza se deja tiranizar.⁷⁷

En este cuestionamiento sobre las sentencias que la filosofía ha establecido como verdades absolutas, Nietzsche habla sobre la voluntad libre: “Así como hemos de admitir que el sentir, y desde luego un sentir múltiple, es un ingrediente de la voluntad, así debemos admitir

⁷⁶ Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, (España: Alianza, 2005), 26.

⁷⁷ Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 30.

también, en segundo término, el pensar: en todo acto de voluntad hay un pensamiento que manda... En tercer término... un afecto: y, desde luego, el mencionado afecto del mando [de superioridad]”.⁷⁸

Si la pensamos con relación al individuo, la voluntad libre se encarga de dar órdenes al individuo, como si no fuera él mismo, por lo que somos tanto lo que manda como lo que obedece (suponiendo que así sea), pensando que lo único necesario para la consecución de la acción es esta voluntad.

Esto es así porque si la volición se manifiesta, es sólo cuando hay posibilidad de esperar que se realice la acción que dicta, lo cual nos ha llevado a pensar que volición y acción están unidas de manera causal. Al mismo tiempo, este acto de la voluntad libre, visto por el individuo desde la perspectiva del que manda como del que lo ejecuta, genera la sensación de que la voluntad ha vencido las resistencias que se interponen a la acción. De manera general, esto se aplica también en el ámbito sociopolítico, pues el gobierno se identifica con este triunfo de lo colectivo.

La crítica es que “la aspiración a cargar uno mismo con la responsabilidad total y última de sus acciones, y a descargar de ella a Dios, al mundo, a los antepasados, al azar, a la sociedad, equivale, en efecto, nada menos que a ser precisamente aquella *causa sui* [causa de sí mismo] y a sacarse a sí mismo de la ciénaga de la nada y a salir a la existencia a base de tirarse los cabellos”.⁷⁹ Los conceptos de causa y efecto sólo son ficciones que sirven al entendimiento, pero no tienen ningún propósito explicativo.

Con relación a la moral, Nietzsche señala que a lo largo de la historia de la humanidad se ha llegado a establecer el valor de las acciones de los individuos a partir de su procedencia, considerado más como un proceso interno en lugar de una consecuencia (que sería algo externo). Este giro del mundo externo hacia la interioridad del ser humano ha propiciado que se piense en la intención de la acción y es ella la que le da el valor a la acción.

La sospecha de Nietzsche sobre esta manera de concebir la valoración de las acciones tiene que ver con que todavía es una caracterización superficial, dado que también está en juego

⁷⁸ Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 42.

⁷⁹ Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 45.

aquello no-intencionado, lo que escapa al consciente. En este sentido, y teniendo como base la transvaloración de los valores que ya hemos mencionado, desde una perspectiva extramoral, hablar de la intención es una condición superficial para valorar la acción.

Nosotros creemos que la intención es sólo un signo y un síntoma que precisan de interpretación, y, además, un signo que significa demasiadas cosas y que, en consecuencia, por sí solo no significa casi nada, -creemos que la moral, en el sentido que ha tenido hasta ahora, es decir, la moral de las intenciones, ha sido un prejuicio, una precipitación, una provisionalidad acaso, una cosa de rango parecido al de la astrología y la alquimia, pero en todo caso algo que tiene que ser superado.⁸⁰

Hay que sospechar de la moral cristiana del “sacrificio por el prójimo”, y la estética que lo acompaña como “contemplación desinteresada” que produce agrado. Lo único verdadero con lo que contamos es la “erroneidad” del mundo que nos hemos construido. “La creencia en «certezas inmediatas» es una ingenuidad *moral* que nos honra a nosotros los filósofos: pero -¡nosotros no debemos ser hombres «sólo morales»! ¡Prescindiendo de la moral, esa creencia es una estupidez que nos honra poco!... El filósofo tiene hoy el *deber* de desconfiar, de mirar maliciosamente de reojo desde todos los abismos de la sospecha”.⁸¹

La construcción de la verdad es posible a partir de ideas abstractas, meras apariencias, y al final se menosprecian las apariencias y sobre ellas se corona a la verdad que sostienen. Ver el mundo real sólo con base en su materialidad y no a partir de ficciones que lo expliquen implica dejar de concebir la existencia de varios tipos de causalidad.

Lo primero que hay que considerar es si la voluntad es la que *actúa*, y si de ésta se genera realmente la idea de causalidad, “entonces *tenemos que* hacer el intento de considerar hipotéticamente que la causalidad de la voluntad es la única”.⁸² Además, la voluntad no interfiere en la materia, sólo afecta a otra voluntad, de manera que si hay algún movimiento mecánico que recibe su impulso de alguna fuerza, esa fuerza será la de la voluntad. Esta voluntad que incluye dentro de sí todas las “funciones orgánicas”, es lo que Nietzsche denomina “voluntad de poder”.

⁸⁰ Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 61-62.

⁸¹ Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 63.

⁸² Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 66.

La superficialidad es una máscara que utilizamos para reservarnos frente a lo externo, esta es la expresión de nuestra independencia. “No quedar adheridos a ninguna persona... ninguna patria... ninguna compasión... ninguna ciencia... No quedar adheridos a nuestro propio desasimiento... a nuestras virtudes, ni convertirnos, en cuanto totalidad, en víctima de cualquiera de nuestras singularidades”.⁸³

En el augurio de los nuevos filósofos por venir, vaticina que no serán pensadores dogmáticos, serán filósofos de la verdad, pero sin esperar que su verdad sea la de todos. No buscarán el “bien común”. Pero lo más importante es que esos filósofos serán “espíritus libres”, no en el sentido de los que se hacen llamar de esa manera y que reniegan de las intenciones e instintos.⁸⁴

En adición, estos nuevos filósofos no buscan elevarse a las ficciones metafísicas que sus antecesores han creado, aceptan al ser humano tal como es en su tiempo y espacio determinados, en este sentido, el dolor, temor, tristeza, vileza, maldad, todo los conforma y condiciona como entes independientes.

Por este mismo motivo, sin la coacción de la moral impuesta por esos filósofos que dedican su existencia a la búsqueda de lo ideal sacrificando la vida material, no habría sido posible el surgimiento de los “espíritus libres”.

La asombrosa realidad de hecho es que toda la libertad, sutileza, audacia, baile, y seguridad magistral que en la tierra hay o ha habido, bien en el pensar mismo, bien en el gobernar o en el hablar y persuadir, en las artes como en las buenas costumbres, se han desarrollado gracias tan sólo a la «tiranía de tales leyes arbitrarias»; y hablando con toda seriedad, no es poca la probabilidad de que precisamente esto sea «naturaleza» y «natural».⁸⁵

Esto es posible porque la coacción es dictada al género humano, no a los individuos.

⁸³ Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 70.

⁸⁴ Schiller divide al hombre en salvaje, bárbaro y culto. En el primer caso, toda posibilidad de acción está condicionada por los instintos e impulsos; en el segundo, todo el sentido de la existencia recae en la racionalidad como facultad superior en detrimento de la sensibilidad. Por último, el hombre culto es aquel en el que conviven pacíficamente todas las facultades y ninguna tiene preeminencia sobre otra en el libre juego estético.

⁸⁵ Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 127.

«Tú debes obedecer, a quien sea, y durante largo tiempo: *de lo contrario* perecerás y perderás tu última estima de ti mismo» -éste me parece ser el imperativo moral de la naturaleza, el cual, desde luego, ni es «categórico», como exigía de él el viejo Kant (de ahí el «de lo contrario-»), ni se dirige al individuo (¡qué le importa a ella el individuo!), sino a pueblos, razas, épocas, estamentos y, ante todo, al entero animal «hombre», a *el* hombre.⁸⁶

Contrario a la ley primordial de la obediencia del rebaño, Nietzsche señala que los nuevos filósofos ya mencionados tendrán que encargarse de la transvaloración que permita romper con ese absurdo del “número máximo”. Y es que ésa es la esencia de su ser, actúan como “la conciencia malvada de su tiempo”, analizan los valores de su época para ofrecer un diagnóstico de todo lo que se ha vuelto obsoleto, de aquello que debe criticarse.

Es así como se presenta de nuevo el conflicto entre el individuo y la sociedad, del cual Nietzsche concede un lugar jerárquico al individuo sobre la colectividad. Sin embargo, es una relación de la que no podemos huir, somos individuos insertos en la sociedad, a lo que Freud hace referencia en su texto *El malestar en la cultura*.

Como vimos en el apartado sobre la felicidad, Freud nos dice que la libertad tiene que ver con el origen de la cultura, como un episodio anterior, pues la cultura es imposición de la comunidad sobre el individuo; es decir, se someten las pulsiones individuales para evitar un retroceso a la vida “animal” en la que el gobierno y la toma de decisiones quedaba en manos del más fuerte, la violencia era la apuesta.⁸⁷

“La libertad individual no es un patrimonio de la cultura. Fue máxima antes de toda cultura; es verdad que en esos tiempos las más de las veces carecía de valor, porque el individuo difícilmente estaba en condiciones de preservarla. Por obra del desarrollo cultural experimenta limitaciones, y la justicia exige que nadie escape a ellas”.⁸⁸ En este sentido, la búsqueda de la libertad puede darse como fortalecimiento de los principios de justicia de la

⁸⁶ Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 128.

⁸⁷ De nuevo encontramos el enfrentamiento entre el hombre salvaje y el bárbaro.

⁸⁸ Freud, “El malestar en la cultura”, 94.

cultura o totalmente contra ella, el criterio será la perspectiva individual, el ser humano “defenderá siempre su demanda de libertad individual en contra de la voluntad de la masa”.⁸⁹

El conflicto entre masa e individuo se hace patente en ambos ámbitos, sobre la felicidad y sobre la libertad, pues la represión de las pulsiones deriva en la de la libertad y al mismo tiempo produce malestar, disgusto en el individuo.

Al planteamiento sobre la moral en el individuo, en relación con los preceptos de la cultura que mencioné en el apartado anterior, Freud refiere que de igual manera, la cultura tiene en sí misma una especie de superyó, construida conforme el ideal de un hombre “de fuerza espiritual avasalladora”.

A este superyó Nietzsche opone su “espíritu libre”, pues en el primer caso se trata de un ideal construido a partir de las aspiraciones que despiertan ciertas figuras que destacan por su fuerza espiritual, incluso por haber sido víctimas de grandes violencias y que eventualmente reciben un título de santidad, es la ficción de un absoluto. En cambio, el “espíritu libre” se construye dentro de cada individuo, considerando las particularidades, precisamente por ese motivo se aleja de las multitudes.

El poder que el superyó de la cultura ejerce sobre el individuo se manifiesta sobre aquel que el individuo puede ejercer sobre sí mismo.

en este último, sólo las agresiones del superyó en caso de tensión se vuelven audibles como reproches, mientras que las exigencias mismas a menudo permanecen inconcientes [sic.] en el trasfondo. Si se las lleva al conocimiento conciente [sic.], se demuestra que coinciden con los preceptos del superyó de la cultura respectiva. En este punto los dos procesos, el del desarrollo cultural de la multitud y el propio del individuo, suelen ir pegados, por así decir. Por eso numerosas exteriorizaciones y propiedades del superyó pueden discernirse con mayor facilidad en su comportamiento dentro de la comunidad cultural que en el individuo.⁹⁰

⁸⁹ Freud, “El malestar en la cultura”, 94.

⁹⁰ Freud, “El malestar en la cultura”, 137.

Por este motivo, la ética se sostiene como uno de los pilares fundamentales dentro de la concepción sobre la libertad del ser humano, pues es la que rige entre el conflicto que surge de lo individual, lo colectivo y dentro del mismo superyó de lo colectivo. “En todos los tiempos se atribuyó el máximo valor a esta ética, como si se esperara justamente de ella unos logros de particular importancia. Y en efecto, la ética se dirige a aquel punto que fácilmente se reconoce como la desolladura de toda cultura”.⁹¹

Esta ética trabaja en solucionar el principal problema de la cultura, el impulso agresivo de unos contra otros, desde planteamientos como el de “ama a tu prójimo como a ti mismo”, hasta el kantiano imperativo categórico “*obra sólo según la máxima a través de la cual puedas querer al mismo tiempo que se convierta en una ley universal*”.⁹²

Ni el mandamiento, ni el imperativo categórico son realizables en su totalidad, pero para el superyó de la cultura eso pasa a segundo término, porque en realidad considera que el individuo es apto para concretar cualquier mandato que se le imponga, pues es un mandato que se dirige al “entero animal «hombre»”.

El problema de este mandato pensado para la masa es que provoca rebelión, neurosis o desdicha en los individuos

El mandato es incumplible; una inflación tan grandiosa del amor no puede tener otro efecto que rebajar su valor, no el de eliminar el apremio. La cultura descuida todo eso; sólo amonesta: mientras más difícil la obediencia al precepto, más meritorio es obedecerlo. Pero en la cultura de nuestros días, quien lo hace suyo se pone en desventaja respecto de quienes lo ignoran. ¡Qué poderosa debe de ser la agresión como obstáculo de la cultura si la defensa contra ella puede volverlo a uno tan desdichado como la agresión misma!... En cuanto a la que se apuntala en la religión, hace intervenir en este punto sus promesas de un más allá mejor. Yo opino que mientras la virtud no sea recompensada ya sobre la Tierra, en vano se predicará la ética.⁹³

⁹¹ Freud, “El malestar en la cultura”, 137.

⁹² Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, 189.

⁹³ Freud, “El malestar en la cultura”, 138.

De nuevo y en concordancia con lo que plantea Nietzsche, el objetivo de criticar la base del pensamiento moderno, pues está cimentado sobre meras ficciones, es cambiar el horizonte desde el cual se plantea esta fundamentación; es la búsqueda por la vida misma, lo real, el momento presente. Felicidad, alegría y libertad son principios no ideales, la ética debe entenderse conforme a las necesidades específicas de los grupos a los que se aplica sin pasar sobre las inclinaciones individuales.

Es un proceso complejo pensar en las especificidades, porque cada caso importa, sin embargo, las recompensas para la convivencia y el bienestar ya no se adjudican a instancias superiores, todo se resuelve aquí y ahora.

Quedémonos pues con los planteamientos de Nietzsche, Epicuro y Schiller, pero sin olvidar aquello que los motivó a desarrollarlos, es decir, el cristianismo, Platón y Kant; también son piezas clave dentro de la historia de la filosofía y la conformación sociocultural de la actualidad. Estamos dentro de un entramado no sólo teórico, sino también de la vida práctica, según el cual dependemos de verdades absolutas o buscamos algo que de hecho se ocupe de la realidad de la vida fáctica.

En este sentido, ningún planteamiento queda superado, todos son un paso hacia la constitución de fundamentos líquidos de la naturaleza humana, no hay verdades absolutas y por eso en términos pedagógicos existe la posibilidad de formar individuos en el respeto por la amplia variedad de potencialidades que guarda en su interior.

Aquí son cruciales temas como moral, política, estética, pues la coincidencia en los planteamientos que hemos visto es que sólo en la experiencia estética es posible el libre juego de las capacidades en el olvido de las limitaciones, que éstas tienen que ver con la cultura, la moral, la convivencia social; en el arte se borran, permitiendo al individuo expresarse como sí mismo.

En este apartado hemos ligado los conceptos de felicidad y autonomía, más adelante vamos a dar paso a la parte pedagógica, en la cual tengo por objetivo plantear ambas cuestiones como inseparables en lugar de considerarlas como contrapuestas a partir precisamente de la experiencia estética.

CAPÍTULO II. INTERLUDIO. ESCUELAS DE PINTURA AL AIRE LIBRE Y ALFREDO RAMOS MARTÍNEZ, EL ARTISTA

En una pequeña pausa de la reflexión conceptual, sirva el presente capítulo para tejer un puente entre los planteamientos filosóficos que acabamos de desarrollar y la parte pedagógica que está por venir. Nuestro hilo conductor será la historia, que nos permite agregar contenido a la teoría que hemos desarrollado anteriormente.

El objetivo es comprender el contexto sociohistórico de un movimiento con gran impacto cultural en México. La Revolución Mexicana fue un evento que repercutió en la construcción del país que conocemos hasta nuestros días.

Pero me interesa que vayamos de lo general a lo particular, es decir, empezaremos con las preocupaciones sobre la reconstrucción social que surgieron a partir del movimiento armado, lo que nos llevará a revisar las cuestiones culturales sobre todo con el objetivo de luchar contra el rezago educativo de los pobladores de la nueva nación.

De esta manera, continuaremos con las cuestiones educativas que se encuentran en estrecha relación con este concepto de “nación”. Una de las preocupaciones fue la de cohesionar a los individuos dentro de este concepto, que se identificaran con un grupo particular, considerado todavía desde el aspecto kantiano en el que se homogeneiza a los individuos para que todos tiendan hacia el mismo fin, que es el progreso como bien supremo.

Por este motivo, continuaremos hacia la práctica artística del momento en conjunción con lo pedagógico. Se trata de un momento histórico en el que confluyeron diversas teorías y prácticas en ambos ámbitos, pero que en una mutua colaboración, el resultado ofrece una nueva perspectiva.

II.I. CONTEXTO DE LAS ESCUELAS DE PINTURA AL AIRE LIBRE

Los primeros años del siglo XX fueron determinantes para la reconstrucción de las instituciones mexicanas, el movimiento revolucionario significó una ruptura con el gobierno centralizado de Porfirio Díaz en el que predominaba la autoridad del ejecutivo, no sólo en el ámbito sociopolítico, sino también el educativo y el cultural. Por este motivo, la problemática política tuvo el impacto suficiente como para que los individuos (de estratos sociales específicos) comenzaran a cuestionarse los valores impuestos a lo largo del periodo porfirista, esto llevó a que el país se viera envuelto en una serie de inestabilidades que afectaron de manera profunda a cada uno de los gobiernos que intentaron establecerse después de la dictadura de Díaz.

Durante el porfiriato, los esfuerzos del gobierno estaban encaminados hacia la modernización del país, lo que produjo que se relegara aquello que impidiera el progreso buscado. Fue por este motivo que, durante dicho periodo, el positivismo fungió como un fundamento ideológico y político, a partir del cual, el objetivo final se convirtió en la consecución del desarrollo social (progreso) para el que cada individuo participaba en diferente medida y, en este sentido, no existía una igualdad de condiciones; cada sujeto estaba obligado a desempeñar un rol específico e inamovible dentro de una construcción jerarquizada.

Se favoreció la máxima especialización dentro de cada disciplina científica, y sólo unos pocos tenían acceso a ella, el resto de la población era un instrumento sin voz. Bajo este criterio, la industria mexicana vivió un crecimiento sin precedentes, que en términos económicos sólo beneficiaba a un pequeño sector de la población; de más está mencionar que no sólo existieron factores económicos determinantes para el establecimiento de los principios positivistas, bajo el reconocido lema “orden y progreso”, el gobierno se encargó de controlar los medios de expresión pública, de tal manera que cualquier brecha que se pudo abrir posterior al movimiento independentista con relación a la libertad de expresión, quedó nuevamente cerrada.

Fue bajo estas circunstancias que el movimiento revolucionario encontró un asidero para luchar por el reconocimiento de aquellos núcleos sociales que fueron relegados en este periodo de modernización; sin embargo, el rezago educativo de los sectores olvidados no permitía considerarlos como entes con la capacidad para participar de manera activa en la parte ideológica de la lucha, por lo que de todas maneras hubo que someterlos bajo una tutoría establecida por los dirigentes del movimiento. “Este proceso de institucionalización de los antiguos marginados sería largo, difícil y muy contradictorio, sobre todo en el caso de los campesinos, que constituían el grupo más numeroso, disperso y con la demanda más radical sobre el bien más importante de México en ese momento: la reforma agraria”.⁹⁴ La pregunta ahora se centraba en un sector de la población diferente, el más numeroso, y por lo tanto, más problemático; de esta forma, una de las consecuencias del movimiento revolucionario fue que se tomara en cuenta más allá de su función de mano de obra para las fábricas y el campo.

Se ha documentado⁹⁵ que a medida que los nuevos miembros de la clase política iban acomodándose en los estratos altos de la sociedad, el objetivo revolucionario se iba perdiendo de vista y, sin embargo, seguían valiéndose del mismo para obtener beneficios personales. Además, con la posterior fundación del PNR⁹⁶, se consolidó una relación con el gobierno que impidió la apertura hacia nuevas propuestas partidistas bajo el supuesto de que podrían significar un riesgo para la hegemonía de dicho partido. Esto produjo pesimismo frente a los ideales del movimiento.

Este tumultuoso contexto afectó por completo a las instituciones y la vida cultural mexicana, de manera que la participación política en la reconstrucción del país también estuvo en

⁹⁴ Lorenzo Meyer, “La institucionalización del nuevo régimen”, *Historia General de México*, (México: Colegio de México, 2000), 825.

⁹⁵ Meyer, “La institucionalización del nuevo régimen”, 833.

⁹⁶ Para alcanzar la estabilidad en términos políticos la apuesta fue crear una institución como partido político por Calles en 1928 (el Partido Nacional Revolucionario, PNR), de esta manera se combatió el caudillismo que constantemente evitaba el establecimiento de algún gobierno, pues siempre se dejaba algún grupo fuera de la toma de decisiones.

manos de intelectuales y artistas de la época; a su vez, las inestabilidades y los cambios en lo político afectaron las producciones culturales:

Toda esta actividad giraba alrededor de los planteamientos fundamentales vigentes en ese momento: la necesidad de encontrar una expresión propiamente nacional, la definición de la función del arte dentro de la sociedad, y el ubicar la posición política y económica del Estado frente a las diversas exigencias de los artistas y promotores del arte. Singular en este período fue la actuación de los propios artistas como seres políticos, quienes con el uso de la palabra escrita y sus tácticas de presión política en esfuerzos colectivos, intentaron y lograron en cierta medida, modificar y determinar la política cultural del país.⁹⁷

La participación de figuras de la cultura mexicana en el quehacer político marcó el inicio de un movimiento renovador e innovador en el país. Una de las preocupaciones dentro de esta nueva impronta tiene que ver con la actividad pedagógica que se estaba llevando a cabo, se recibieron influencias de teorías extranjeras, las cuales coexistieron con reinterpretaciones y prácticas educativas que respondían a necesidades diferentes de la población y, además se enfocaron en sectores sociales específicos. En este sentido, hablar sobre un único modelo educativo, pese a lo que pudiera haberse desarrollado dentro de las instituciones gubernamentales, parece una imposibilidad.

Cabe mencionar que la inquietud educativa a principios del siglo XX fue un movimiento global en el que pensadores de países como Inglaterra, España, Suiza, Francia y México, por mencionar algunos, le concedieron una mayor relevancia a los preceptos que regían los métodos educativos de sus respectivas naciones, generalmente enfocados en la memorización, bajo criterios de premio y castigo.

Estas inquietudes tuvieron un eco significativo en México gracias al cambio de paradigma que implicó el movimiento revolucionario. Para la cuestión que nos interesa, me parece importante mencionar en particular la Escuela Moderna del pedagogo anarquista Francisco Ferrer Guardia, de origen español, fundada en 1901 en Barcelona. Por su tendencia anarcosindicalista, la propuesta pedagógica de Ferrer Guardia estaba encaminada hacia un

⁹⁷ Sylvia Pandolfi, Introducción en *Homenaje al Movimiento de Escuelas de Pintura al Aire Libre*, (México: Instituto Nacional de Bellas Artes/Cultura SEP, 1981), 10.

grupo social en particular, el de los obreros. Su aporte fue significativo en diversas áreas, pues propugnó por una educación igualitaria de niñas y niños; abogó por la libertad de cátedra; realizó un movimiento de Misiones Pedagógicas para una mayor difusión de la cultura, sobre todo en las regiones de la “España profunda” (lo cual podemos comparar con las Misiones culturales de José Vasconcelos en México). Buscaba eliminar la competencia entre los individuos dentro del mercado laboral, y más bien procurar los valores de la solidaridad, la justicia y la equidad, por lo que la educación debía propiciar el pensamiento crítico en los alumnos para que rechazaran cualquier forma de represión e imposición de ideales, que fueran capaces de expresar y defender sus propias ideas.

Ferrer sostenía que la verdadera transformación política era posible a través de la educación, su apuesta fue por una educación integral en que la que se tomaran en cuenta las diferentes capacidades de los individuos en términos de entendimiento, sensibilidad y voluntad teniendo como base la enseñanza de ciencias naturales que se encargarían de aterrizar los planteamientos idealistas dotándolos de realidad. En este sentido, la educación en la Escuela Moderna también debía procurar el equilibrio entre pensar y querer, en palabras de Ferrer: “Trataremos que las representaciones intelectuales, que al educado le sugiera la ciencia, las convierta en jugo de sentimiento, intensamente las ame. Porque el sentimiento, cuando es fuerte, penetra y se difunde por lo más hondo del organismo del hombre, perfilando y colorando el carácter de las personas”.⁹⁸

En México, tanto el desarrollo industrial propiciado por las iniciativas del general Porfirio Díaz, que generó el crecimiento de la clase obrera, así como la llegada de refugiados españoles, fueron condiciones que posibilitaron el arribo y aceptación de las ideas de Ferrer, principalmente dentro de los grupos políticos afines al socialismo. De igual manera, un factor predominante fue el gran porcentaje de la población que continuaba siendo analfabeta debido al acceso restringido que existía a la educación, sólo era costeable para las clases altas y

⁹⁸ Francisco Ferrer Guardia, *La Escuela Moderna*, (México: Ediciones HL, 2009), 27.

siguiendo métodos y estrategias educativas, que para el inicio del siglo XX comenzaron a ser obsoletos.⁹⁹

Fue así como en 1915, la Casa del Obrero Mundial inauguró el Ateneo Obrero y con éste, la primera Escuela Racionalista en México. En esta Escuela los profesores eran de tiempo completo, no había cuotas de inscripción ni tampoco era necesario tomar los cursos ofrecidos de manera seriada, la prioridad era respetar la libertad de enseñanza, consecuente con la oposición del grupo frente a cualquier tipo de opresión. Por estos motivos, en la investigación histórica al respecto se ha dificultado la búsqueda de referencias específicas sobre los contenidos de los cursos impartidos. La Escuela funcionó principalmente con financiamiento proveniente de los mismos obreros, quienes también se encargaban de los procesos administrativos.

Por otro lado, la Revolución Mexicana también tuvo repercusiones en el nivel educativo superior, fueron los mismos universitarios quienes intervinieron de manera directa en la crítica hacia los anquilosados métodos de enseñanza. Un episodio relevante tuvo lugar en

⁹⁹ Cabe señalar que los grupos anarquistas comenzaron a cobrar una mayor relevancia en la organización de los movimientos contra la dictadura de Porfirio Díaz y en favor de la clase obrera y su acceso a la cultura, recuperando consigo la apuesta por el modelo de las Escuelas Racionalistas (también llamadas “Moderna” o “Modelo”) que posibilitaran alcanzar la tan anhelada emancipación de la clase obrera. De tal manera que para el año de 1912 se fundó el Grupo Anarquista Luz, por supuesto sus miembros sufrieron una persecución constante por parte del gobierno que ya agonizaba. A pesar de la represión, en ese mismo año el grupo consiguió inaugurar La Casa del Obrero, cuyo objetivo se enfocaba en la divulgación de ideas anarquistas consistente con un método educativo ajustado a estos mismos ideales.

El Grupo sostenía que la Casa fungía únicamente como institución educativa, sin embargo, era evidente la inclinación ideológica de corte anarquista y crítica contra la iglesia, el capital y la construcción política del país que se llevaba a cabo, por lo que durante el gobierno de Victoriano Huerta varios de los dirigentes fueron arrestados y, en su condición de extranjeros, expulsados del país. Fue en ese mismo periodo que se agregó la palabra “Mundial” al nombre de la organización, así como la adopción de la bandera rojinegra como símbolo.

No fue sino hasta el año de 1914, durante el gobierno de Álvaro Obregón, que éste les concedió el convento jesuita de Santa Brígida y el Colegio Josefino como espacios para desarrollar sus actividades; a pesar de aceptar dichos espacios, el Grupo se mostró renuente a participar de manera activa en la política y tomar partido por alguna causa, pues se guiaban bajo el rechazo a recibir financiamiento por parte de la iglesia o del Estado, ya que eso significaría renunciar a su actividad libre e independiente.

En 1916, las diferencias con el movimiento constitucionalista no se hicieron esperar, pues Carranza manifestó su intención de controlar las tendencias y actividades de la clase obrera. Esto propició una profunda división entre los integrantes de la Casa del Obrero Mundial, pues había quienes intentaban defender la autonomía de la organización sin pertenecer a movimiento alguno y quienes apostaban por una colaboración con el Estado. Fue así como en agosto de 1916, la Casa dejó de existir. Sin embargo, el proyecto escolar racionalista tuvo repercusiones en otros estados de la república mexicana, tales como Yucatán y Tabasco.

julio de 1911, cuando los alumnos de Pintura, Escultura y Grabado de la Academia de San Carlos entraron en huelga, en primer lugar manifestaron su inconformidad frente a los cursos, en los cuales no había estímulos hacia la creatividad ni originalidad, únicamente se dedicaban a copiar y repetir modelos de las láminas que los profesores les imponían, aun cuando las necesidades de expresión plástica se transformaban y dirigían hacia una producción reivindicadora de la identidad nacional, con tendencias sobre todo impresionistas y postimpresionistas bajo la influencia también del inicio de las vanguardias en occidente. Entre los artistas que llevaron la batuta de la nueva tendencia artística que se iba afianzando en México se encuentran: Gerardo Murillo (Dr. Atl), Julio Ruelas, Saturnino Herrán, Roberto Montenegro, Joaquín Clausell, Francisco Romano Guillemín, Gonzalo Argüelles Bringas y Alfredo Ramos Martínez.¹⁰⁰

El descontento se venía gestando desde que, con motivo del centenario de la Independencia, el presidente Díaz convocó a una exposición de pintores españoles, a lo cual los alumnos respondieron con la organización de un evento, bajo el liderazgo del pintor Dr. Atl, que reuniera obras de artistas estrictamente mexicanos. Sin embargo, el gobierno favoreció las obras extranjeras, así lo atestigua la especialista Pilar García de Germenos al afirmar que “el apoyo económico que brindó para su consecución fue a todas luces exiguo: otorgó a los artistas mexicanos una cantidad diez veces menor a la que el propio gobierno mexicano había concedido a la muestra de arte español”.¹⁰¹ Esta situación aumentó el ímpetu de enaltecer la labor de los artistas mexicanos frente a la preferencia que recibían los artistas extranjeros.

Aunado a esta situación y la inconformidad hacia el plan de estudios, de igual manera existían roces políticos entre los alumnos de Arquitectura y los de Pintura, Escultura y Grabado, pues los primeros fueron acusados de simpatizar con la dictadura de Díaz y gozar de beneficios otorgados por parte del director, el arquitecto Antonio Rivas Mercado, que también criticaba severamente al movimiento revolucionario. Por lo que los huelguistas

¹⁰⁰ Con relación al contexto y desarrollo de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, cfr.: Laura González Matute, *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*, (México: CENIDIAP/INBA, 1987).

¹⁰¹ Pilar García de Germenos, “Exposición de los artistas mexicanos de 1910”, en *1910: El arte en un año decisivo. La exposición de artistas mexicanos*, (México: Museo Nacional de Arte, 1991), 69.

propusieron la separación de la Escuela en dos secciones, la de arquitectura y otra que incluyera las disciplinas de dibujo, pintura, escultura y grabado.

Si bien, por su parte, las actividades de la Academia continuaron sin mayores cambios, el ministro de Instrucción Pública en ese momento, José López Portillo y Rojas, incentivó la creación de una nueva academia de pintura y escultura, esta vez bajo la subdirección del pintor Alfredo Ramos Martínez que apenas regresaba de Europa, debido a que contaba con una reputación aceptada por los alumnos y una trayectoria destacada; los alumnos huelguistas buscaban que se nombrara un director independiente, pues al ser Ramos Martínez subdirector, todavía quedaba sujeto a las decisiones del director con relación a su administración particular. Fue por este motivo que, a pesar de contar con el apoyo del gobierno, esta nueva academia sufrió ataques por parte de Rivas Mercado, quien desconoció la legitimidad de la institución y les negó a los estudiantes cualquier tipo de apoyo o incentivo económico.

A pesar de la problemática, las actividades no cesaron, los alumnos reanudaron sus cursos primero en la vía pública y después en la Escuela Nacional de Artes y Oficios, cuando fueron acogidos por el director, José A. Bonilla. Una vez instalados, comenzaron a organizar eventos como exposiciones y representaciones teatrales para recaudar fondos que posibilitaran la continuación de sus estudios.

Tras varios meses de huelga, en 1912, Rivas Mercado presentó su renuncia como director de la Academia de San Carlos y fue reemplazado por el ingeniero Jesús Galindo y Villa. Aunque Rivas Mercado ya no se encontraba dirigiendo la institución, el profesorado optó por elegir compañeros fieles al mismo para dirigir la Academia de Pintura y Escultura que acababa de inaugurarse, de manera que Ramos Martínez quedó desplazado de su puesto. Sin embargo, Galindo y Villa, cedió¹⁰² su puesto a Ramos Martínez como director de la Academia de San Carlos.

¹⁰² La investigadora Pilar García de Gerменos afirma en el trabajo ya citado, que el cargo como director de la Academia lo recibió Ramos Martínez directamente del presidente de la república, Victoriano Huerta: “Al ascender Victoriano Huerta a la silla presidencial, se le pidió a Galindo y Villa que dejara el cargo de director y el presidente nombró a Alfredo Ramos Martínez, Director de la Academia Nacional de Bellas Artes el 13 de agosto de 1913”. García de Gerменos, “Exposición de los artistas mexicanos de 1910”, 47-48.

II.II. BARBIZON EN MÉXICO, LA PRIMERA EPAL

Con este nuevo nombramiento, la primera Escuela de Pintura al Aire Libre inició sus actividades en 1913, contó con el respaldo de los alumnos de la Academia de San Carlos que estaban en contra del sistema educativo de la misma y que participaron en la huelga de 1911, entre los que destacan Ramón Alva de la Canal, Fernando Leal y David Alfaro Siqueiros (este último tomaría distancia en años posteriores de la labor realizada en estas Escuelas). De igual manera contó con el apoyo del gobierno en turno, de acuerdo con la crítica e historiadora de arte Raquel Tibol, Ramos Martínez escribió una carta al entonces ministro para manifestarle “el deseo de que sus alumnos trabajaran directamente de los modelos y en contacto con la naturaleza, en sitios donde el follaje y los efectos de perspectiva expresaran caracteres propios de México”¹⁰³, y que esta petición fue atendida.

De igual manera se propuso renovar la enseñanza dentro de la Academia, y procurar que todas las disciplinas ahí inscritas se confrontaran sobre cuestiones estéticas, ya no desde posturas políticas como las que habían contribuido a que la huelga de 1911, por parte de los alumnos de dibujo, pintura, escultura y grabado, tuviera lugar.

A ciencia cierta no se sabe cual fue la intervención de Ramos Martínez en la conformación teórica del nuevo plan de estudios... pero la novedad e importancia de éste, no radica tanto en la teoría sino en la práctica del mismo. Las mayores novedades que aportaban eran el estudio de Artes Decorativas y la inscripción a cursos libres de Historia de las artes orientales o de Arqueología mexicana a los que podían acudir quienes así lo desearan.¹⁰⁴

¹⁰³ Raquel Tibol, “Las Escuelas al Aire Libre en el Desarrollo Cultural de México”, en *Homenaje al Movimiento de Escuelas de Pintura al Aire Libre*, (México: Museo Nacional de Bellas Artes, SEP/INBA, 1981), 22.

¹⁰⁴ García de Garmen, “Alfredo Ramos Martínez y la Academia Nacional de Bellas Artes (1910-1920)”, 49.

La propuesta artística se vio renovada gracias a la libertad de producción otorgada en la Escuela recién fundada, además, debido a su relación de subordinación con la Academia, también se logró cambiar en ésta el sistema pedagógico rígido por uno en el que el alumno podía estar en contacto directo con modelos vivos en lugar de copiar fielmente de láminas.

Cabe mencionar que en esta primera Escuela, no se aceptaba al público en general, los alumnos pertenecían estrictamente a la Academia, tampoco representó una ruptura con la institución, simplemente fungió como una alternativa de enseñanza artística.

Aun cuando la EPAL se fundó bajo la influencia francesa del naturalismo barbizoniano¹⁰⁵ (del cual también retomaron el nombre) y con una fuerte influencia del impresionismo, el contexto socio-cultural en el que se desarrolló llevó a la producción de obras originales que enriquecieron la creación de una identidad mexicana, es decir, los alumnos dejaron de copiar los temas de las corrientes artísticas imperantes que representaban bajo técnicas hieráticas y encontraron su propia voz al entrar en contacto con los paisajes autóctonos e identificándose en ellos de manera individual y, a su vez, colectiva, como nación¹⁰⁶.

En este sentido, es importante insistir en el impacto que pueden alcanzar las diferentes manifestaciones artísticas y los medios en los que se expresan, pues si bien el método fue el mismo en Francia, en esta Escuela de Santa Anita, las consecuencias creativas fueron diferentes. Así lo atestigua en una crónica que realizó a propósito de esta Escuela el célebre poeta José Juan Tablada:

A la selva de Fontainebleau acudieron Rousseau, Díaz y Millet y a Barbison [sic], Corot, Troyon, Dupré y Millet mismo con los anteriores y todos ellos de su íntimo contacto con la naturaleza sacaron una obra maravillosa, un nombre que hoy llena el mundo con su gloria y además la rehabilitación del arte degenerado entre los preceptos y los convencionalismos que se llamaban clásicos y académicos, pero que nada eran en

¹⁰⁵ A mediados del siglo XIX surgió un movimiento pictórico en un pueblo francés de nombre Barbizon, cerca del bosque de Fontainebleau. Los artistas buscaron alejarse de la academia parisina y comenzaron a pintar paisajes al aire libre, sus obras eran de tipo naturalista.

¹⁰⁶ Lo cual se encuentra en estrecha relación con la cuestión práctica más allá de los postulados teóricos de Ramos Martínez, pues, como se ha mencionado, no se propuso establecer una teoría pedagógica como tal. En el siguiente apartado me enfocaré en dilucidar al respecto con base en las descripciones de su labor práctica.

verdad más que el más monstruoso sistema para atrofiar el talento individual, falsear la verdad y renegar de la naturaleza eternamente inspiradora... Pues bien, lo que Fontainebleau y Barbison [sic] fueron para la pintura francesa, será para la mexicana el sitio que venimos hablando [Santa Anita], el centro de arte dependiente de la Academia de Bellas Artes que acaba de fundarse”.¹⁰⁷

Es decir, el Barbizon mexicano significó una ruptura gradual con los valores que habían predominado en la producción académica, mediante la cual se abrieron las posibilidades para descubrir nuevas formas de creación en libertad artística. Pero también resquebrajó de manera profunda los ideales colonialistas que eran el fundamento de la construcción social de este territorio como un apéndice de una nación más avanzada y, por lo tanto, superior.

Debido a la impronta vanguardista que conllevaba la iniciativa pedagógica de Ramos Martínez, fue blanco de críticas y descalificaciones por parte de los grupos más conservadores del aprendizaje académico; pero también recibió reconocimiento y elogios por parte de muchos de sus contemporáneos, como lo atestigua la especialista Laura González Matute en su investigación sobre las EPAL con relación al testimonio que cita del pintor Rafael Vera de Córdova:

Es un gran pedagogo de la línea y el color, y en muchas ocasiones bastan tan sólo sus consejos, que siempre son sabios y justos, para que el alumno aprenda lo que en años enteros no había podido aventajar... Desarrollará el arte mexicano que palpita latente en lo más íntimo de nuestra alma, apartándose de la rutina y el amaneramiento de los malos maestros, que nulifican la originalidad y el talento del alumno con sus absurdas inclinaciones a tal o cual escuela... Orgullosos debemos estar de tener un verdadero director que nos sabrá dirigir como se dirigió él mismo, para llegar a ser hombres, artistas, maestros y patriotas... Levantar el arte nacional, ése es nuestro destino.¹⁰⁸

Sin embargo, a pesar de la aceptación que logró conseguir por parte de algunos artistas, esta nueva propuesta pedagógica no afianzó sus prácticas en el grueso de la población estudiantil,

¹⁰⁷ José Juan Tablada, “El barbison [sic] mexicano”, en *El Mundo Ilustrado*, Año XX, Tomo II, núm. 23, 7 de diciembre de 1913.

¹⁰⁸ Rafael Vera de Córdova, “Ramos Martínez será un Director Estimable”, *Nueva Era*, 27 de noviembre de 1911. Citado en González Matute, *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*, 49.

principalmente como consecuencia de la caída de Victoriano Huerta, ya que Ramos Martínez tuvo que dejar la dirección de la Academia en 1914.

Le sucedió el pintor Gerardo Murillo (Dr. Atl), quien intentó empatar el arte con la política, aunque fue por un breve momento pues el movimiento revolucionario lo llamó hacia filas carrancistas, llevando consigo varios alumnos destacados, José Clemente Orozco entre ellos. Fue así como la Academia sufrió altibajos e inestabilidades que impidieron se estableciera una línea homogénea de enseñanza, hasta que, en el año de 1920, el nuevo presidente de México, Álvaro Obregón, nombró a José Vasconcelos como ministro de Instrucción Pública.

II.III. LA POLÍTICA CULTURAL DE VASCONCELOS

La labor de Vasconcelos fue significativa para la reconstrucción cultural del país, pues no se limitó a la revolución educativa con relación a los planes de estudio, sino que “fue pionero en experimentar el mecenazgo estatal como fundamento de un modelo de *política artística gubernamental*: esto es, patrones de acción institucional”.¹⁰⁹ Es decir, la innovación de Vasconcelos fue tomar su papel como figura política y recuperar no sólo los valores de una educación para el pueblo en términos de planes de estudio y fomento a la lectura, sino también incluir a la producción artística como un elemento importante para la legitimación del nuevo modelo estatal.

Además, dicha innovación surgió como una crítica contra la filosofía positivista que sostenía la pedagogía de Gabino Barreda, que como hemos visto, se ciñó a los preceptos de especialización científica en pos del progreso industrial y capitalista, es decir, la mutilación de las capacidades individuales a favor del desarrollo social; que si bien no se trata al pie de la letra de los mismos postulados kantianos, sí tienen consecuencias en estrecha relación con lo que hemos visto como el enaltecimiento de la facultad racional sobre la sensible, concebidas desde una perspectiva dualista en la que no hay oportunidad de conciliación bajo circunstancia alguna. “Esta, sin dudas, es una de las mayores limitaciones de las que adolece el positivismo en general: su marcado carácter etnocéntrico, que en las circunstancias latinoamericanas podría ser nefasto por perpetuar una especie de conciencia colonizada”.¹¹⁰

Esto quiere decir que en la búsqueda por una identidad nacional o de lo mexicano, la superespecialización científica no tenía nada que ofrecer, pues dejaba de lado todos los demás aspectos del ser humano que trascienden el ámbito de las verdades cuantificables.

¹⁰⁹ Alma Barbosa Sánchez, “La Política Artística de José Vasconcelos”, *Panambí*, núm. 11 (2020): 10.

¹¹⁰ Roberto Garcés Marero, “Monismo estético y conocimiento emocional: José Vasconcelos”, *Enfoques*, XXXIV, núm. 1 (2022): 19. doi: <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i1.1029>

Además, de esta mutilación de las capacidades que no tenían una función específica en el entramado sociocultural, ¿cómo era posible que cada individuo se identificara como parte integrante de una nación, la cual, a su vez, se sostenía a partir de importaciones culturales?

Fue por este motivo que, contra el imperio de la razón, tomar en cuenta como igualmente importantes a las emociones y la sensibilidad significaba la posibilidad de concebir a un ser humano integral y, en el contexto mexicano, dilucidar los principios que debían establecerse para la constitución de una cultura propia. Aquí radica una cuestión de suma importancia que tiene que ver con la distinción que realiza Vasconcelos en su Filosofía estética entre los conceptos de identidad y armonía,

La verdad típica a la manera antigua es que dos y dos son cuatro; éste es el eje y principio de la ideología matemática. Pero enfrente de esta concepción simplista, y como polo necesario de su desarrollo, nos encontramos con la concepción que llamaremos poética, cuya exigencia es un pensamiento sin reducciones a unidades convencionales: un pensar de artista que no desecha sino que aprovecha la diversidad, la irreductibilidad, para engendrar armonía. De suerte que en vez de manejar abstracciones nos dirigimos a los hechos mismos, a los seres en su integridad. Sus determinaciones particulares hallan intención y equilibrio en el poder que rige la complejidad del todo.¹¹¹

Es decir, en la búsqueda por la identidad, exterminamos la multiplicidad, mutilamos del ser humano aquello que lo distingue del resto para homogeneizar a la totalidad de la población y lograr que todo el conocimiento quepa en una serie de abstracciones ajenas al mundo de la vida, pero que sostienen el imperio de la razón; en cambio, en la armonía, lo que hay es coordinación de los heterogéneos¹¹², la multiplicidad conserva su naturaleza y hay también una síntesis que no somete las partes al todo y el todo tampoco pierde su fuerza frente a las

¹¹¹ José Vasconcelos, *Filosofía estética*, (México: Trillas, 2009), 8.

¹¹² Esta propuesta implica que el pensamiento filosófico se involucre con cuestiones vitales, y como la vida no es una cualidad estática, sino que se encuentra en constante movimiento, la filosofía debe contemplar las cosas en su actividad originaria, en lugar de reducirlas a una pasividad con el objetivo de llevarlas a pertenecer a la unidad absoluta que plantea el análisis racional. En este sentido, la coordinación se refiere a un acto de integración de los estímulos de la experiencia, pero sin anularlos, sino que, en el descubrimiento de su multiplicidad y diferencia, encontrar y comprender la finalidad del todo al que aspiran. No se trata de encontrar la respuesta a una operación matemática, sino encarar cada uno de los factores para descubrir su función particular en el movimiento continuo de la vida.

partes. Esto es de suma relevancia para el proyecto cultural de Vasconcelos porque la verdad como armonía, en lugar de identidad, se da en la disciplina estética.

Bajo este ímpetu, y en tanto autoridad estatal, brindó un apoyo sin precedentes a los artistas, quienes respondieron de manera colaborativa hacia el mismo. Un claro ejemplo, es la producción de los muralistas mexicanos, con una significación incuestionable que tiene que ver con diferentes ámbitos de la construcción cultural del país, sobre todo en términos de identidad nacional y crítica hacia los modelos europeizantes que se imponían hasta el momento (como vimos con relación a la huelga de 1911).

Los murales tenían como objetivo que el arte estuviera al alcance de todos, rompían con la tradicional pintura de caballete que se realizaba por encargos para adornar las casas de las familias más adineradas. La visión que guiaba la apuesta por este tipo de expresiones era que el arte es una parte conformadora del ser humano, Vasconcelos nos dice:

que el conocimiento por emoción descubre, con exclusividad, aspectos esenciales y específicos del ser; que el fenómeno estético obedece a formas propias: ritmo, melodía y armonía, y a leyes que se derivan de la combinación de estas formas y que, en consecuencia, el logos no basta para explicar toda esta inmensa zona del conocimiento que es lo estético, o sea lo más inmediato al orden de la existencia sobrenatural.¹¹³

Aunque existió una estrecha colaboración entre los artistas y el Estado, para Vasconcelos el quehacer político no tenía injerencia en el cultural y mucho menos podía apropiarse de las producciones artísticas. Como vemos, concebía al arte como una condición de posibilidad para la evolución del espíritu del ser humano, más allá de cualquier conjuración política. Esto tiene que ver con su oposición a los planteamientos del positivismo, pues la labor de la ciencia está relacionada sólo con algunos aspectos del conocimiento; sin embargo, el arte abarca el ámbito espiritual que se había intentado dejar de lado por mantener una estrecha relación con las emociones y la sensibilidad, de las cuales el modelo racional desconfía por no ser capaz de ejercer un control absoluto sobre ellas.

¹¹³ José Vasconcelos, *Todología: Filosofía de la Coordinación*, (México: Trillas, 2009), 196.

Otra cuestión que surge de sus planteamientos sobre el arte tiene que ver con el enriquecimiento del individuo, debido a que no permite la disolución de los intereses particulares frente a la masa social, de nuevo, que busca el progreso de la humanidad; se trata de equilibrar ambos aspectos del ser humano.

Cada una de las maneras de nuestra psique, de nuestra personalidad, es un sistema de orden que da origen a un método de investigación y de acción. Y según que cada uno de estos órdenes predomine tendremos visiones parciales de la naturaleza de la psique. Si aprovechamos con demasía la inteligencia tendremos un racionalismo; si hacemos predominar la sensación nos convertiremos en materialistas; si equilibramos nuestras funciones vitales, nuestros sistemas de investigación, alcanzaremos una armonía que es más que la razón del idealista y más que el sensualismo: conquistaremos una conciencia de la totalidad dentro de la cual podrá ocupar un sitio cada una de las partículas del cosmos según proporciones y jerarquías.¹¹⁴

En consecución con sus ideas, la educación representó un papel primordial en la reconstrucción cultural, sin embargo, no sostenía ideas de tipo socialista, como sí sucedió con los muralistas, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, principalmente; esta situación provocó algunos descontentos, sin llegar a una censura creativa para estos últimos, pero sí a la posterior pérdida de fuerza de este movimiento cultural. Fue así como los murales se tornaron hacia un camino más bien de tipo político, más allá de sus comienzos a través de representaciones alegóricas (como “El árbol de la vida” de Roberto Montenegro o “La creación” de Diego Rivera), pues plasmaron escenas sobre el movimiento armado y cuestiones críticas hacia los valores burgueses que traía consigo el capitalismo en desarrollo.

Por supuesto, no fue una corriente que recibiera apoyo incondicional por parte de los espectadores, igual que la Revolución, el muralismo rompió de tajo con los valores establecidos, en este caso, de creación académicos, “los lenguajes y temáticas muralistas resultaron sumamente polémicas. La temprana representación pictórica de la población indígena constituyó un desafío implícito al racismo histórico de la sociedad mexicana”.¹¹⁵ Hasta cierto punto, la recuperación de los sectores de la sociedad que habían sido relegados

¹¹⁴ Vasconcelos, *Filosofía estética*, 27.

¹¹⁵ Barbosa Sánchez, “La Política Artística de José Vasconcelos”, 13.

al olvido, empató con los objetivos del movimiento revolucionario; sin embargo, como hemos visto, fueron sectores utilizados para las estrategias políticas y, eventualmente, abandonados de nuevo, así también el muralismo se convirtió en una forma de legitimación de los gobiernos, perdiendo su independencia creadora.

Sobre los inicios indigenistas de este movimiento Samuel Ramos afirma:

Aquella sí era una pintura nacional que glorificaba por primera vez al México más desdeñado, al México primitivo de los indígenas. En realidad, en la pintura de Diego Rivera y en la de sus imitadores, que fueron muchos, durante algunos años, lo mexicano se identificaba exclusivamente con lo indígena. La imagen no era muy exacta, pero la intención era de todos modos valiosa. Las reivindicaciones son siempre exageradas (y entonces se hablaba de la “reivindicación del indio”) y caen por lo general en la parcialidad e injusticia que tratan de combatir.¹¹⁶

El muralismo fue un movimiento que sacudió con una fuerza indiscutible la conciencia social de los mexicanos, logrando que se identificaran como parte de un conjunto; sin embargo, las Escuelas de Pintura al Aire Libre, como veremos, fueron parte de una búsqueda de la voluntad individual por el sentido de dicho conjunto en cada uno de los sujetos que lo conforman. “Contra las violentas e hirvientes orquestaciones de los renombrados muralistas mexicanos, Rivera, Orozco y Siqueiros, la obra de Alfredo Ramos Martínez fluyó como un suave contrapunto. Ellos fueron los dramaturgos, él, el letrista. En donde ellos plasmaron su furia de manera gráfica contra los males sociales y políticos, él lloró suavemente. Pero su compasión no fue menos profunda”.¹¹⁷ Alfredo Ramos Martínez concentró sus esfuerzos en la educación de la sensibilidad antes que el adoctrinamiento de las masas.

¹¹⁶ Samuel Ramos, “Veinte años de pintura en México”, *Ars* I, núm. 1 (1942): 3-4.

¹¹⁷ George Raphael Small, *Ramos Martínez: His life and Art*, (California: Edición del autor, 1975), 31. La trad. es mía.

II.IV. ESCUELAS DE PINTURA AL AIRE LIBRE

A pesar de que durante varios años los reflectores de la historia del arte se han concentrado en el movimiento muralista, no debemos perder de vista otras iniciativas artísticas cargadas de propuestas pedagógicas y estéticas desenredadas (que no desinteresadas) de los principios políticos de la época, tal como lo hemos visto y veremos con las Escuelas de Pintura al Aire Libre, pues Vasconcelos también apoyó a Ramos Martínez, pero en este caso para la creación de una nueva EPAL en el año de 1920, ubicada en el barrio de Chimalistac, al sur de la Ciudad de México.

De acuerdo con las investigaciones de Raquel Tibol, fue conocida como la “Casa del Artista”, los alumnos de la Academia que contribuyeron en su fundación también llegaron a ser llamados el “Heroico Grupo de los Siete”: Fernando Leal, Ramón Alva de la Canal, Gabriel Fernández Ledesma, Mateo Bolaños, Enrique A. Ugarte, Emilio García Cahero y Francisco Díaz de León. Poco tiempo después se unieron los artistas Joaquín Clausell, Fermín Revueltas, Ramón Cano y Leopoldo Méndez.¹¹⁸

El aporte fundamental de esta nueva Escuela fue que también recibió entre sus alumnos, a niños de entre 9 y 15 años¹¹⁹ del “sector popular del país”, que además no contaban con una formación artística previa. Años atrás, Ramos Martínez había trabajado con estudiantes que tenían nociones sobre la creación artística, pues habían estudiado en la Academia de San Carlos; los nuevos pupilos representaban una oportunidad de entender y llevar a cabo su práctica pedagógica, con consecuencias más allá de la producción de obras de arte, pues

¹¹⁸ Crf. Tibol, “Las Escuelas al Aire Libre en el Desarrollo Cultural de México”, 24.

¹¹⁹ El rango de edades de los alumnos varía dependiendo la fuente consultada; Raquel Tibol, por ejemplo, lo sitúa entre 14 y 20 años; Alfonso Reyes, entre 8 y 15.

ahora también se encontraba en juego el aporte estético en la constitución de la subjetividad de los niños desde sí mismos y como parte de una nación.

De esta manera, y como parte del mecenazgo estatal, los alumnos recibían los materiales necesarios para su labor artística de forma gratuita, pero lo más importante era que no había restricciones para sus inquietudes individuales en el pleno ejercicio de su libertad creadora, pues no se trataba de un método de adoctrinamiento, sino del desarrollo de sus capacidades, cada uno en su particularidad y en correspondencia con sus intereses específicos. Fue así como la labor pedagógica de Ramos Martínez dio sus frutos a finales del mismo año de su creación, en 1920, pues se organizó una exhibición de las obras que los alumnos de esta nueva EPAL producían, las cuales sorprendieron al público por su amplia variedad en estilos y uso del color. La muestra estuvo a cargo de la Academia, sin embargo, las obras que se expusieron de los alumnos fueron opacadas por las de la nueva Escuela. Carlos Mérida reseñó:

La Academia Nacional de Bellas Artes ha abierto al público la exposición que anualmente celebra... Desde luego se nota, una vez recorridas las salas, la prisa con que aquella fue arreglada... La sala destinada a los alumnos de la clase al aire libre de Coyoacán es la mejor dispuesta en cuanto a colocación... [en sus cuadros] distinguimos desde luego la más joven orientación de arte y un deseo de renovación muy recomendable; creemos que estos muchachos son los más capaces de la escuela, pero todavía están desorientados y con manifiestas influencias hasta de unos a otros”.¹²⁰

La aceptación que en un primer momento logró la Escuela de Chimalistac no fue incondicional, a pesar de ello, y debido a la demanda de un espacio más amplio para los alumnos, en 1921 la Escuela se trasladó a Coyoacán a una casona que contaba con un amplio terreno, lo que les brindó una mayor variedad de escenarios de representación. No había aulas ni un profesor encargado de dictar las labores del día, conforme llegaban a la Escuela, los alumnos tomaban el material necesario y se ubicaban en el sitio que mejor les acomodara para pintar lo que tuvieran a su alcance.

¹²⁰ Carlos Mérida, “La exposición anual de la Escuela Nacional de Bellas Artes”, diciembre 9 de 1920, Museo Nacional de Arte, Ciudad de México, 1-2.
<https://icaa.mfah.org/s/es/item/733656#?c=&m=&s=&cv=1&xywh=-216%2C565%2C3006%2C1682>

Fue esta libertad que propició que en cada Escuela se comenzaran a desarrollar temáticas particulares, bajo técnicas diferentes; en el caso de Chimalistac, las obras tenían una fuerte influencia impresionista, sobre todo porque los alumnos ya contaban con una formación artística académica y tenían conocimiento sobre las corrientes estéticas de otros países; por su parte, en la Escuela de Coyoacán se dejaron de lado las tendencias artísticas extranjeras y el resultado fueron obras de carácter más bien nacionalista:

Aparecieron los paisajes con las nopaleras, los maizales y los volcanes [...] El indígena, no obstante el lugar marginado que ocupó siempre en la sociedad mexicana, fue en la obra plástica de los artistas de las Escuelas de Pintura al Aire Libre el héroe, el hombre nuevo; la imagen de México fue retomada como bandera, o emblema de la nueva nación que surgía después de la etapa revolucionaria.¹²¹

En este sentido, mantuvieron una afinidad con los ideales representados en los murales de las instituciones gubernamentales, fue así que Vasconcelos invitó también a profesores y alumnos de las EPAL para incursionar en la actividad muralística, tales como Fernando Leal, Jean Charlot, Ramón Alva de la Canal, Fermín Revueltas y Emilio García Cahéro. Sin embargo, aun conservaban diferencias, por un lado “el nacionalismo en ascenso a causa del proceso revolucionario se impregnaba de fuerza antioligárquica y liberadora en las primeras imágenes de algunos muralistas, mientras que la Escuela al Aire Libre emergía como un instrumento adecuado para incorporar indígenas y mestizos a la nueva cultura fortalecedora del desarrollo de una conciencia nacional”.¹²²

El ímpetu muralista exigía una ruptura abrupta con los valores previos a la Revolución, en el caso de las Escuelas, se trataba de un cambio gradual y específico del individuo. Además, varios artistas, entre los que se encuentran Diego Rivera, José Clemente Orozco, Jean Charlot, Amado de la Cueva, Roberto Montenegro, Xavier Guerrero, Carlos Mérida, Fermín Revueltas, David Alfaro Siqueiros, Manuel Rodríguez Lozano, Abraham Ángel, Emilio Amero y José García Uribe, se asociaron en 1923 al Sindicato de Obreros Técnicos, Pintores y Escultores de manera que tuvieran el respaldo de un colectivo para el desenvolvimiento de

¹²¹ González Matute, *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*, 84.

¹²² Tibol, “Las Escuelas al Aire Libre en el Desarrollo Cultural de México”, 25-6.

su labor artística; esta inclinación política llevó a generar roces entre los muralistas y el gobierno, lo que resultó en que las Escuelas recibieran un mayor apoyo por parte de este último debido a su naturaleza menos reaccionaria.

En el año de 1924 los alumnos se trasladaron al convento de Churubusco, en este sitio se incluyeron también a alumnas provenientes de la clase media, y debido a que en este plantel la mayoría de los estudiantes provenían de sectores de la población más bien privilegiados, en sus producciones queda de manifiesto el conocimiento de la técnica y la recuperación de la corriente impresionista.

Independientemente de las críticas que se suscitaron por parte de algunos artistas ya consolidados, dentro de la Academia las obras de la Escuela recibieron una gran aceptación, lo que propició que para 1925 y con el apoyo del Rector Alfonso Pruneda fueran creadas tres Escuelas más, en Xochimilco, Tlalpan y Guadalupe Hidalgo, las cuales estuvieron dirigidas por los artistas Rafael Vera de Córdova, Francisco Díaz de León y Fermín Revueltas, respectivamente.

En ese mismo año las Escuelas reunieron sus obras en una exposición que les permitió dar a conocer los resultados del trabajo de los años anteriores y los meses recientes, sobre todo con relación a los alumnos más jóvenes. El hecho de que algunas de las obras fueran presentadas por niños que no dominaban ningún tipo de técnica o que no contaban con un conocimiento previo sobre cuestiones artísticas, produjo opiniones de lo más diversas que iban desde burlas y menosprecio, el reconocimiento de las posibilidades creativas de los niños en el libre juego de sus facultades e incluso una exaltación de los niños mexicanos como artistas natos, sin comparación con individuos de otras naciones.¹²³

Las nuevas escuelas adquieren un cariz popular y populista, sirviendo como un medio para despertar y canalizar vocaciones artísticas en el sector rural sub-urbano,

¹²³ Un comentario en este tenor: “No hay ninguna escuela de pintura en París o en Italia, o Estados Unidos, que haya exhibido, hasta la fecha, verdaderas obras de arte de la importancia y de la fuerza que tienen estas Escuelas Libres de México...nuestros pintores... en las interpretaciones del abrupto paisaje mexicano, revelan un sentimiento estético verdaderamente extraordinario que, de perdurar, llegará a formar una verdadera raza de artistas”. Publicado en: “Los niños en las exposiciones públicas de pintura”, *América: Magazine mensual. Órgano de la Liga de Escritores de América*, I, núm. 2, (febrero, 1926). También se plantea otra cuestión de interés, después de ser alumno en una de las EPAL, ¿hacia dónde pueden dirigirse las fuerzas de estos artistas?

particularmente entre los niños. El arte les ofrecería un vínculo para la valoración estética de su entorno, a la vez que los integraba al proyecto nacionalista en una forma politizada pero aparentemente inocua para el régimen. La teoría que fundamenta las Escuelas se vincula conscientemente en este momento con los preceptos de la Escuela de Acción de John Dewey, y se basa en un intuicionismo y un indigenismo plenos, incitando al desarrollo de las capacidades artísticas innatas de la raza nativa del país.¹²⁴

Carlos Mérida, quien, como vimos líneas antes, mantenía hasta cierto punto un escepticismo con relación a la producción que ahí se llevaba a cabo, arremetió contra lo que ahí se expuso:

se nota, sin forzar demasiado la atención, el criterio impuesto a los alumnos por el profesor, aquel impresionismo violado, un tanto modificado, de los viejos cuadros de Coyoacán; en esta mayoría de trabajos la malicia ha sentado sus reales en el sentimiento de los discípulos, el concepto académico de la perspectiva de los interiores acusa ya una sapiencia que va más allá ‘del sentimiento artístico de los niños pintores’ y está muy lejos de tener aquel ‘expresionismo’ de que hacen gala las obras de todos aquellos a quienes no se les ha enseñado pintura.

Estos cuadros no dicen de un sentimiento nacional; están pintados con un criterio atrasado y pueden ser hijos de no importa qué país... Indudablemente en un principio se toleró este uso porque precisaba crear una corriente contra la mala educación del público; pero ahora que los valores pictóricos están en México tan definidos, es intolerable seguir pretendiendo hacer un arte nacional -hablo de un arte superior- a base de jarros de Guadalajara y bateas de Michoacán.¹²⁵

Sin embargo, es necesario considerar que el objetivo de estas Escuelas no era producir artistas, ni educar al pueblo en el ramo de la estética como una disciplina que debe estudiarse en el aula. Su acción era justo eso, una actividad que se sobrepuso a las cuestiones de la teoría plástica que era precisamente aquella que predominaba en la enseñanza académica

¹²⁴ Karen Cordero, “Alfredo Ramos Martínez: ‘Un pintor de mujeres y de flores’ ante el ámbito estético posrevolucionario (1920-1929)”, en *Alfredo Ramos Martínez (1871-1946) una visión retrospectiva*, (México: Museo Nacional de Arte, 1992), 71. En el siguiente capítulo profundizaremos al respecto de la Escuela de Acción de Dewey, con relación a lo que abordemos en el apartado sobre la propuesta pedagógica de Ramos Martínez.

¹²⁵ Carlos Mérida, “Juicio crítico de la Exposición de Artes al Aire Libre. Una opinión autorizada sobre los trabajos presentados en la exposición de Minería que proporcionará verdaderas orientaciones”, *Revista de Revistas*, agosto 30 de 1925, 24.

decimonónica. Fue una lucha pedagógica que procuró al individuo más que a la especialización artística, pues al final, en la especialización se fragmenta a los individuos, y una manifestación que proviene de un individuo fragmentado, no puede llamarse artística, pues como hemos visto y seguiremos analizado, el arte es el libre juego de las facultades en el ser humano, es decir, la especialización y el arte se excluyen mutuamente. El primer paso en la educación estética es liberar al individuo, pero conseguir esta libertad de manera profunda, no someter a la voluntad, sino que ésta elija seguir los preceptos que regulen su acción en el mundo. Lo que está en juego no se limita al ámbito de producción artística, tiene que ver con cada fibra de la vida humana, guiar la acción como una obra de arte en sí misma, no como un objeto de consumo o de difusión ideológica.¹²⁶

Así pues, recordemos que las EPAL por ahora contaban con el apoyo gubernamental, pero también el de artistas respetados como Dr. Atl y Diego Rivera, de este modo Ramos Martínez logró que algunas de las piezas fueran expuestas en 1926 en varias ciudades de Europa. Los críticos se llevaron una gran sorpresa pues lo que se esperaba de un país como México era la copia fiel de las tendencias en el viejo continente. A pesar de la aceptación de la creación pictórica que recibieron los alumnos en el extranjero por artistas incluso de la talla de Pablo Picasso o Tsuguharu Foujita, en México la crítica negativa seguía su camino.

No obstante el cúmulo de opiniones encontradas tanto de especialistas de la época como en fechas más recientes, la revolución artística de las Escuelas es indiscutible, pues precisamente rompió con el concepto de una verdad absoluta o superior en la creación artística. Cada alumno y artista interpretaba su realidad del modo más personal, sin limitar su visión para dirigirla hacia un ideal universal. Y en este afán de no abstraer la actividad más allá de la realidad concreta hacia una ficción, me parece pertinente mencionar el testimonio de Alfonso Reyes que cita la especialista Raquel Tibol con relación a las especulaciones y cuestionamientos realizados tanto a Ramos Martínez como a él mismo, en tanto embajador de México en París, sobre el objetivo que perseguía México con la “creación” de artistas:

¹²⁶ Esto se desarrollará de manera más detallada en el apartado sobre la práctica pedagógica de Ramos Martínez.

-Concedamos, pues, por extraordinario que parezca, que el pueblo mexicano sea un pueblo de pintores en estado de potencia. ¿Para qué quiere el Gobierno convertir esa potencia en acto? ¿Qué va a hacer con una nación de pintores? ¿En qué los va a emplear y cómo va a arreglárselas para mantenerlos? ¿Qué se propone México? -

Yo no quise entrar en la pueril controversia, ni explicar, como es evidente, que toda cultura adquirida se desborda a todos los órdenes de la actividad humana. Yo hubiera podido contestar que toda disciplina es especial por naturaleza, y sin embargo sirve para disciplinar de un modo general al que la practica. Yo hubiera podido a mi vez preguntarles: ‘¿Y por qué enseñáis gimnasia y esgrima en las escuelas, si no os proponéis crear generaciones de cirqueros o espadachines? ¿Y para qué sirve el latín, si ya no se habla? Y hasta ¿para qué hacer que los niños se enamoren de ideales teóricos de virtud, de los que raras veces verán en la vida ejemplos manifiestos?’ Pero preferí quitármelos de encima y contesté: ¿Qué se propone México? ¡Hacer revoluciones! ‘Tolondrones a los preguntones’.¹²⁷

Este es el aporte principal que quiero recuperar de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, sin idealizar la labor de su fundador y la manera en que desarrollaron las actividades, pues, como hemos visto, contó con altibajos, sin mencionar cuestiones que por tantos siglos se han dado por sentado en cualquier teoría filosófica, tales como el machismo o racismo; se trata de cómo el arte y la sensibilidad permean todos los ámbitos de la vida humana, porque eso somos, humanos, no robots, no soldados, somos humanos.¹²⁸

En el ímpetu del momento y gracias al reconocimiento internacional que recibieron las obras de estas Escuelas, en ese mismo año de 1926, el entonces secretario de educación José Manuel Puig Cassauranc, propuso al presidente Elías Calles publicar una Monografía de las Escuelas, y así fue. Dicha publicación incluyó algunas de las obras y fotos individuales de los artistas más destacados haciendo énfasis en su procedencia, de igual manera, contó con

¹²⁷ Alfonso Reyes, citado en: Tibol, “Las Escuelas al Aire Libre en el Desarrollo Cultural de México”, 36.

¹²⁸ Por supuesto estoy dando por sentado este concepto filosófico tan problemático de “humanidad”, ya que de él se desprenden diversos cuestionamientos que nos podrían desviar del objetivo principal de este trabajo. Baste con decir que, al usar ese concepto, hago referencia al conjunto de varios individuos dentro de una organización socio-cultural.

breves testimonios de los propios profesores sobre el método de enseñanza que seguían en cada plantel.¹²⁹

En 1928, se buscó expandir este movimiento abriendo más centros con la batuta de su dirección en manos de los que alguna vez fueron alumnos: el de Los Reyes, en Coyoacán, a cargo de Rosario Cabrera en un primer momento y después de Ramón Cano; el de Cholula, Puebla bajo la dirección de Fermín Revueltas; en Iztacalco, a cargo de Joaquín Clausell y en San Ángel, bajo la supervisión de Gonzalo Argüelles Bringas.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por seguir explorando las posibilidades de esta propuesta pedagógica, con la muerte de Obregón, se destituyó a Ramos Martínez de la dirección de la Academia y en su lugar fue nombrado Manuel Toussaint, quien renunció en 1929, quedando en su lugar Diego Rivera y en 1930, Vicente Lombardo Toledano. La evidente decadencia de la Academia afectó de manera profunda a las Escuelas, sobre todo en el aspecto económico, aunque también se vieron afectadas a causa de las constantes descalificaciones de la misma índole que el comentario citado de Carlos Mérida.

El motivo de su desaparición tiene que ver con un cambio en los intereses de la sociedad, el país necesitaba crecer económicamente, por lo que la apuesta se concentró en los valores del capitalismo, la era de la industrialización recobraba su fuerza y, entonces una educación de la sensibilidad ya no se consideraba como una acción importante en sí misma, lo que urgía era producir obreros con capacidades básicas para llevar a cabo su labor dentro de las fábricas. Se crearon escuelas nocturnas para trabajadores enfocadas en exaltar la figura del obrero, con pretensiones más bien sindicalistas. Además, organizaciones artísticas como la LEAR (Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios) y el TGP (Taller de Gráfica Popular) insertaban las producciones artísticas en el marco de la crítica política, el arte fue tomado de nueva cuenta como una herramienta de propaganda ideológica.

Las Escuelas de Pintura al Aire Libre desaparecieron a la par de las condiciones y necesidades que las hicieron posibles. Su disolución final se produjo en pleno periodo cardenista, etapa cargada de una mayor preocupación por el sentido político. Es en este

¹²⁹ El contenido de esta publicación será tomado en cuenta dentro del apartado sobre la pedagogía de Ramos Martínez.

momento cuando surgen grupos artísticos como la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR) o el Taller de Gráfica Popular (TGP), caracterizados por la creación de una obra de denuncia política que adquiere relevancia sobre la educación artística por sí misma. Por ello, los proyectos como las Misiones Culturales y las Escuelas Nocturnas para Obreros son retomados con la finalidad de favorecer la capacitación técnica sobre la especialización creativa y ofrecer un cauce adecuado a las necesidades estatales.¹³⁰

¹³⁰ González Matute, *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*, 165.

II.V. ALFREDO RAMOS MARTÍNEZ, EL ARTISTA

Alfredo Ramos Martínez (1871-1946) fue un destacado y revolucionario artista mexicano, su obra pictórica le mereció un amplio reconocimiento a nivel mundial. Oriundo de Monterrey, Nuevo León, viajó con su familia a la Ciudad de México gracias a una beca que recibió después de que una de sus primeras obras fuera premiada en una exposición llevada a cabo en Texas.

Cabe mencionar que, si bien la vida artística en la Ciudad de México era rica y en constante crecimiento, la tendencia a imitar el arte clásico europeo no terminó por convencer al joven Ramos, quien desde sus primeras obras se preocupó por retratar lo más inmediato de su entorno, pero bajo la premisa de la libertad creativa, contrario al modelo que en ese entonces seguía la Academia, que como he señalado anteriormente, se contentaba con la copia de láminas y una ausencia de búsqueda por nuevos horizontes creativos.¹³¹

Las vanguardias comenzaron a tomar fuerza en Europa, las cuales surgieron contra el academicismo dominante del momento, el impulso de este movimiento llegó a México e influenció las creaciones de varios artistas, Ramos Martínez entre ellos, sus obras adoptaron características impresionistas.

El dominio de la técnica, así como el destacado ingenio que presentaba su obra, lo llevó a llamar la atención de Phoebe Apperson Hearst, una reconocida sufragista norteamericana, quien quedó maravillada por su talento por lo que le ofreció una beca para estudiar en París y continuar con su formación. Esta oportunidad no sólo contribuyó a que enriqueciera su obra plástica, sino que también lo llevó a relacionarse con personalidades de la cultura como Rubén Darío (con quien entabló una larga amistad), Amado Nervo, Paul Verlaine, Claude

¹³¹ Cfr. Small, *Ramos Martínez: His Life & Art*, 49.

Monet, Joaquín Sorolla, entre otros, quienes influenciaron profundamente su visión del arte y la sensibilidad.

Su estancia en París fue significativa, ya que logró presentar sus obras en el Salón de Otoño, y una de ellas *La Primavera*, le mereció la medalla de oro en 1908. Esa misma obra, años más tarde a su regreso a México recibiría comentarios despectivos y sería definida como un mero motivo ornamental en comparación con los trabajos expuestos por los alumnos de las Escuelas de Pintura al Aire Libre de 1913.

Una vez destituido de su cargo como director de la Academia en 1914, fue severamente criticado como un pintor de la clase burguesa, debido a que se recluyó en un estudio y se dedicó a realizar retratos de figuras destacadas de la sociedad del momento, los cuales no denotaban algún tipo de novedad técnica o temática.

En este sentido, la personalidad de Ramos Martínez evidenció una gran contradicción, pues a pesar de haber contribuido al desarrollo del arte en México, él mismo no pudo aplicar la misma vanguardia en sus obras, las cuales conservaron casi toda su carrera las características académicas contra las que se posicionó y de las que alejó a sus alumnos. “Si comparamos la producción de los alumnos de Santa Anita con las piezas que expuso su maestro, nos damos cuenta de que Ramos Martínez no llevaba a la práctica las lecciones impresionistas que el mismo predicaba, pues tanto en tema como en tratamiento, sus alumnos manejaban un lenguaje plástico mucho más adelantado”.¹³²

En los años 30, una artista norteamericana publicó un artículo sobre Ramos Martínez en el que incluye diversas anécdotas de la vida personal del artista; es posible que se conocieran debido a que el pintor se relacionó con diversas figuras de la cultura en Los Ángeles, California una vez que se mudó con su familia a esa ciudad, sin embargo, no cuento con alguna evidencia que respalde esta suposición. A pesar de esta situación, me atrevo a citarla sin ningún fin documental, sólo como una anécdota ilustrativa para el tema en cuestión.

¹³² García de Garmenos, “Alfredo Ramos Martínez y la Academia Nacional de Bellas Artes (1910-1920)”, 53-4.

Plantea una escena en la que Ramos Martínez, después de volver de París, vio uno de los cuadros que pintó durante su infancia, ante lo cual explica a su hermana Sara:

Mira la genuina sinceridad de esta simple imagen. Es espontánea y al mismo tiempo reúne toda la psicología de la gente. Mira cómo la forma empata con el color. Es una unidad completa y un dibujo original cargado de sensibilidad. ¡Dios mío! ¿Por qué fui a París? Si solo pudiera ser poco sofisticado de nuevo. El arte debe ser puro. Sí, he aprendido técnica, anatomía; tengo algunas influencias de Giotto, El Greco, Cézanne, pero a costa de haber sumergido mi propio individualismo. Mi subconsciente es un Louvre ambulante. Morí a cambio de estas ventajas. Mi vínculo está aquí, donde pertenezco, entre mi gente.¹³³

Puede tratarse de una anécdota que el mismo Ramos Martínez haya compartido en algún momento, fiel o no a la realidad, me parece relevante para hablar sobre la contradicción que enmarca su producción artística y su práctica pedagógica, siendo una todavía académica y conservadora, mientras que la otra significó una revolución en el arte mexicano a la par del movimiento muralista. Lo tomo como una alegoría de lo que significa la mutilación de las capacidades de los individuos, sobre esto volveremos más adelante, pero a grandes rasgos, una educación basada en este tipo de aprendizaje metódico no permite la entrada a nada que salga del perímetro que impone como regla universal, y bajo esta reducción de la creatividad en el ser humano, se arranca de su naturaleza todo lo que no cabe en dicho encuadre.

Fue así como, desde 1916, recibió el calificativo de “pintor de mujeres y de flores”, pero ese concepto fue adquiriendo un significado más despectivo, como lo atestigua la nota del cronista Efraín Pérez Mendoza, quien aseveró:

[Ramos Martínez es] el pintor de la gente elegante y adinerada, el retratista de mujeres hermosas. No es de extrañar, por lo mismo, que su obra adolezca de una lamentable vaciedad y de algo que podría tacharse de mezquindad, ya que tanto se preocupó por halagar y fomentar el culto servil rendido a lo más banal de las costumbres y del arte francés. En efecto, él sólo ha producido remedos más o menos mediocres de la superficialidad de que hicieron escuela los impresionistas franceses, que en definitiva

¹³³ Brooke Waring, “Martínez, and Mexico’s Renaissance”, *The North American Review*, (vol. 240, no. 3, dec. 1935), 453. La trad. es mía.

no fueron más que cámaras fotográficas del color. Sus obras más serias tienen un marcado sello de servilismo y de empequeñecimiento ante la naturaleza, y una absorbente preocupación por el color y por el oficio, y digo oficio de pequeñez, y no el gran oficio constructivo de los verdaderos creadores... Sus cuadros son de las cosas que se olvidan al día siguiente.¹³⁴

Durante el desarrollo de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, sus obras fueron de tipo académico, los modelos europeizantes, plasma mujeres con tez blanca y rasgos finos, así como fondos sin ningún tipo de connotación adicional. No fue sino hasta sus últimos años, cuando se mudó con su familia a Estados Unidos, que alcanzó a descubrir su propia voz, eso mismo que procuró en sus alumnos. Comenzó a experimentar con materiales y a jugar con el uso del color, también se aventuró a plasmar la imagen arquetípica del ser mexicano que tanto habían dibujado sus discípulos.

El estudio de la producción plástica de Ramos Martínez durante la década de los veinte, refuerza mayormente esta tesis [sic] de una figura que -a pesar de su rol protagónico en el ámbito educativo- no logra en ese momento un compromiso contundente con los procesos de transformación estética que sustentan el desarrollo y auge de lo que se ha llamado la Escuela Mexicana de Pintura. Este ‘brinco’ ocurrirá precisamente a partir de su traslado a los Estados Unidos en 1929, donde -tardíamente- integrará un primitivismo gauguiniano y una estilización formal protocubista al manejo de una temática mexicanista.¹³⁵

De igual manera fue criticado por no haber manifestado una postura política sobre todo debido a la naturaleza del momento histórico en el que desarrolló su actividad tanto pedagógica como artística. A diferencia de los muralistas, y en general, aquellos artistas que se valieron del arte como una herramienta de difusión ideológica y propaganda política, Ramos Martínez tenía muy clara la no identidad entre el arte y la política, entre el arte y la violencia, por lo que los murales y pinturas que realizó evocaban un abanico enorme de emociones, pero desde una perspectiva contraria al impulso violento de la guerra, por

¹³⁴ Efraín Pérez Mendoza, “Ramos Martínez y la Escuela de Coyoacán”, en *Revista de Revistas*, (25 de febrero de 1923), 42.

¹³⁵ Karen Cordero, “Alfredo Ramos Martínez: ‘Un pintor de mujeres y de flores’ ante el ámbito estético posrevolucionario (1920-1929)”, 63-4.

ejemplo. No significa que no fuera crítico al respecto de estos temas, sin embargo, no los representó desde un impulso feroz y agresivo.

Esto no demerita el valor de su creación plástica, en el estudio *Ramos Martínez: His life and Art*, George Raphael Small dedica una parte importante al análisis de los murales que realizó en California en sus últimos años, haciendo énfasis en la calidad de los temas, la técnica y la libertad creadora que finalmente consiguió después de predicarla durante toda su vida. En la aparente incongruencia entre su obra plástica y la impronta pedagógica que guiaba su acción, existe de hecho una correspondencia, pues vivió para encontrar su propia voz y murió plasmando el resultado de esta búsqueda en el mural del Scripps College en Claremont, California, en el año de 1946.

Su vida y obra fluyeron juntas. En su juventud sus esfuerzos se vieron favorecidos por el apoyo social. Las visiones que lo encantaron finalmente fueron plasmadas en murales. No llevaba en las entrañas el peso de una desilusión profundamente clavada. ¿Puede ser éste uno de los motivos por los cuales su arte es tan singularmente libre de las cicatrices que produce la amargura, libre del toque sardónico (frecuentemente derivado) característico en la obra de sus contemporáneos? Mientras el incremento de este toque sardónico añade fuerza al trabajo de algunos artistas, su ausencia, por el contrario, parece refugiar [la] visión poética [de Ramos Martínez].¹³⁶

¹³⁶ Small, *Ramos Martínez: His Life & Art*, 153. La trad. es mía.

CAPÍTULO III. LA PEDAGOGÍA EN ALFREDO RAMOS MARTÍNEZ

Este último capítulo es el más importante, pues es en el que desarrollaré una propuesta con base en todo lo anteriormente mencionado y, de la mano de nuestro autor principal Alfredo Ramos Martínez, voy a hilar los conceptos filosóficos dentro de su propuesta pedagógica. Por lo que, si bien es cierto que se trata del corazón de mi tesis, éste es un órgano que trabaja en conjunto con cada elemento del sistema cardiovascular; es decir, sin lo anterior, este apartado pierde toda su justificación teórica.

Específicamente, tengo como objetivo cohesionar las ideas y conceptos que he desarrollado con relación a la educación estética como propuesta pedagógica en la práctica del pintor Alfredo Ramos Martínez durante su desempeño como subdirector y director de la Academia, y posterior Escuela de Bellas Artes, de los cuales, he procurado mantener como eje central los de felicidad y libertad.

El primer apartado es una reconsideración sobre una influencia teórica dentro del contexto histórico de Ramos Martínez, el cual, a diferencia de las cuestiones que planteamos en el capítulo pasado, encierra una mayor significación dentro de todo el entramado pedagógico que vamos a plantear.

Pero también, veremos cómo añadir el factor artístico da una vuelta de tuerca a la consideración de la pedagogía como un medio de formación de individuos útiles a la sociedad, pues el objetivo tiene que ver con el individuo como ser independiente y conciencia social, no un objeto de acción social en términos políticos.

Se trata de una labor hermenéutica que por su misma naturaleza, genera complicaciones, sin embargo, tengo claro que, fuera de la idealización del contexto histórico cultural de México durante la primera mitad del siglo XX, hubieron personajes, actividades y propuestas que no deben quedar en el olvido, que las Escuelas de Pintura al Aire Libre son un ejemplo a seguir

para nuestro momento presente, en el que hemos perdido de vista lo que significa “vivir dignamente” y nos contentamos con sobrevivir de la manera menos conflictiva en una sociedad que nos somete y fragmenta según sus necesidades.

III.I. DEWEY COMO UN ANTECEDENTE TEÓRICO

Como vimos, durante el gobierno de Porfirio Díaz la producción cultural se encontraba totalmente bajo control del poder político ejercido por el Estado, por lo que en la Academia las clases se concentraban en implementar la estética clásica de Europa. Los métodos de enseñanza se mantuvieron estáticos a lo largo de la dictadura, y eso sólo logró acrecentar el ímpetu revolucionario no únicamente desde la perspectiva social, sino también el ámbito artístico.

Fue bajo este antecedente que el arte posrevolucionario cumplió un papel de gran importancia en la búsqueda de la identidad mexicana, y si pensamos de manera particular en Ramos Martínez, su propuesta pedagógica fundó las bases para el autorreconocimiento como parte de la libertad estética¹³⁷.

En primer lugar, la especialista Raquel Tibol afirma que Ramos Martínez recibió una fuerte influencia por parte de la teoría de la pedagoga, arqueóloga y sufragista Eulalia Guzmán¹³⁸, quien sostuvo los principios de la llamada Escuela de Acción o Escuela Nueva, muy de la mano también con la pedagogía de John Dewey.

Para la escuela nueva o de la acción, el profesor era sólo un apoyo, un guía en el proceso educativo, que motivaba y facilitaba el aprendizaje al estudiante y no un simple transmisor de conocimientos. El segundo principio era la “educación integral”, dirigida a desarrollar todas las dimensiones del niño y no sólo a su intelecto. Por ello estimulaba la educación física, artística y los trabajos manuales, como parte del currículo. Estas

¹³⁷ Entendida como la no coacción ni formal ni material, así como tampoco social ni individual. Es la libertad planteada por Schiller que permite al individuo tener acceso a la máxima realidad porque no está limitado desde ningún frente y eso le permite experimentar en sí mismo todas las capacidades en potencia al mismo tiempo.

¹³⁸ Quien “dio a conocer los postulados de la Escuela Nueva, constante laboratorio pedagógico basado en hechos y no palabras. Se decía que de preferencia debía estar en el campo, el maestro desempeñaría el papel de guía, no existirían premios ni castigos y las [sic] disciplina se basaría en la libertad, dentro del trabajo y la alegría”. Tibol, “Las Escuelas al Aire Libre en el Desarrollo Cultural de México”, 30.

nuevas disciplinas estaban fundadas en un tercer elemento que era el “aprender haciendo” (de allí el nombre “escuela de la acción”), es decir, una metodología experimental, en la que el estudiante aprendía intuitivamente y en la práctica, y que otorgaba elementos esenciales para la vida, más que solo conocimientos.¹³⁹

La aplicación de la mayoría de estas propuestas en México se llevó a cabo desde una perspectiva específica y con vistas a un grupo social en particular debido a las necesidades de alfabetización del momento, es decir, se concentraron en las regiones rurales y prestaron mayor atención a las actividades agrícolas. El objetivo tenía que ver con brindar las habilidades necesarias que permitieran a los alumnos ser útiles dentro de su contexto económico-social.

Era normal en un país eminentemente rural, donde casi doce millones de mexicanos vivían en el campo, en comunidades de menos de 4000 habitantes, que una de las fuerzas centrales del proceso de cambios interpretase esa realidad. Pero junto con ello, las corrientes industrialistas, presentes en buena parte de la elite nortea que acaudilló la guerra revolucionaria –que resultó vencedora-, y de un sector importante de los obreros pertenecientes a las clases populares, articularon la otra vertiente revolucionaria que influyó en la escuela de la acción: la de la pedagogía de Dewey, relacionada con una concepción más liberal, industrialista y urbana.¹⁴⁰

Como he mencionado, tanto el movimiento revolucionario como las nuevas prácticas pedagógicas contribuyeron para que se cambiara la perspectiva sobre el sistema educativo mexicano. Por supuesto, debido a la gran diversidad de alternativas que se desarrollaron en el momento, su estudio particular merece un trabajo aparte mediante el que sea posible exponer a detalle sus peculiaridades.

Por lo pronto, sólo abordaré los puntos más relevantes sobre la Escuela de Acción de Dewey, quien fue reconocido por la misma Eulalia Guzmán como el punto de cruce entre todos los teóricos que hablaron sobre este tipo de Escuela junto con el método Montessori, pero

¹³⁹ Fabio Moraga Valle, “Incluir para formar la nación la ‘Escuela Nueva’ o de la ‘Acción’ en el México Posrevolucionario, 1921-1964”, *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 5, núm. VII. (2017): 14.

¹⁴⁰ Moraga Valle, “Incluir para formar la nación la ‘Escuela Nueva’...”, 42.

también debido a que sus principios tienen una fuerte relación con la práctica de Ramos Martínez, por lo que, además, buscaremos una consideración con relación a la parte estética.

Además, es pertinente el antagonismo que representó con relación a la Escuela Racionalista de la que hablamos en el capítulo anterior,

La política educativa que planteaba la CROM [Confederación Regional Obrera Mexicana], y más específicamente el influyente Lombardo, era hostil a la escuela nueva por considerarla una receta importada y aplicada “a rajatabla” en la realidad mexicana. No admitía la experimentación pedagógica, ni el desarrollo de la intuición en el proceso de aprendizaje. En general, rechazó cuatro tipos de escuela: laica (liberal), católica, racionalista y nueva o de la acción. La escuela propuesta por la CROM sería “dogmática e imperativa”, enseñará al hombre a producir y defender su producto y rechazaba la idea de que se puede enseñar sin imponer.¹⁴¹

Para Dewey la educación de los integrantes “inmaduros” del grupo social es una fuente que posibilita la renovación interna de este conjunto, es decir, como veíamos con Schiller, no se trata de revolucionar las instituciones, derrocando todo lo construido anteriormente, sino de ir modificando los principios fundacionales conforme las nuevas generaciones y el desarrollo correspondiente de la sociedad van manifestando nuevas necesidades.

En este sentido, Dewey se vale del concepto de “medio ambiente” entendido como las “condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo... Precisamente porque la vida no significa una mera existencia pasiva (suponiendo que pudiera haber tal cosa), sino un modo de actuar, el medio ambiente significa lo que interviene en esta actividad como una condición de éxito o de fracaso”.¹⁴²

El medio ambiente guarda una estrecha dependencia con las exigencias sociales que cada individuo experimenta a lo largo de su vida. Es un entramado complejo de relaciones, pero esto no significa que se deba recurrir al adiestramiento de los sujetos para alcanzar una convivencia pacífica con el medio en el que se desempeñan. “En muchos casos -en

¹⁴¹ Moraga Valle, “Incluir para formar la nación la ‘Escuela Nueva’...”, 25.

¹⁴² John Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, 3ª edición, (Madrid: Ediciones Morata, 1998), 22.

demasiados casos- se actúa sobre la actividad del ser humano inmaduro simplemente para asegurar hábitos que son útiles. Es adiestrado como un animal más que educado como un ser humano”.¹⁴³ En este adiestramiento se nos excluye de la complejidad de la organización social en lugar de hacernos partícipes activos capaces de modificarla de ser necesario.

El papel que desempeña el ambiente social es entonces de suma importancia, porque involucra los ámbitos mental y emocional del individuo, elige procurar ambos o preferir uno sobre otro dependiendo de las circunstancias en las se desarrollan sus principios. Por este motivo, en cada época se hacen las mismas preguntas sobre la naturaleza del ser humano y su constitución a partir de una teoría o algunas teorías pedagógicas con criterios en común.

Para Dewey la asimilación de los valores y todo el entramado social a través de la educación tiene que ser de manera gradual, la cultura se fragmenta y se dosifica; además, en esta dosificación no se incluyen los rasgos de la civilización considerados como perjudiciales para que no se sigan perpetuando en los nuevos miembros de la sociedad.¹⁴⁴ De igual manera, se tiene que trabajar en eliminar las limitaciones individuales ejercidas por el entorno social, con el objetivo de que cada quien pueda experimentar la convivencia con personas de otros ambientes y ampliar el horizonte de aprendizajes.

Los niños deben ser tratados como igual de importantes que los adultos, con capacidades de reflexión y asimilación propias, si se les considera como un mero candidato para la sociedad, éste pierde interés de involucrarse en un movimiento que desde el inicio lo pone en una fila de espera y no le permite participar activamente.

En esta espera lo que está en juego es el futuro, hacen fila para esperar un futuro del que no tienen ninguna noticia, los niños viven en el presente. La crítica radica en que “no teniendo el futuro un poder estimulante y directivo cuando se le ha separado de las posibilidades del

¹⁴³ Dewey, *Democracia y educación...*, 23-24.

¹⁴⁴ En este sentido, es muy kantiana la propuesta de Dewey, pues afirma que “A medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable *no sólo* de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para una sociedad futura mejor”. Dewey, *Democracia y educación...*, 29.

presente, tiene que aplicarse algo para hacerle actuar. Se emplean promesas de recompensas y amenazas de castigo”.¹⁴⁵

La educación debe mantener en el presente a los alumnos, pero al mismo tiempo es considerada como parte de un crecimiento continuo, el cual tiende hacia el futuro. Es decir, se desarrollan las capacidades presentes, en el presente, siguiendo un camino constante hacia el futuro; no se trata a la idea de futuro como un fin absoluto y sin relación directa con las experiencias en el presente. “El ideal perfecto o completo no es un mero ideal; opera aquí y ahora. Pero está presente sólo implícitamente, ‘potencialmente’ o en una condición no desarrollada”.¹⁴⁶

Dado que no estamos trabajando con ideas absolutas, la sociedad no tiene la tarea de implementar un modelo educativo estático para todos y hasta el fin de los tiempos, debe permitirse la constante renovación de los métodos. Se trata de aprender de los ejemplos anteriores e ir modificando aquello que no satisfaga las necesidades del momento presente.

También debemos preguntarnos sobre quién establece y/o regula los criterios establecidos en el ambiente educativo,

Los sucesores filosóficos de Kant -Fichte y Hegel- elaboraron la idea de que la función principal del Estado es educativa; que, en particular, la regeneración de Alemania había de realizarse por una educación aplicada en interés del Estado, y que el individuo particular es necesariamente un ser egoísta, irracional esclavo de sus apetitos y circunstancias a menos que se someta voluntariamente a la disciplina educativa de las instituciones y leyes del Estado. En este espíritu, Alemania fue el primer país que emprendió un sistema de educación pública, universal y obligatoria, que se extendió desde la escuela primaria hasta la universidad, y que sometió a los reglamentos e inspección celosos del Estado todas las empresas particulares de educación.¹⁴⁷

La idea de dejar la educación en manos del Estado es peligrosa cuando todavía se considera al individuo como un menor de edad que necesita una figura paterna. Como Kant señala en

¹⁴⁵ Dewey, *Democracia y educación...*, 57.

¹⁴⁶ Dewey, *Democracia y educación...*, 59.

¹⁴⁷ Dewey, *Democracia y educación...*, 89.

su texto *El conflicto de las facultades*¹⁴⁸, el Estado puede llegar a ejercer un control total sobre las capacidades que pueden desarrollarse o no dentro de la sociedad, pero esto sólo genera retroceso en el desarrollo del conocimiento y de los individuos.

Esto es importante porque recordemos el papel que jugó en México el Estado como facilitador del acceso de los ciudadanos a la cultura. Que está en relación con el Estado estético de Schiller, en el que se impulsa el desarrollo de la sensibilidad, como crecimiento individual y no se mutila a las partes para lograr un objetivo social mayor.

Dewey afirma que la educación sí tiene por objetivo la consecución de fines, empero, no se trata de los fines de la razón o de alguna entidad de naturaleza metafísica. “Los fines significan la aceptación de responsabilidad por las observaciones, anticipaciones y arreglos requeridos para realizar una función, sea el cultivar o el educar”.¹⁴⁹ En el establecimiento de los fines, que no son siempre y para todos los mismos, se tiene que tomar en cuenta todo el medio ambiente en el que el niño se desarrolla.

Los fines de la educación deben tener en cuenta como igual de importantes las actividades, actitudes, intereses, necesidades, instintos, hábitos, etc., de cada individuo para que puedan reconocer en sí mismos sus capacidades específicas, trabajar en ellas para organizarlas y liberarlas. Por eso es imposible hablar de fines absolutos, ni siquiera dentro de un mismo contexto, ya que cada individuo es diferente en todos sus aspectos.

La *formulación* de un fin es un asunto de acentuación en un momento dado... No constituye, pues, una paradoja que requiera explicación decir que una época o generación dada tiende a acentuar en sus proyecciones conscientes justamente las cosas que menos posee en su situación real. Una época de dominación por la autoridad suscita como respuesta el deseo de una gran libertad individual; una época de actividades individuales desorganizadas la necesidad de un control social como un fin educativo.¹⁵⁰

Dewey también plantea como una problemática relevante, el conflicto que suele haber entre individuo y sociedad, lo plantea en términos de cultura y eficacia. Si se conciben de manera

¹⁴⁸ Del cual hago una exposición detallada en mi tesis de licenciatura. Karen V. Gutiérrez, “Kant y Schiller: Un debate pedagógico”, (tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019), 45-53.

¹⁴⁹ Dewey, *Democracia y educación...*, 97.

¹⁵⁰ Dewey, *Democracia y educación...*, 101.

separada, significa que el ser humano tiene que elegir entre uno u otro. Esta es la crítica central a todo el pensamiento moderno, a la filosofía de Platón, al cristianismo, que fragmentan la naturaleza humana e imponen valores abstractos como reglas absolutas de lo que debe dictar las condiciones de nuestro desarrollo y actuar en el mundo, para convertirnos en seres homogéneos, debemos suprimir las particularidades que no encajen en el modelo social y procurar aquellas que reproducen la mecanización de la vida.

No hay mayor tragedia que la de gran parte del pensamiento espiritual y religioso del mundo que ha exaltado los dos ideales del autosacrificio y del autoperfeccionamiento en vez de arrojar su peso contra este dualismo de vida, El dualismo está demasiado profundamente arraigado para que pueda ser vencido fácilmente; por esta razón es función particular de la educación, en la actualidad, luchar en defensa de un fin en que el que la eficacia social y la cultura personal sean sinónimos en vez de antagónicos.¹⁵¹

El concepto de interés es con el que Dewey vincula al yo con el mundo, pues es lo que mueve a los alumnos a llevar a cabo o no las actividades escolares, aunque todos tengan al mismo profesor y los mismos materiales, cada uno tendrá una respuesta diferente, el objetivo es educar teniendo como base las diferencias y no una pretensión de homogeneización.

Otra dualidad que no es contradictoria y se ha tratado como tal es la del juego y el trabajo, considerados como un mero entretenimiento y una actividad que debemos fomentar para el correcto funcionamiento social, respectivamente. La primera se suele presentar como algo indeseable y exclusiva de la infancia.

Sin embargo, comparten los fines que debe buscar el proceso educativo; la diferencia (que no insondable), tiene que ver con relaciones espaciotemporales, ya que el juego, aunque persigue ciertas finalidades que son su hilo conductor, se lleva a cabo de manera libre, sin una estructura rígida que no permita cambios. Se deja de lado cuando llegamos a la madurez, porque las prioridades nos coaccionan a ser productivos y eso se consigue a partir del trabajo.

Por otra parte, el trabajo requiere de esfuerzo y concentración constantes, esto lo vuelve una labor que presenta mayores dificultades porque no brinda necesariamente alguna sensación

¹⁵¹ Dewey, *Democracia y educación...*, 110.

placentera como en el caso del juego y la libertad que otorga a los individuos, tampoco estimula las emociones ni la imaginación.

Considerados ambos de manera independiente, presentan pocos beneficios al individuo, pero son complementarios en un sentido positivo si se desarrollan en armonía tanto en niños como en adultos. “La educación no tiene una responsabilidad más grave que la de adoptar las medidas necesarias para el goce del ocio recreativo; no sólo en beneficio inmediato de la salud, sino aún más, si es posible, por su efecto duradero sobre los hábitos del espíritu. El arte, a su vez, es la respuesta a esta exigencia”.¹⁵²

Pensemos en los objetivos que persigue la educación de nuestros días, que tiene que ver con producir, trabajar, ser útil; tomar descansos, jugar, procurar momentos placenteros, son satanizados porque rompen con la rigidez del sistema del trabajo mecánico. Lo cual tiene consecuencias bárbaras (en términos de Schiller), cada individuo se convierte en una pieza de un artefacto mayor, del cual desconocemos su función, pero vivimos para servirle, somos esclavos de este artefacto. “Platón definió al esclavo como aquel que acepta de otro los fines que rigen su conducta. Esta condición se produce aun cuando no exista esclavitud en el sentido legal. Se encuentra siempre que los hombres se consagran a una actividad que es socialmente útil, pero cuya utilidad no comprenden, ni tienen un Interés personal por ella”.¹⁵³

Estamos atrapados dentro de este mecanismo, nos mutilan los ojos, los brazos, el corazón, pero nos sentimos aliviados de encajar en el sistema y de que nos diga qué hacer y cómo hacerlo. Ni siquiera sabemos que hay alguna posibilidad más allá del constructo al que estamos subsumidos, somos prisioneros. Después de un tiempo, nos desangramos, dejamos de funcionar como al inicio; nos diagnostican depresión, ansiedad, en el mejor de los casos nos diagnostican.

El arte es el libre juego de las capacidades, es reconocernos como un todo, no como un fragmento. Sí voy a hacer que el mecanismo funcione, pero no aceptaré que deformen mi ser para caber en el molde prefabricado, cada quien debe tener un molde a su medida (en el mismo sentido al que hace referencia Dewey cuando habla sobre “medio ambiente”). Vamos

¹⁵² Dewey, *Democracia y educación...*, 178.

¹⁵³ Dewey, *Democracia y educación...*, 80.

a verlo más a fondo cuando hablemos directamente sobre Ramos Martínez, pero desde ahora sepamos que el arte, la educación estética, no sólo tiene por objetivo salvar la individualidad, sino que tampoco pierde de vista el funcionamiento del constructo social.

Dewey también plantea la problemática sobre el progreso, si lo consideramos como el alcanzar los fines que nos hemos propuesto, se trata de un progreso menor. El progreso es importante cuando no sólo se dedica a perseguir fines tal como se plantearon desde el inicio, sino que los enriquece y además plantea nuevas metas.

En este sentido, señala que el progreso que se ha logrado es en realidad menor y esto tiene que ver con la parcialidad de capacidades humanas que lo hacen posible. Todo está en manos de la razón, lo analítico, aquello que fragmenta y encierra en moldes.

No hay por ejemplo ninguna civilización moderna que sea igual a la cultura griega en todos sus aspectos. La ciencia es todavía demasiado reciente para haber sido absorbida en una disposición imaginativa y emocional... Este hecho coloca sobre la educación la responsabilidad de utilizar de un modo que modifique la actitud habitual de la imaginación y el sentimiento no dejándola como una extensión de nuestros brazos y piernas físicos.¹⁵⁴

Dewey hace una crítica profunda a los fines que debe perseguir la educación, no se trata sólo de romper con la idea de que la vida tenga que fragmentarse para cumplir con un fin superior inamovible y además perpetuar las condiciones de estratos sociales que afiancen que cada individuo cumpla con su rol; sino también, hay que conciliar la parte industrial y de masas de la educación con la cultural o liberal.

La perspectiva de Dewey es aguda, ya que, si tomamos como ejemplo la Escuela Racionalista de la Casa del Obrero Mundial, se aplicó en un estrato social específico y se les enseñaron actividades específicas de ese sector. Nos explica que debemos dejar de considerar que “una educación verdaderamente cultural o liberal no puede tener nada en común, directamente al menos, con los asuntos industriales y de que la educación que es apta

¹⁵⁴ Dewey, *Democracia y educación...*, 193.

para las masas tiene que ser una educación útil o práctica en un sentido que opone lo útil y práctico al cultivo de la apreciación y a la liberación del pensamiento”.¹⁵⁵

Esto lleva a juzgar lo cultural como “inútil”, y por eso la educación hace a un lado la imaginación, el gusto, y una visión intelectual de tipo contemplativo. Pero también, este tipo de concepción lleva a justificar y fomentar las diferencias entre los estratos sociales.

Cuando limitamos la educación de aquéllos que trabajan con sus manos a unos pocos años de escolaridad, dedicados en su mayor parte a adquirir el uso de símbolos rudimentarios a expensas de una preparación en ciencias, literatura e historia, dejamos esta oportunidad [de ampliar la cantidad de ocio]. Más fundamental aún es el hecho de que la gran mayoría de los trabajadores no posee un conocimiento de los fines sociales de sus ocupaciones ni un interés directo y personal por ellas. Los resultados realmente alcanzados no son los fines de sus acciones, sino sólo de sus patronos. Hacen lo que hacen no libre e inteligentemente, sino por el salario ganado.¹⁵⁶

Los problemas de la educación se reducen a la ruptura dualista que nos ha heredado el pensamiento cristiano, sobre todo de la Modernidad, como si en el ser humano y la sociedad (que también se presentan como opuestos), no fueran conciliables los principios de espíritu y materia, teoría y práctica o pensamiento y acción. Asimismo, se prioriza lo abstracto sobre lo tangible, Dewey recupera la figura del individuo, no como superior a lo social, sino como un ámbito igual de importante y que trabaja en concordancia con lo social, uno no excluye al otro.

La individualidad como un factor que ha de respetarse en la educación tiene un doble sentido. En primer lugar, se es mentalmente un individuo sólo cuando se poseen propósitos propios y problemas y se realiza un pensar propio... En segundo lugar, hay variaciones del punto de vista de la atracción de los objetos y del modo de abordarlos, diferentes de persona a persona. Cuando se suprimen estas variaciones en interés de la uniformidad y se intenta un modelo único del método de estudio y repetición, se produce inevitablemente la confusión mental y la artificial. Se destruye gradualmente la originalidad, se mina la confianza en nuestra propia cualidad de actividad mental y se

¹⁵⁵ Dewey, *Democracia y educación...*, 219.

¹⁵⁶ Dewey, *Democracia y educación...*, 221.

inculca una dócil sumisión a la opinión de los demás o las ideas se desarrollan anárquicamente.¹⁵⁷

La concepción dualista sobre la que se cimenta el principio del *¡Sapere aude!* kantiano tiene por consecuencias todo aquello que está intentando combatir, la docilidad de los individuos frente a una forma de autoridad, la mecanicidad del comportamiento, la falta de crítica; si no se ha superado esta etapa de la autoculpable minoría de edad es porque todavía hace falta unificar la naturaleza del ser humano y conceder igual valor a todas sus partes.

Al igual de Schiller, así como más adelante Ramos Martínez, Dewey señala la importancia del carácter como una característica del ser humano que contribuye a la emancipación. En lugar de imponer normas de manera externa y como verdades absolutas, cultivar el carácter implica (junto con la consideración anterior sobre el medio ambiente) involucrar activamente en el aprendizaje al alumno, con el fin de que conozca, por ejemplo, las normas de convivencia en un cierto núcleo social. Es decir, más allá de memorizar un imperativo categórico como el de Kant, inmiscuir al estudiante en el funcionamiento de un grupo, de manera que interiorice ese principio como un rasgo de carácter, y no como una sentencia ajena a sí mismo.

¹⁵⁷ Dewey, *Democracia y educación...*, 255.

III.II. PROYECTO DE EDUCACIÓN ESTÉTICA EN RAMOS MARTÍNEZ

Un aspecto de suma importancia sobre Ramos Martínez es que su actividad no se limitó a la creación artística, sino que también mostró una genuina preocupación por establecer un criterio pedagógico en términos de enseñanza artística, que permitiera a los alumnos explorar ámbitos que hasta el momento se habían dejado de lado por no representar una utilidad inmediata.

De manera que la libertad creativa que tenían los alumnos de la Academia en las Escuelas de Pintura al Aire Libre y la participación de los niños en el desarrollo de sus propias capacidades, son principios fundamentales para la concreción de este criterio pedagógico.

Recordemos que Ramos Martínez le concedió un lugar central al desarrollo de una identidad nacional en la producción artística. Fue así como, de regreso a México después de su estadía en París, apoyó la huelga de los alumnos de la Academia de San Carlos en 1911, iniciada por los estudiantes de pintura, escultura y grabado.

El momento histórico mexicano fue idóneo, pues se dio a la par de un movimiento completamente renovador de la cultura y sociedad en su totalidad, según el cual fue posible despertar en los espíritus el ideal de la libertad, como él mismo expresa: “Es gracias a ella [la Revolución Mexicana] que encontré entre la juventud espíritus brillantes y fuertes, resultado de la libertad”.¹⁵⁸

En un contexto histórico similar (no igual) en términos de lucha armada y conflictos políticos, cabe recordar el de la Revolución francesa que sirvió a la crítica de Schiller hacia la “falsa ilustración” de la época. Mientras los ideales revolucionarios llenan a los individuos de ímpetu libertario, el origen de este ímpetu recae en los líderes del movimiento, no en el individuo mismo.

Es decir, todavía es necesaria la formación de la sensibilidad como parte de la naturaleza del ser humano y no como algo que se deba pisotear, precisamente para que dejemos de seguir

¹⁵⁸ Alfredo Ramos Martínez, “École d’action”, en *Cahiers d’Art*, (Francia, 1926), 174. La trad. es mía. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97954213/f182.item>

ciegamente a los líderes políticos, sino que lo hagamos de manera autónoma, en el sentido del “obedecer felizmente a la razón”.

El muralismo funcionó como una herramienta política para implementar en los individuos el ideal revolucionario. Sin embargo, Ramos Martínez, por su parte, inició una labor con graves consecuencias, pero desde el ámbito individual. Tanto Schiller como Dewey, el primer paso se da a partir de la individualidad y, una vez que los principios forman parte del sujeto, ya se puede trabajar en el aspecto social.

“Schiller aborda el tema de la relación precaria entre moral y supermoral. Muestra que la intuición moral natural, la cual va ligada al hombre particular y concreto, es más fiable que los pensados principios morales, orientados hacia el todo”.¹⁵⁹

El hecho de que Ramos Martínez defendiera que los alumnos confiaran en su propia inclinación y que el papel del maestro sólo consistiera en ser un guía, fue el inicio para lograr que el alumno se reconociera a sí mismo como un individuo capaz y autónomo, en lugar de siempre recurrir a un vigilante externo que le marcara un ritmo creativo artificial y extraño para sí mismo.

En la mecanización de la vida, someter el arte a reglas de producción significaba alejarse de la sensibilidad, una facultad primordial para la creación, pero también una parte a la cual el ser humano no puede renunciar y tiene que reprimir constantemente.

La labor educativa, desde cualquier aspecto, debe considerar al individuo en su completud y al mismo tiempo particularidad, de lo contrario volveremos a insertarnos en la crítica que Schiller elaboró contra la Modernidad.

La cultura misma fue quien provocó esta herida a la humanidad moderna. Tan pronto como, por un lado, la experiencia acrecentada y el pensar más preciso hizo necesaria una separación más neta de las ciencias y, por otro, el mecanismo cada vez más complejo de los Estados obligó a una separación más rigurosa de los estamentos y de las ocupaciones,

¹⁵⁹ Rüdiger Safranski, *Schiller o la Invención del Idealismo Alemán*, Trad. Raúl Gabás, (México: Tusquets, 2011), 250.

también el vínculo interior de la naturaleza humana se desgarró y una funesta lucha enemistó sus fuerzas armónicas.¹⁶⁰

Que Ramos Martínez considerara a la naturaleza como un factor importante para el desarrollo de sus estudiantes, en tanto motor de la inspiración, permitía que el ejercicio estético se diera a partir de la contemplación de lo externo, dirigido hacia la asimilación de ese entorno por parte del sujeto por medio de la actividad estética manifiesta en el juego de las potencialidades de los alumnos.

Pero, además, si consideramos que “la belleza no alumbra, en verdad, resultado alguno, ni para el entendimiento ni para la voluntad; no realiza ningún fin particular, ni intelectual ni moral; no encuentra ni una sola verdad; no nos ayuda a cumplir un solo deber y es, para decirlo en pocas palabras, igualmente incapaz de afianzar el carácter y de iluminar el intelecto”,¹⁶¹ significa que la educación estética va más allá de la mera experiencia estética; sin embargo, este primer paso permite que del juego de las potencialidades las opciones pedagógicas no se reduzcan a un modelo homogéneo para todos.

Por este motivo, la labor de los profesores, en tanto guías, consistía en incentivar el desarrollo de la sensibilidad de cada uno respetando sus diferencias y, en un segundo plano, contribuir en el aprendizaje de la técnica. Es decir, la mutilación de lo que no es útil a la sociedad en el individuo, implica un retroceso para la emancipación, y la felicidad. “El placer ha quedado apartado del trabajo, el medio del fin, el esfuerzo de la recompensa [El hombre,] en lugar de imprimir la marca de la humanidad en su naturaleza, se vuelve un mero calco de su profesión, de su ciencia”.¹⁶²

De igual manera, y como también planteaba Dewey, era imperante conservar y despertar el interés constante de los alumnos, para evitar que en el futuro sus obras carecieran de creatividad, pues la falta de iniciativa y el sometimiento a reglas son obstáculos en el desarrollo de la personalidad de los alumnos considerados en su individualidad. La actividad

¹⁶⁰ Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas*, 71.

¹⁶¹ Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas*, 129.

¹⁶² Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas*, 72.

artística dependía de un contacto directo con la naturaleza, en el olvido de las determinaciones sociales que no permitían ver más allá de ellas.

Para la consecución de los fines buscados, Ramos Martínez siguió los preceptos de lo que él llamaba una “Escuela de Acción”, que consistía precisamente en la participación de los alumnos en su aprendizaje, siguiendo su propia inclinación y de esta manera llevaran sus actividades a cabo con buen ánimo, disfrutando siempre de lo que hacían.

Es importante insistir en el rechazo hacia las reglas y cualquier tipo de prejuicio que pudiera entorpecer la actividad creativa de los alumnos, se buscaba despertar la sensibilidad, partiendo de la libertad como premisa. En este sentido, a partir de la actividad estética, tanto libertad y sensibilidad debían convivir en el alumno en pos de una creación plena.

Pero también, Ramos Martínez proyectó esta idea hacia la vida cotidiana del artista, a quien aconsejaba vivir tranquilamente tendiendo a un fin propio, no uno impuesto de manera externa, así como un árbol que crece sin mayor complicación conforme a las posibilidades que su entorno le ofrece.

Los discípulos siguen su inclinación, importándoles poco o nada, o ignorando por completo el que los demás trabajen de esta u otra manera... trabajan libremente, haciéndoles ignorar, en el primer tiempo de estudio, esa infinidad de reglas que constituyen el alejamiento completo de la sensación y de la vida... El educando en esas condiciones lo que necesita más es ‘el esfuerzo; sí, el esfuerzo’, ésta es la base de la enseñanza; que el niño se acostumbre a sentir la necesidad de poner en juego todas sus actividades; y así, viendo y observando por él mismo, adquiera ingenio para realizar todo aquello que la naturaleza le impresione... El buen profesor debe de respetar en el discípulo su manera propia de ver y pensar; que la sensación de la vida sea él el que la interprete, y que comprenda que cada discípulo es un caso concreto a estudiar; que ya conociéndolo, le predique, lleno de entusiasmo, haciéndole ver que el arte se hace con amor y sinceridad; poniendo su ‘yo interno’ y preocupado de ser siempre y a toda hora sincero... El discípulo en estas condiciones es ya un activo; piensa e interpreta por él mismo. La misión del profesor en este momento se reduce simplemente a irlo guiando, entusiasmándolo y elogiando lo que considere mejor; dejando en los primeros días pasar inadvertidos los errores, a fin de obtener en él (entusiasmo e ilusión) ... El movimiento

encausado en las Escuelas al Aire Libre es el mejor argumento para demostrar de manera patente lo que la Escuela de Acción significa.¹⁶³

Este texto es significativo por la meticulosa descripción que Ramos Martínez hace sobre su método, según el cual, el primer paso tiene que ver con no constreñir al individuo, para que sea capaz de actuar conforme a su propio instinto; contrario a lo que vemos en sistemas más tradicionales de enseñanza, pues como de lo que se debe huir es del instinto, se impone una racionalidad sin sentimiento, encargada de encasillar las impresiones recibidas en verdadero o falso, y aquello que está bien o que está mal.

Precisamente por este motivo la autonomía es un concepto tan problemático, pues si en un inicio se nos imponen reglas de conducta, de creación, de aprendizaje, no existe oportunidad alguna de seguirlas por inclinación propia ni tampoco de criticarlas, porque su imposición se genera dentro de un ambiente cargado de jerarquías, en el que se presentan como verdades absolutas y universales. De ahí que este tipo de sistemas pedagógicos estén basados en la búsqueda de homogeneización de los individuos.

También incluye el concepto de “esfuerzo”, que entiendo con relación al que estudiamos en Dewey de “interés”, pues mientras que el primero se acerca peligrosamente a la noción de trabajo, el segundo tiene que ver una iniciativa manifiesta desde el interior del individuo, en términos de la voluntad, que es el principio de las acciones. “No hay en el hombre más poder que su voluntad, y sólo aquello que anula al hombre, la muerte, la pérdida de la conciencia, puede anular la libertad interior”.¹⁶⁴

Esto también lo considero a partir de lo que planteamos sobre Epicuro y la *παρέγκλισις*, porque no sólo es principio de libertad, de igual manera es una manifestación de la voluntad, en tanto es un movimiento atípico, es decir, no condicionado por la necesidad natural.

En el caso de las EPAL, el primer episodio de libertad que se procura de manera constante tiene por objetivo generar en el individuo una “ilusión”, que entiendo como la confianza que se deposita en su propio instinto, la cual puede guiarnos hacia un segundo episodio de la

¹⁶³ Alfredo Ramos Martínez, “Ideas generales sobre la evolución del arte en México”, *Revista de Revistas*, (11 de abril de 1926), 35.

¹⁶⁴ Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas*, 124.

libertad, en el que permitimos que nuestras facultades entren en un libre juego. Este segundo episodio es complejo, ya que el libre juego de las facultades se concibe como una necesidad y, sin embargo, la libertad manifiesta tiene que ver con nuestro estado de absoluta potencialidad, a partir del cual todo es posible.

Un segundo momento del método de Ramos Martínez sucede cuando, a partir de la acción resultante del libre juego, el profesor puede reconocer la personalidad de cada uno de sus alumnos, de manera que procura atender las especificidades, respeta lo heterogéneo en lugar de establecer una regla que todos deben seguir con la intención de que, al concluir el curso, todos los alumnos lleven a cabo una misma tarea de forma idéntica.

Cada individuo desarrolla diferentes maneras de llegar a un mismo punto, puede pensar e interpretar por sí mismo, lo cual es crucial porque aquí radica la esencia de nuestro anhelado concepto de autonomía, éste ya no termina por aplastar la individualidad, sino que puede valerse de lo heterogéneo y aun así significar una voluntad libre.

Al final del artículo citado, Ramos Martínez hace referencia al concepto de felicidad, a la cual podemos acceder siguiendo la propia inclinación en el actuar de la vida cotidiana. Vemos que de esta concepción no se siguen una exclusión entre los conceptos que hemos problematizado a lo largo de este trabajo. De uno se sigue el otro “naturalmente”, sin forzarlo: de la intuición llegamos a ser seres felices, pero sin ataduras superficiales, pues también somos autónomos.

Pensemos esta propuesta a partir de la filosofía de Schiller¹⁶⁵; pues apela a la voluntad de los individuos, también entendida como “esfuerzo”, para interiorizar realmente la posibilidad de que todas las potencias se experimenten en la actividad artística, sin ningún interés en el fin en sí mismo. Además, implica en la misma medida a la libertad, pero no como constricción racional, sino como infinidad de posibilidades en armonía con la naturaleza, el instinto no se opone a la voluntad.

¹⁶⁵ Desarrollé el tema sobre la educación estética de Friedrich Schiller en mi tesis de licenciatura: Karen V. Gutiérrez, “Kant y Schiller: Un debate pedagógico”, (tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019), 54-115.

En su escrito con relación a la gracia y la dignidad, Schiller denomina como “voluntad libre” a aquello que no pertenece por completo ni al ámbito racional ni al sensible, en ella se da una inclinación hacia uno u otro, pues se concibe como un poder de acción, lo que le permite regodearse en el instinto y al mismo tiempo elegir someterse a la razón cuando sea necesario (dignidad).

Incluso en el arte se llegó a desconfiar del instinto, en la Academia de San Carlos el método de enseñanza decimonónico se trataba de copiar imágenes estáticas, con el objetivo de dominar una técnica basada en un objeto sin vida, sin movimiento.

Confiar en el instinto significa asir el objeto sin pretensiones epistemológicas o de dominio, contrario al caso de las ciencias, debido a su apuesta más bien por la facultad racional; en la actividad estética, hay también una comprensión del objeto, aunque en una medida diferente a lo que ofrece el análisis científico.

Recordemos que para Kant la posibilidad del conocimiento recae en la relación entre las percepciones sensibles y el entendimiento que se da a partir de la imaginación encaminada por la facultad racional. Además, este ordenamiento de las percepciones sensibles tiene como base las categorías *a priori* del entendimiento, lo que contribuye a limitar el vuelo de la imaginación y, sobre todo, a que el conocimiento sea de los fenómenos y no de las cosas en sí, precisamente por este motivo el conocimiento es objetivo.

Es necesario pensar entonces, las condiciones bajo las cuales es posible el conocimiento a partir de la experiencia estética, lo cual desarrollamos con Schiller, y vemos ahora en Ramos Martínez y el concepto de identidad de lo mexicano que los alumnos de las EPAL fueron desarrollando a partir del proceso creativo.

Es decir, el hecho de que los alumnos de las EPAL salieran de las aulas para representar su entorno influyó directamente no sólo en su visión del espacio en el que habitaron, sino también en la percepción que de ellos mismos se hicieron con relación a ese espacio.

En el caso de las ciencias, el objeto de estudio se disecciona de manera que sea posible enlistar todos sus componentes y para obtener resultados absolutos, hace falta concebir al objeto como estático y sin relación alguna con los individuos. El paisaje mexicano se

fragmenta en cuestiones botánicas, geográficas, demográficas, pero pierde toda la significación que en el interior de los individuos surge a partir de su representación como objeto de una experiencia estética.

Frente a estas oposiciones, resumidas en la dicotomía razón-sensibilidad, Ramos Martínez defiende la heterogeneidad. En el respeto por las diferencias, la educación no debe mutilar a los individuos para que quepan en el mismo molde, sino atender a las especificidades de cada uno.

No todos tenemos las mismas inclinaciones, capacidades, no somos máquinas creadas en serie para conseguir una función específica, somos entes con diferencias y eso es lo que enriquece el concepto de naturaleza humana, la multiplicidad de significados que puede otorgársele, no es una idea absoluta en la que debamos insertarnos, la naturaleza humana es tal sólo porque existe la diferencia.

El concepto de libertad es central dentro de su pensamiento pedagógico, no concibió la actividad de los niños como algo mecánico, sino que más bien existe una voluntad que guía la acción, no constreñir la libertad de los alumnos implica no limitar el impulso de esa voluntad.

El método de Ramos Martínez buscaba salvar la personalidad individual del academicismo que homogeneiza, es decir, lo que procuraba era evitar que se generaran sentimientos negativos en el alumno con relación al trabajo realizado y que tampoco existiera una imposición por parte de los profesores en cuestiones de personalidad sobre los niños.

En lugar de preparar a los niños para el trabajo, la educación estética en la Escuela de Acción repercute en dos aspectos de la vida: el fin que los alumnos otorgan a su propia experiencia a partir del juego y aquel que reciben de algo externo, que en este caso se trata del arte, no de otro ser humano.

Como mencioné, reconocía la individualidad de cada uno de los alumnos, y en ese sentido, el profesor no debía violentarla, más bien su trabajo consistía en motivarlos a desarrollar su propia sensibilidad. Por este motivo señaló que, aunque existen individuos pasivos y activos,

lo que hay que procurar es la actividad, y en términos pedagógicos significa que el alumno participa en su propia formación.

Esto nos lleva a preguntarnos sobre la naturaleza de la libertad y la mayoría de edad que concebimos necesario adquirir previo a que se nos considere seres autónomos, pues las EPAL que se fundaron posteriormente al movimiento armado, incluían a niños de diferentes edades y eso provocó que su actividad artística fuera cuestionada e incluso menospreciada.

Es complicado establecer criterios teóricos sobre estos temas, pues Ramos Martínez no cuenta con un tratado en el que se dedique a desarrollar los puntos de su actividad pedagógica más allá de lo citado hasta este momento.

Pero estos artículos me parecen ricos en contenido si tomamos en cuenta las influencias teóricas que hemos recogido a lo largo de este trabajo. En la siguiente cita pone sobre la mesa varios de los conceptos que ya hemos tratado y que son relevantes para su método:

Un árbol, es invariablemente el primer objeto que pongo como ejemplo a mis alumnos. El árbol crece, robusto, puro, perfecto. No cambia, permanece siempre un árbol. Crece. Vienen las primeras hojas, enseguida las flores, después los frutos; y es todo. No importa en qué lugar se desarrolle, en una bella pradera o en un rincón húmedo, que goce de una temperatura suave o que soporte violentas tempestades, considerado en sí mismo, es siempre perfecto. Imitemos siempre al árbol; busquemos la perfección natural. El artista debe comprender su finalidad, vivir la vida, aprehender todo lo que le impresiona, todo aquello que le conmueve; ¡intentar después florecer y dar frutos!¹⁶⁶

Aquí condensa su postura no sólo pedagógica sino ética y moral, hay que respetar la individualidad, pero no sólo en la escuela. Que el medio ambiente, en términos de Dewey, y el interés particular coincidan para que no sólo seamos felices, sino que también contribuyamos a la sociedad.

Después de lo estudiado con relación al pensamiento de Schiller, y sobre la perfección cuando algo conserva su esencia natural en el ejemplo del árbol, éste no busca convertirse en algo más, es él mismo y eso lo vuelve perfecto; sin embargo, esto no significa que se trate de una

¹⁶⁶ Ramos Martínez, “École d’action”, 174. La trad. es mía.

naturaleza estática, se encuentra rodeado de estímulos que contribuyen a su desarrollo, y lo que hace es absorber aquello que le nutre y lo beneficia para florecer y producir frutos.

El árbol me parece una metáfora *ad hoc* al concepto de “persona” de Schiller, en tanto principio libre en el hombre, es lo que permanece y al mismo tiempo lo que le otorga la condición de ente libre al individuo. La persona se modifica con relación al “estado”, que como vimos, se trata de todo lo que recibe como estímulos del exterior que contribuyen a que se conforme como él mismo y no alguien más (medio ambiente).

Lo más importante es que, de la relación entre la persona y sus estados, con la armonía entre el deber y el querer, el ser humano puede valerse de su propio instinto para guiar su acción. Y a esto le llama Schiller el “ideal de humanidad perfecta”, cuando el ser humano no desconfía de la naturaleza y actúa conforme a sus inclinaciones sin contradecir a la razón.

Además, me hace pensar también en la idea de gracia, mediante la que Schiller reconcilia sensibilidad y razón, y que a partir de esta reconciliación podemos tener un alma bella. Me atreveré a comparar el alma bella con la naturaleza perfecta del árbol que pone Ramos Martínez en su ejemplo, pues el alma bella determina los fenómenos a partir el principio libre que representa la persona y su perfección no tiene que ver con la coerción del bien supremo, sino en la armonía, por eso el alma bella puede obedecer alegremente a la razón.

De igual manera consideremos los conceptos de *ἀπνοία* y *ἀταραξία* que estudiamos con relación a la filosofía de Epicuro, mediante los que plantea la felicidad en el presente, pero también sobre el tema de la libertad, lo cual quedó ya anunciado en el apartado respectivo.

Me gustaría señalar también la importancia que hay que prestar al objetivo de este tipo de educación en el que no se trata de producir artistas que dominen una técnica, sino de enriquecer el espíritu del ser humano como un todo.

En el catálogo anteriormente citado, *Homenaje al Movimiento de Escuelas de Pintura al Aire Libre*, se incluyen cuatro entrevistas a algunos exalumnos de las EPAL realizadas por la periodista Elvira García¹⁶⁷.

Entre los testimonios reunidos se encuentra el de José Chávez Morado, quien logró consagrarse como un artista de renombre, a diferencia de los otros tres entrevistados: Everardo Ramírez (quien llegó a ser ayudante de Gabriel Fernández Ledesma), Juan Manuel Toussaint y Gregorio Labastida, los cuales destacaron en el momento de auge de las Escuelas, sin embargo, perdieron rastro del total de su obra, ya sea porque la vendieron o porque la regalaron, y tampoco se concentraron en seguir por ese camino.

En este sentido, me parece significativo insistir en que no estudiaban arte para convertirse en artistas, sino por el sentimiento que les provocaba, al final se dedicaron a labores de una índole diferente, pero el recuerdo de sus años como estudiantes deja entrever el enriquecimiento que tuvieron mediante este acercamiento a la educación de tipo estético, de su sensibilidad como seres humanos y no como un producto de la escuela para consumo del mundo laboral y la sociedad.

Everardo Ramírez, alumno de la Escuela de Coyoacán, concluye el relato de su experiencia en las EPAL como sigue:

Me gusta recordar aquella época de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, porque fue en una de ellas donde yo aprendí mucho de lo que soy. Esa experiencia fue una gran satisfacción en primer lugar porque de estudiante pasé a maestro y luego porque el estar allí conviviendo con otros muchachos de mi misma edad y mi propio medio económico, me abrió los ojos a otro modo de ser y ver la vida; conocer el arte y ver la vida con un sentido un poco más honesto, más conciente [sic] de la gente humilde, marginada; entonces, esto me dio la posibilidad de hacer un arte aplicado al servicio de esa gente humilde a la que también pertenezco.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Elvira García, “De un ayer que no se repite”, *Homenaje al Movimiento de Escuelas de Pintura al Aire Libre*, (México: Museo Nacional de Bellas Artes, SEP/INBA, 1981).

¹⁶⁸ García, “De un ayer que no se repite”, 59.

Por su parte Juan Manuel Toussaint declaró haber estudiado en la EPAL de Coyoacán bajo la supervisión de Ramón Cano, quien los dejaba trabajar de manera independiente, pero también les enseñó cuestiones técnicas, como preparar las telas para empezar a pintar sus cuadros. De igual manera recuerda la diferencia económica entre los alumnos, pero que no tenía importancia alguna en la convivencia y mucho menos en sus manifestaciones pictóricas. Además, compartió su experiencia en el aprendizaje de realización de murales y pintura al fresco, pero a causa de la precariedad de los materiales y superficies, no tuvo repercusiones directamente en el ámbito artístico del momento.

Gregorio Labastida comentó sobre la libertad creativa con la que Ramos Martínez incentivaba sus obras; sin embargo, a pesar de que deseaba dedicarse a la pintura, tuvo que abandonar su aspiración a causa de la situación económica de las Escuelas que recibían cada vez menos apoyo, y de igual manera la expectativa paterna de que se convirtiera también en carpintero. “Ahora, de vez en cuando pinto, sólo para darle gusto a mis nietecitas... Tengo el sueño de irme un día a mi rancho en Zacatlán y ponerme durante muchos días, encerrarme a pintar lo que me gusta”.¹⁶⁹

Por último, el pintor José Chávez Morado dio testimonio de su paso por el Centro Urbano de Arte, de Nonoalco, es decir, ya en el momento en que las EPAL comenzaron a perder apoyo tanto económico como ideológico. También agregó:

En lo que se refiere a la formación profesional del artista, no debemos ni podemos criticar estas escuelas. No fueron equipadas ni enfocadas para eso. Fueron tal vez pocos, posiblemente no lleguen a doce, los alumnos que llegaron a crear obra y nombres perdurables.

El tránsito de estas escuelas y su importancia no se restringe sin embargo, sólo a los productos directos; también debemos recordar sus efectos secundarios: la influencia que de ellas se observa en obras de los pintores que captaron -en creaciones cercanas a ese periodo- muchas y muy notables formas del primitivismo de esas escuelas: desdibujos intencionados, violencias cromáticas, temas o motivos populares que enriquecieron y

¹⁶⁹ García, “De un ayer que no se repite”, 63.

dieron originalidad a pintores como María Izquierdo y Rufino Tamayo y que les sirvieron para contrarrestar las otras influencias que procedían del muralismo.¹⁷⁰

Consideremos la finalidad de la educación estética que Ramos Martínez llevó a la práctica como lo planteó Dewey, en términos de un modelo, pero no de naturaleza absoluta, cada alumno, cada ser humano es diferente. Lo que es imperante es alcanzar el despliegue de sus propias capacidades, pero desde sí mismos, de manera que su relación con el mundo social no tenga que ajustarse a cada paso “al diapasón de la moral”.

He de insistir que no se limita al ámbito de la libertad y la moral, sino que en los alumnos de las EPAL, de los que se tiene noticia, existió también el disfrute de su actividad que los llevó a reformar la noción de un entorno social caótico, violento, como un espacio polifacético.

Es decir, a pesar de que las inestabilidades sociales y políticas afectaban al grueso de la población, la experiencia estética les permitió ampliar su panorama, de manera que no quedara de lado el goce del momento presente, pero tampoco se manifestara un desinterés por los conflictos que los rodeaban.

Experimentaron lo bueno y lo malo, pero la educación de la sensibilidad les permitió mantener una posición crítica, mediante la que decidieron contribuir a la sociedad, cada uno desde su trinchera, pero sin sacrificar su personalidad ni felicidad.

Finalmente, insistiré en que la idea de libertad (en la enseñanza artística), va muy de la mano con la de la felicidad. Así, Ramos Martínez aconseja: “después del desarrollo completo de sus facultades, mantengan sus esfuerzos, permanezcan siempre sinceros e interpreten la Vida con amor, con alegría!”.¹⁷¹

¹⁷⁰ García, “De un ayer que no se repite”, 65.

¹⁷¹ Ramos Martínez, “École d’action”, 174. La trad. es mía.

III.III. ENTREVISTA A LA MAESTRA LAURA GONZÁLEZ MATUTE

En este apartado reúno declaraciones concedidas por la historiadora Laura González Matute, especialista en historia del arte mexicano del siglo XX, con especial énfasis en las EPAL, uno de los ejes temáticos de su tesis de licenciatura “Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura”, las cuales fueron reunidas en la entrevista realizada para este trabajo de tesis.

En esta entrevista abarcamos todos los temas aquí desarrollados con mayor énfasis en el aspecto filosófico, por lo que recuperar la perspectiva a partir de la historia también es de gran aporte para las conclusiones sobre el objetivo principal con relación a la educación estética y su aporte a la sociedad mexicana actual.

He decidido colocar el contenido de la entrevista al final de la construcción argumentativa, pues me parece que sus declaraciones no sólo enriquecen y afirman el contenido de este trabajo, sino que también, contribuyen de manera concisa a señalar la importancia de retomar la enseñanza artística en el México contemporáneo.

Comencemos con relación la valoración que se les atribuyó a las EPAL, pues como vimos, había quienes defendieron el proceso pedagógico y sus resultados, así como aquellos que no estaban de acuerdo con el método y mucho menos consideraron “arte” a las creaciones de los niños. La peculiaridad de estas sentencias es que provenían de artistas ya formados dentro del ámbito académico y que, a la par, vivieron el proceso de revolución artística.

Específicamente estamos hablando sobre Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco. Es interesante analizar dicha valoración, pues si bien los tres grandes compartían el ímpetu muralista, sus conclusiones sobre las EPAL diferían dramáticamente, siendo Rivera (junto con Dr. Atl y otros artistas), el que defendió el aporte de Ramos Martínez a la sociedad mexicana en general, porque, como hemos visto a lo largo de lo aquí expuesto, no se limitaba al ámbito artístico.

La Mtra. González Matute adjudica la apreciación de Rivera a su amplio conocimiento de las vanguardias artísticas extranjeras, pues él junto con Ramos Martínez fueron algunos de los

estudiantes enviados a París antes de que el gobierno de Porfirio Díaz retirara los apoyos económicos destinados al arte.

Además, compartía el disgusto contra los anquilosados métodos de enseñanza de la Academia de San Carlos, por lo que la propuesta de las EPAL resultó un respiro y la promesa de renovación artística nacional.

Con toda la información que él trae, la ve estancada, anticuada, que no responde a las necesidades. Las Escuelas de Pintura al Aire Libre tenían como lema estar en contra de los estereotipos académicos que eran muy rígidos, y hablaban de la libertad, de la creación, de la autonomía, del hombre, que en este caso eran niños, que estaba en frente de la naturaleza y cómo la disfrutaba, cómo la vivía y cómo la plasmaba sin haber tenido que pasar por todas esas clases muy estereotipadas en donde te ponían una especie de camisa de fuerza, porque tú tenías que seguir lineamientos muy claros, tenías que llevar la clase de anatomía, de perspectiva, de dibujo anatómico, etc.... Él no estaba de acuerdo con las academias, ni con las academias europeas que eran lo que nosotros abrevábamos en México, en general contra ese sistema muy autoritario, muy rígido y que para él, como para muchos, te castraba.¹⁷²

Tanto los exponentes del muralismo, como los entusiastas de las EPAL, mantenían una crítica común contra los métodos de enseñanza que se sostenían hasta el momento; sin embargo, cada artista se acercó a la problemática desde una perspectiva diferente, por lo que los aportes fueron tan diversos.

Como declaró la especialista, en el caso de Orozco, su obra fue “universal” y “espléndida”, pero su personalidad fue más bien “rígida”, Siqueiros, por otro lado, estaba más involucrado en cuestiones políticas de izquierda; por lo cual ninguno de los dos logró descifrar la significación que tenían tanto el placer estético experimentado por los niños, ni la postura plástica que se fundaba en la creatividad.

En el segundo capítulo hablamos sobre la labor de Vasconcelos al impulsar el proyecto de mecenazgo estatal, la precisión que hace la Mtra. González Matute es que, en la apuesta por luchar contra el rezago educativo y cultural del país, invitó a varios artistas a hacer murales,

¹⁷² Laura González Matute, en entrevista inédita con la autora, 26 de junio de 2023.

sin tener una noción clara sobre el propósito de este arte en gran formato más allá de la difusión cultural.

Fue durante el ejercicio del trabajo mural que los mismos artistas desarrollaron poco a poco el objetivo que había que perseguir y de ahí se tornó hacia cuestiones nacionalistas “El muralismo tiene esta inquietud de nuestras raíces, de quiénes somos, de dónde venimos, cuál es el mexicano, por qué, qué fue la Revolución, qué fueron estos 10 años de lucha armada”.¹⁷³

De igual manera, considerando el tiempo en que Vasconcelos se desempeñó como funcionario gubernamental, el aporte que brindó a la cultura mexicana fue sin precedentes. Marcó el camino para transitar el arduo camino de la alfabetización de los mexicanos, el acceso a la cultura, pero también lo marcó con el apoyo que brindó a que los artistas, no sólo pintores, sino bailarinas, escritores, músicos, tuvieran oportunidad de crear obras novedosas y compartirlas con sus compatriotas.

Son, yo calculo que 10 años de todo este mecenazgo, de dando todos estos frutos que son frutos que a la fecha hemos visto cunden la cultura mexicana, cunden hasta casi hasta nuestros días, porque ahí se genera el muralismo, la danza mexicana, la música, surgen los grandes compositores, Blas Galindo, Revueltas, Moncayo, surge el ballet por ejemplo de las hermanas Campobello con todas estas danzas indígenas que traen, que estudian, que las llevan a Bellas Artes; la literatura, también viene de la mano toda la literatura de la revolución mexicana, la literatura nacionalista, los grandes escritores, Azuela, Yáñez, Juan Rulfo.¹⁷⁴

En el caso de las EPAL, el acercamiento fue un tanto diferente pues Vasconcelos dejó la realización de este proyecto en manos de un pintor con una formación académica previa, y con conocimiento no sólo de las tendencias artísticas en Europa, sino también sobre las cuestiones pedagógicas que se venían gestando.

Si bien, tanto el muralismo como las EPAL recibieron apoyo por parte del gobierno, éste se encontraba en estrecha relación de dependencia sobre la utilidad que le representaban ambas

¹⁷³ González Matute, entrevista.

¹⁷⁴ González Matute, entrevista.

corrientes. En un primer momento, las EPAL contaron con beneficios económicos, lo que permitió que se abrieran nuevas escuelas incluso en otros estados de la república.

Pero el apoyo estaba condicionado porque representaba un apoyo para los niños y las clases sociales en condiciones de pobreza.

Se les está dando el arte, cosa que nunca se les había dado; no se les había dado casi ni educación, los índices de analfabetismo durante la época del porfiriato eran impresionantemente altos. Entonces aquí se conjuga que José Vasconcelos, como secretario de Educación Pública tiene este proyecto de alfabetizar, tiene el proyecto de llevar toda la cultura a los rincones más apartados de México y en ese momento está apoyando a las Escuelas de Pintura al Aire Libre. Esto da como resultado que sí empiece a haber un contingente de obras impresionantemente grande y con propuestas muy claras y definidas que podríamos pensar que si hubieran continuado, hubieran salido muchos más artistas.¹⁷⁵

Años más tarde, el muralismo no dejó de recibir apoyo, en cambio sí las Escuelas, desde que Calles toma el poder durante su mandato y durante el Maximato. No fue sino en 1934, que también se presentaron condiciones desfavorables a partir de las relaciones internacionales de México.

En ese momento las presiones con Estados Unidos ya son muy fuertes, Estados Unidos siempre está al alba de que México no se vaya hacia la izquierda, de que México no se vuelva comunista... Entonces empiezan a presionar a México por el lado de hacer un país más industrializado, más hacia el capitalismo, a olvidar todas estas teorías socializantes... y las Escuelas representaban algo social... Se les empieza a recortar el presupuesto, para terminar con ellas. Después, según lo que hemos visto, más bien apoyan a escuelas nocturnas para obreros.¹⁷⁶

A pesar de haber perdido apoyo del gobierno y los incentivos económicos, que llevaron a las EPAL a cerrar sus puertas, las producciones de los alumnos lograron innovar el mundo del arte. El cambio de escenario de creación artística fue un factor clave dentro de este proceso, se dejaron a un lado las aulas cerradas en las que trabajaban con luz artificial, pero tampoco

¹⁷⁵ González Matute, entrevista.

¹⁷⁶ González Matute, entrevista.

encuadraron su expresión en muro dentro de un edificio gubernamental. En las EPAL, el alumno entra en contacto con espacios abiertos, la naturaleza y su errático movimiento, con sus contrastes de luces y sombras, con sus matices cromáticos, etc.

Este es un factor relevante para explicar cómo fue que aun cuando las EPAL y el movimiento muralista plasmaron la imagen del indígena como un personaje recurrente, en una especie de apoteosis a través del arte, los muralistas continuaron recibiendo apoyo y reconocimiento. Pues tomaron la imagen como un ideal de lucha política, mientras que en las EPAL se representaba el día a día, no se le adjudicaba una esencia idealista, sino que se mostraba en su plenitud cotidiana. Además, se añade el entorno natural, los paisajes con las particularidades de las distintas regiones en las que se iban estableciendo las Escuelas.

Esto no sólo permitió una reinterpretación del eje temático que compartían los alumnos de las EPAL con los muralistas, sino también una alternativa con relación a las técnicas artísticas. Vimos que Ramos Martínez no imponía, o procuraba no imponer sus criterios artísticos propios, por lo que

Salen unos coloridos y unas formas, a veces son unas formas muy abstractas, no necesariamente hay realismo, objetivismo, eso es lo bello, porque tu cerebro está trabajando como lo ves y hay veces en que no necesariamente estás viendo un árbol o un monte y una casita. Lo trasladan al lienzo en ciertas formas abstractas o geometrizarantes, pero lo que es muy de consideración, es cómo van manejando los colores, las composiciones, el equilibrio, que ya lo traes como un ser humano de alguna forma innato.¹⁷⁷

Otro aspecto es precisamente la noción de Ramos Martínez con respecto a los niños, pues los concebía como “no contaminados”, es decir, su naturaleza aún no está del todo sometida por las reglas del entorno social. La Mtra. hace hincapié en las cuestiones escolares, pues no era un requerimiento saber leer y escribir para acceder a la EPAL y recibir los materiales que se entregaban de manera gratuita.

¹⁷⁷ González Matute, entrevista.

Ramos Martínez concedía una gran importancia a la “pureza” tanto de temáticas como técnicas que albergaban los niños, el hecho de que procurara no intervenir en el proceso creativo de sus alumnos tiene una gran significación.

Un punto muy importante que remarcó en la entrevista la Mtra. González Matute, tiene que ver con dejar de establecer un criterio maniqueísta sobre el arte; es decir, una cosa es lo que pintaban los niños, otra los alumnos con una previa formación artística y otra lo que hacía Ramos Martínez en tanto él mismo era un artista. Todas son manifestaciones de un mismo contexto, todas son diferentes e igualmente válidas.

Esto con relación al menosprecio que se ha gestado sobre la obra plástica que Ramos Martínez creó a la par de su trabajo como director de la Academia en el fomento de las EPAL. Se juzgó como “pintor de la burguesía” porque no trataba temas revolucionarios, y precisamente porque “no se sube carro del muralismo”. Sin embargo, desestimar su legado artístico bajo dichos supuestos, sin considerar el horizonte completo, también denota una falta por parte de las investigaciones actuales.

Lo cual tiene estrecha relación con su aporte sobre la enseñanza artística. Ramos Martínez recibió influencias variadas sobre teorías pedagógicas durante su estancia en Europa, pero también a su regreso a México, todo lo mencionado a lo largo de este trabajo no es casual, son las influencias que fue rastreando e incorporando a su propio imaginario y del que obtuvo un resultado enriquecedor para distintos ámbitos de la sociedad.

En términos de historia del arte, por ejemplo, la especialista nos asegura que las EPAL son una práctica que debe estudiarse como un “fenómeno del arte, que no se valora por la fama. Fue un proyecto innovador, que llevó el arte a los individuos. Provocó creación, creatividad. Pero también rastreo de problemáticas psicológicas desde las obras. Tiene que ver con el sentimiento”.¹⁷⁸

Esto, como hemos visto, tiene grandes repercusiones en el desarrollo de los individuos, que adquieren mayor relevancia frente a la obra artística como tal. Una gran mayoría de los que fueron alumnos niños en las EPAL, dejaron de pintar en algún punto de la vida o lo hicieron

¹⁷⁸ González Matute, entrevista.

sólo como hobby. De igual manera, no generaron una dependencia frente a las críticas sobre lo que pintaban, como si todo tuviera que alabar su genio artístico. El fin de las EPAL no era crear arte, era sensibilizar al pueblo frente al arte, era la educación estética.

Por lo tanto, su labor no pasó desapercibida, de las EPAL surgieron organizaciones tales como la LEAR, que si bien conservaba la impronta de crítica política por parte del muralismo, también concedía un lugar importante al arte y al acceso que el pueblo debía tener al mismo.

Como conclusión de la entrevista, la Mtra. González Matute invita a “Siempre promover el arte. Dar oportunidad a las nuevas generaciones, promover el arte, vivir, percibirlo, sentirlo, positivo”.¹⁷⁹

¹⁷⁹ González Matute, entrevista.

CONCLUSIONES

Uno de los objetivos principales de este trabajo fue reivindicar el concepto de felicidad como un aspecto relacionado con la vida cotidiana de los individuos en el presente, más allá de la satisfacción de placeres superfluos, los cuales en cuanto quedan resueltos, incitan a seguir creando una ilusión de necesidad.

De la mano de Epicuro, fuimos tejiendo una noción que nos permitiera relacionar a la felicidad en unión con la libertad, en contra de la dicotomía racionalista que nos obliga a someter las inclinaciones individuales de manera que nos acerquemos en la mayor medida posible a un ideal inalcanzable.

La constante tendencia hacia un ideal tiene consecuencias graves en los individuos. Sin embargo, en el afán por tener el control de las masas, la opción más eficaz es homogeneizar e imponer un modelo, el cual es inalcanzable precisamente porque está construido bajo un principio absoluto, alejado de la vida cotidiana.

Me parece que acudir a la pedagogía en este sentido es necesario, pues se trata de una disciplina que tiene como objetivo la formación de los individuos; en principio, su labor se ha establecido a partir de la institución de este modelo que homogeneiza, pero en tanto estamos repensando los conceptos de felicidad y libertad, la pregunta principal tiene que ver con los criterios para modificar dicha concepción.

Entonces, en el primer capítulo planteo que la felicidad debe entenderse desde el presente como prioridad, en términos de alegría y bienestar, lo que afecta la construcción que hemos heredado de la modernidad que lo plantea más bien como un bien moral para el futuro; es esta noción de donde surge la constante tendencia por alcanzar un ideal inaccesible.

La modernidad nos promete que en el futuro se encuentra la recompensa a la renuncia por el bienestar individual, pero es un futuro imaginario porque somos seres finitos, trabajamos constantemente para alcanzar lo inalcanzable.

Es un comportamiento que repetimos hasta nuestros días, la vida se basa en un velar constante por el futuro lo que nos lleva a mecanizar nuestras actividades cotidianas, olvidamos que

frente al deber ser que lidera esta automatización de la vida, está el querer que también busca ser satisfecho incluso de manera inconsciente.

Felicidad es un concepto cuya definición fluctúa entre lo individual y lo comunal con consecuencias excluyentes entre sí cuando se concibe una sobre otra. La selección de autores en este sentido fue crucial para exponer una perspectiva mediante la cual podamos pensar de manera teórica la conciliación de estos dos ámbitos, pues ambos forman parte del ser humano.

La transvaloración de los valores de Nietzsche nos permite abrir un nuevo horizonte de significaciones que al mismo tiempo llevan a considerar lo real no en términos del nouméno kantiano, sino como todo lo que no se reconoce como fenómeno. Es un reino en el que el entendimiento y la razón no son soberanos, por lo que las posibilidades de existencia se potencializan de manera infinita.

Si el mando deja de estar en manos de la facultad racional y su constante necesidad de imponer verdades metafísicas, trabajamos en la filosofía estética de Schiller porque él nos enseña a que por medio del arte, como experiencia estética, en el libre juego de las capacidades, podemos fluctuar entre la razón y la sensibilidad, entre el deber y el querer, que todo lo que el racionalismo o el empirismo nos presentan como contrarios de hecho mantienen una relación de reciprocidad en la experiencia estética.

En este sentido, felicidad y libertad no son contrarios y tampoco se limitan a una idea abstracta. Lo que sostengo es que los intereses de las partes no deben sucumbir frente al todo, pero tampoco estamos sacrificando las interacciones sociales. Más allá de las cuestiones pedagógicas, estoy pensando también en la relación que plantea Derrida cuando se refiere a la “comunidad sin comunidad” en el mencionado texto, *Políticas de la Amistad*.

Me refiero a que, aunque estoy pensando estos conceptos con fines pedagógicos, me gustaría que las posibilidades de investigación interdisciplinaria que se abren a partir de estos planteamientos inciten a más personas a interesarse por el tema, ya sea para presentar objeciones o enriquecer la discusión.

Procuré que a partir de la exposición del contexto histórico de las Escuelas de Pintura al Aire Libre y su fundador, Alfredo Ramos Martínez, fuera posible entender las circunstancias bajo

las cuales establecimos una relación entre la necesidad de conciliación entre los conceptos de felicidad y libertad y la práctica pedagógica de este pintor mexicano.

El aporte de Ramos Martínez fue que, mientras hubieron propuestas pedagógicas como la Escuela Racionalista, estructurada bajo la influencia de los planteamientos de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, la cual se enfocó con mayor énfasis en el grupo social de los obreros y en las zonas rurales con altos índices de analfabetismo; así como la Escuela Nueva enfocada en el sector urbano que se encontraba en aumento, y cuyas propuestas fueron juzgadas de corte burgués; en las Escuelas de Pintura al Aire Libre de 1920 que él fundó, se incluyeron a todos los sectores de la población, el arte estaba al servicio de aquellos que tuvieran el interés, sin importar sexo, edad o estrato social y mucho menos filiación política.

Es así como no sólo se respetó la libertad creativa de los alumnos, sino que también se consideraron sus inclinaciones personales. Como vimos, en estas Escuelas no se imponía el aprendizaje de una técnica específica, tampoco el uso de colores con un fin particular. Si lo pensamos los términos de la salida de la autoculpable minoría de edad kantiana, esto significa que ni siquiera llegaron al punto de ser considerados “menores de edad”, porque los profesores no eran tutores, sino guías. Es decir, confiaban en el instinto de los alumnos, y su papel consistió en conducir la acción hacia el resultado buscado por el alumno.

De la enseñanza artística que planteó Ramos Martínez, y con lo que vimos sobre Schiller, podemos pensar en un método pedagógico, que considere el trabajo en conjunto de las facultades de los individuos, sin imponer una sobre otra y con la guía de los profesores que no están en un estrato superior sino que cuentan con una mayor experiencia y la comparten con los alumnos; cuyo resultado tenga que ver con la satisfacción de cada uno, en términos de bienestar y felicidad presentes.

Cada sociedad y época histórica tiene sus particularidades, esta tesis no tiene por objetivo imponer una verdad absoluta, justamente hemos intentado alejarnos de este tipo de conceptualizaciones; sin embargo, seguir estudiando este tipo de filosofías no desacredita todo el planteamiento, al contrario, lo enriquece, se hace palpable cómo las necesidades del contexto de Kant, por ejemplo, lo llevaron a crear una obra tan compleja para entronizar a la razón como facultad primordial.

De igual manera, es iluminador leer a Schiller y su diagnóstico de la Modernidad, ya que se trata de un periodo de la historia en el que se fragmenta a los individuos a causa de un afán por acceder a un concepto absoluto a través de la facultad racional que nada tiene que ver con la vida natural ni con las experiencias cotidianas.

Este diagnóstico resuena en el presente, sobre todo cuando hablamos sobre “utilidad”, pues en nuestros días “lo *útil* es el gran ídolo de la época, al que deben someterse todas las fuerzas y tributar homenaje todos los talentos. Sobre esta balanza tosca, el mérito espiritual del arte no tiene peso alguno y, privado de todo aliento, desaparece del ruidoso mercado de la época”.¹⁸⁰

La pregunta sobre la utilidad de la filosofía, por ejemplo, es bastante reveladora sobre las circunstancias de nuestra civilización. Y es que sólo nos han enseñado a defender su labor en términos de un *¡Sapere aude!*, es decir, en términos de independencia, autonomía, libertad; pero no se considera como relevante más allá de sus contribuciones en el ejercicio del entendimiento al servicio de la facultad racional.

Hemos sido instruidos en un mundo que menosprecia la sensibilidad, desde aspectos de la psicología con un “no llores”, hasta cuestiones epistemológicas sobre la posibilidad o no del conocimiento objetivo¹⁸¹, es decir, tanto las emociones como los sentidos. Son características de la vida humana que hemos reprimido porque de lo contrario, ya sea Dios o La Razón, nos castigan en la vida eterna.

Esta manera de entender la constitución del ser humano nos lleva a avergonzarnos e ignorar el amplio espectro de nuestras facultades, de las capacidades que están en potencia en cada uno de nosotros y que no tienen que ver con aquello que es útil.

Del lado de La Razón, estamos sujetos por una superespecialización científica desde cualquier disciplina, que nos lleva a normalizar la mutilación de nuestra propia naturaleza, ninguna potencia puede interponerse en el camino del progreso de la humanidad, es nuestro deber eliminar cualquier obstáculo aún a costa del propio bienestar.

¹⁸⁰ Schiller, *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas...*, 57.

¹⁸¹ Recordemos cómo Descartes dudó antes que cualquier cosa, de los sentidos.

Por parte de la religión, el problema radica en la apropiación que hace de la ética. Dios es el juez absoluto de nuestras acciones, nos obliga a actuar conforme un fin ficticio impuesto desde fuera. En este sentido, la filosofía epicúrea también contribuye a la argumentación para comenzar a aterrizar el vuelo del intelecto.

La tarea filosófica sí tiene que ver con crítica, razón, argumentos, lógica; pero no es sólo eso, porque también está en estrecha relación con todos los ámbitos de la vida humana, la naturaleza, el arte, la vida.

Si bien el último apartado es el de mayor importancia para este trabajo, de igual manera es el que presenta una mayor oscuridad. Y no es casualidad, el objetivo de mi tesis es conciliar las dicotomías que se han presentado a lo largo de la historia de la filosofía dominante, que nos dice que la razón debe gobernar sobre todas las capacidades y potencialidades humanas, de manera que las que no corresponden con ella, sean esclavizadas, ignoradas e incluso mutiladas.

Tampoco se trata de una labor inédita, gracias a lo cual tuve la oportunidad de incluir intelectuales de diferentes áreas de estudio, así como sexo, pues todavía la academia se encuentra empapada por esta inclinación masculina que suele relacionarse con lo racional y lo único digno de ser tomado en cuenta.

Michel Onfray fue también un pilar para sostener la fundamentación teórica de este trabajo a partir de las filosofías excluidas por el pensamiento dominante, que muchas veces se desacreditan y califican como risibles, y a sus exponentes como afeminados; parece que seguimos viviendo en aquellas épocas en las que la búsqueda del placer se adjudicaba a las mujeres como un entretenimiento superficial, mientras que la lucha para alcanzar la virtud era una labor que sólo podía realizar un hombre.

Lo mismo ocurrió el contexto mexicano del siglo XX, los muralistas y sus seguidores calificaban a otras corrientes artísticas como inferiores e incluso superficiales; al grupo de los Contemporáneos se les señaló sin miramientos de formas peyorativas sobre sus preferencias sexuales. Las EPAL recibieron también un golpe, porque si lo femenino es indigno, desde esta perspectiva, las infancias tampoco pueden aportar nada al mundo adulto.

La novedad de este trabajo radica en que, a partir de esta conciliación entre dicotomías, en el último capítulo planteo el inicio de una investigación con vistas a la aplicación práctica, en la que se buscará dar el paso desde la teoría hacia su concreción material. De manera específica, con relación a la aplicación de una educación estética como la de Alfredo Ramos Martínez en el México Posrevolucionario.

BIBLIOGRAFÍA

1910: *El arte en un año decisivo. La exposición de artistas mexicanos*. México: Museo Nacional de Arte, 1991.

Abbagnano, Nicola, y Visalberghi, N. *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica: Madrid, 1992.

Acaso, María. *La Educación Artística no son Manualidades: Nuevas Prácticas en la Enseñanza de las Artes y la Cultura Visual*. Madrid: Catarata, 2010.

Acosta López, María del Rosario. “¿Una Superación Estética del Deber? La Crítica de Schiller a Kant”. *Epistemens*, vol. 28, núm. 2, (2008), http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242008000200003.

Adorno, Theodor W. *Educación para la Emancipación*. Trad. Jacobo Muñoz. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

Alfredo Ramos Martínez (1871-1946) una visión retrospectiva. México: Museo Nacional de Arte, 1992.

Althusser, Louis. *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

Ameriks, Karl, ed. *The Cambridge Companion to German Idealism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Arendt, Hannah. “La crisis en la educación”. En *Entre el Pasado y el Futuro Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política*, 185-208. Barcelona: Ediciones Península, 1996.

Azamar-Alonso, Aleida. “El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro”. *Rastros Rostros*, vol. 17, núm. 31, (2015), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515563>.

Barbosa Sánchez, Alma. “La Política Artística de José Vasconcelos”, *Panambí*, núm. 11 (2020).

Benjamin, Walter. *La Metafísica de la Juventud*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

Bernabé, Alberto. *Fragments Presocráticos de Tales a Demócrito*. Madrid: Alianza, 2008.

Bowen, James, y Hobson, Peter. *Teorías de la Educación: Innovaciones Importantes en el Pensamiento Educativo Occidental*. México: Limusa, 1979.

Casanovas, Martí. “La Plástica Revolucionaria Mexicana y las Escuelas de Pintura al Aire Libre”. *Amauta*, núm. 23, (1928), <http://hemeroteca.mariategui.org/index.php/Detail/objects/25>.

Danto, Arthur. “El final del arte”. *El Paseante*, núm. 22-23, (1995). <https://www.ugr.es/~zink/pensa/Danto1984.pdf>.

Dewey, John. *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. 3ª edición. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

----- *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.

Di Franco Ochoa, Carla. “El proyecto estético de Friedrich Schiller: lo estético como propedéutica para el desarrollo armónico de la razón y el sentimiento”. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2009. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/444>

Duproix, Paul. *Kant et Fichte et le Problème de l'Éducation*. Genève: Georg & Cie. Libraires de l'Université, 1895.

Epicuro. *Obras* Trad. por Montserrat Jufresa. Barcelona: Altaya, 1994.

Ferrer Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna*. México: Ediciones HL, 2009.

Freire, Alfonso. “La estética es la ciencia que estudia la posibilidad del conocimiento en general”. *Enrahonar*, núm. 19, (1992).
<https://www.raco.cat/index.php/Enrahonar/article/download/42862/90873/>.

Freire, Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI, 2007.

----- *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.

Freud, Sigmund. “Breve informe sobre el psicoanálisis”. En *Obras completas*. Vol. XIX, 199-222. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1992.

----- “Dos artículos de enciclopedia: «Psicoanálisis» y «Teoría de la libido», en *Obras completas*. Vol. XVIII, 227-254. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1992.

----- “El malestar en la cultura”. En *Obras completas*. Vol. XXI, 57-140. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1992.

----- “Más Allá del Principio del Placer”. En *Obras Completas*. Vol. XVIII, 1-62. Paraguay: Amorrortu Editores, 1992.

----- “Recordar, repetir, reelaborar. (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis II)” En *Obras completas*. Vol. XII, 145-157. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1995.

----- “El yo y el ello”. En *Obras completas*. Vol. XIX, 1-66. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1992.

Garcés Marero, Roberto. “Monismo estético y conocimiento emocional: José Vasconcelos”. En *Enfoques*, XXXIV, núm. 1 (2022). doi: <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i1.1029>

García Morente, Manuel. *La filosofía de Kant (Una introducción a la filosofía)*. Madrid: Espasa-Calpe, 1975.

González Araneda, Sergio. *Friedrich Nietzsche. Sobre Arte y Artistas*. Trad. Carla Cordua. Santiago de Chile: Ediciones Tácitas, 2018.

González Hernández, Luis Aarón. “El sentimiento y la razón. La crítica de Schiller a la moral kantiana”. *Revista Laguna*, núm. 27, (2010). <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/12751>.

González Matute, Laura. *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*. México: CENIDIAP/INBA, 1987.

Gregori, Eva. “Individuo y naturaleza en Schiller. La noción de juego”. *Revista Internacional d'Art*, núm. 2, (2002). https://redib.org/Record/oai_articulo1435575-1-individuo-y-naturaleza-en-schiller-la-noci%C3%B3n-de-juego.

Gutiérrez Gutiérrez, Karen Viviana. “Kant y Schiller: Un debate pedagógico”. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000785848

Hansen, D. T. *Ethical Visions of Education: Philosophy in Practice*. New York: Teachers College Press, 2007.

Homenaje al Movimiento de Escuelas de Pintura al Aire Libre. México: Instituto Nacional de Bellas Artes/Cultura SEP, 1981.

Horkheimer, Max, y Adorno, Theodor W. *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos Filosóficos*. Madrid: Trotta, 1998.

Illanes, Ana Isabel. “Schiller: La sensibilidad y los pasos de la libertad”. *Estudios* 94, vol. VIII, (2010).
https://www.researchgate.net/publication/330343099_Schiller_la_sensibilidad_y_los_pasos_de_la_libertad

Kant, Immanuel. *Crítica de la Razón Práctica*. Trad. J. Rovira Armengol. Argentina: La Página, 2003.

----- *El Conflicto de las Facultades*. Trad. y estudio preliminar Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza, 2003.

----- *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Edición bilingüe. Trad. José Mardomingo. Barcelona: Ariel, 1999.

----- *Pedagogía*. Ed. Mariano Fernández Enguita, trad. Lorenzo Luzuriaga, José Luis Pascual. Madrid: Akal, 2003.

----- *Respuesta a la Pregunta, ¿qué es la Ilustración?* Trad. Álvaro Corral. Colombia, 2003.
https://www.utadeo.edu.co/files/collections/documents/field_attached_file/kant.pdf.

Luque Moya, Gloria. “Los orígenes de la estética de lo cotidiano. John Dewey y la noción de experiencia estética”. *Discusiones Filosóficas*, Año 20, núm. 35, (2019). DOI: 10.17151/difil.2019.20.35.8

McMahon, Darrin. *Happiness: A History*. New York: Atlantic Monthly Press, 2006.

Mérida, Carlos. “Juicio crítico de la Exposición de Artes al Aire Libre. Una opinión autorizada sobre los trabajos presentados en la exposición de Minería que proporcionará verdaderas orientaciones”. En *Revista de Revistas*, (agosto 30 de 1925).

----- “La exposición anual de la Escuela Nacional de Bellas Artes”, diciembre 9 de 1920, Museo Nacional de Arte, Ciudad de México.

<https://icaa.mfah.org/s/es/item/733656#?c=&m=&s=&cv=1&xywh=216%2C565%2C3006%2C1682>

Meyer, Lorenzo. “La institucionalización del nuevo régimen”. En *Historia General de México*, 824-879. México: Colegio de México, 2000.

Morado, Raymundo. “La enseñanza de la filosofía en la reforma de la EMS”. 2008. <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Cursos/08FilEdLog/Zacatecas/Zacatecas.htm>

Moraga Valle, Fabio. “Incluir para formar la nación la “Escuela Nueva” o de la “Acción” en el México Posrevolucionario, 1921-1964”. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 5, núm. VII. (2017): 9-46.

Morin, Edgar. *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. París: UNESCO, 1999.

Moyssén L. Xavier. *Alfredo Ramos Martínez*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2008.

Muñoz Veiga, Jacobo. “Nihilismo y crítica de la religión en Nietzsche”, en *Filosofía de la Religión*. Compilador Manuel Fraijó, 345- 368. Madrid: Trotta, 2005.

Nietzsche, Friedrich. *Aurora*. Madrid: M. E. Editores, 1994.

----- *Humano, demasiado humano. Fragmentos póstumos*. Tomo I. Madrid: Akal, 2007.

----- *Más allá del bien y del mal*. España: Alianza, 2005.

----- *Sobre el Porvenir de Nuestras Instituciones Educativas*. Barcelona: Tusquets, 2000.

“Los niños en las exposiciones públicas de pintura”. En *América: Magazine mensual. Órgano de la Liga de Escritores de América*, I, núm. 2, (febrero, 1926).

Nubiola, Jaime, y Sierra, Beatriz. “La recepción de Dewey en España y Latinoamérica”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 6, núm. 13, (2001).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2731310.pdf>.

Onfray, Michel. *Eudemonismo Social. Contrahistoria de la Filosofía V*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2017.

----- *La Fuerza de Existir: Manifiesto Hedonista*. Barcelona: Anagrama, 2008.

----- *Las Sabidurías de la Antigüedad. Contrahistoria de la Filosofía, I*. Trad. Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Anagrama, 2007.

Ortega Teruel, Mari Cruz. *El Concepto de la Felicidad en la Ilustración*. Recuperado de www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/Felicidad.pdf.

Parret, Herman. “De Baumgarten a Kant: Sobre la belleza”. Conferencia presentada en el bicentenario de la Crítica del Juicio de Immanuel Kant, Instituto Goethe, Lima, 1990.
<https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/lienzo/article/view/1626>

Pérez Cortés, Sergio. “Atreverse a ser feliz: Epicuro”. En *La felicidad: perspectivas antiguas, modernas y contemporáneas*. Coordinado por Carmen Trueba Atienza, 98-119. México: Siglo XXI, 2011.

Pérez Mendoza, Efraín. “Ramos Martínez y la Escuela de Coyoacán”. En *Revista de Revistas*, (25 de febrero de 1923).

Pinloche, A. *La Réforme de l'Éducation en Allemagne au Dix-Huitième Siècle. Basedow et le Philantropisme*. Paris: Armand Colin et Cie., 1889.

Ramos Martínez, Alfredo. “École d’Action”. *Cahiers d’Art*. Versión digital. Francia, (1926) 174.

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97954213/f182.item>

----- “Ideas generales sobre la evolución del arte en México”. En *Revista de Revistas*, (11 de abril de 1926).

Ramos, Samuel. “Veinte años de pintura en México”. En *Ars I*, núm. 1 (1942).

Rancière, Jacques. *El Maestro Ignorante: Cinco Lecciones sobre Emancipación Intelectual*. Barcelona: Laertes, 2002.

Rodríguez Guerrero, Manuel. “Schiller y el diagnóstico estético-antropológico de la Ilustración”. *A Parte Rei*, núm. 68, (2010).

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/guerrero68.pdf>.

Roszak, Theodore. *El Nacimiento de una Contracultura: Reflexiones sobre la Sociedad Tecnocrática y su Oposición Juvenil*. Barcelona: Kairós, 1981.

Ruiz, Guillermo. “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”. *Foro de Educación*, vol. 11, núm. 15, (2013).

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>.

Safranski, Rüdiger. *Schiller o la Invención del Idealismo Alemán*. Trad. Raúl Gabás. México: Tusquets, 2011.

Schiller, Friedrich. *Sobre la Educación Estética del Hombre en una Serie de Cartas; De lo sublime; Sobre lo sublime*. Trad. Martín Zubiria. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras, 2016.

----- *Sobre la Gracia y la Dignidad*. Barcelona: Icaria, 1950.

Silva Rojas, Alonso. “El ‘conflicto de las facultades’ de Kant y el sentido de la autonomía en las ciencias humanas”. *Revista UIS-Humanidades*, vol. 36, núm. 1, (2006). <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/489/811>.

Small, George Raphael. *Ramos Martínez: His life and Art*. California: Edición del autor, 1975.

Sully, James. *Psicología Pedagógica*. Trad. Eduardo Molina. Nueva York: D. Appleton y Compañía, 1899.

Tablada, José Juan. “El barbison [sic] mexicano”. En *El Mundo Ilustrado*, Año XX, Tomo II, núm. 23, 7 de diciembre de 1913.

Tafur Gómez, Jorge Andrés. “Hedonismo y normatividad: Discusión entre Freud y Marcuse”. *Disertaciones*, vol. 5, núm. 2, (2016). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891590>.

Trujano Ruiz, María Magdalena. “Del hedonismo y las felicidades efímeras”. *Sociológica*, núm. 79, (2013). <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n79/v28n79a3.pdf>

Uribe, Iván Darío, Gallo, Luz Elena, y Fernández Vaz, Alexandre. “Trazos de una educación hedonista”. *Movimento*, vol. 23, núm. 1, (2017). <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608024.pdf>.

Urra Dávila, Isela, Urra Dávila, Lourdes, y Jiménez Sánchez, Lissette. “La educación estética: una mirada desde la formación profesional pedagógica”. *Atenas*, vol. 2, núm. 42, (2018). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055152009>.

Vasconcelos, José. *Filosofía estética*. México: Trillas, 2009.

----- *Todología: Filosofía de la Coordinación*. México: Trillas, 2009.

Vega Baeza, María Rita y Durán Medina, José Francisco. “Aprendizaje de la condición humana a propósito del arte y la cultura (Filosofía de la educación)”. En *Nuevas perspectivas modales para la enseñanza superior*. Compilado por José Rodríguez Terceño, 457-471. España: Visión Libros, 2014.

----- “El ciberespacio y la educación: ¿una pedagogía de la rentabilidad? Debilidades y fortalezas”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*. Vol. 19, núm. Extraordinario 19, 2. (Abril 2013): 1077-1084.

----- “Filosofía como educación. Hermenéutica de la condición humana”. *Historia y comunicación social*, vol. 19, núm. Extraordinario 3, (Marzo 2014): 603-614.

Vega Baeza, María Rita. “Educación y ciudadanía. Las TIC como prospectiva de empoderamiento e interpretación del mundo”. En *Tecnologías emergentes para la innovación en la Docencia e investigación: actas de las XXII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. JUTE2014*. Coordinado por Ricardo Fernández Muñoz, Felipe Gértrudix Barrio, José Francisco Durán Medina y Javier Rodríguez Torres, 307-308. Toledo: Icono14.net, 2014.

----- “Filosofar después de Freud. La pulsión y lo dionisiaco”. En *CUICIID 2019. Contenidos, investigación, innovación y docencia: congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy IX*. 23 y 24 octubre, 767. Madrid: Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI), 2019.

----- “Filosofía, ética indolora y aprendizaje de las TIC. Nuevos fenómenos de la comunicación”. En *Contenidos y discurso comunicativo audiovisual y textual*, 553-566. Madrid: ACCI, 2015.

----- *Generando nuevos estudios culturales*. Coordinado por María Rita Vega Baeza, Alfredo Rodríguez Gómez y José Muñoz Jiménez. España: Pirámide: Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI), 2019.

----- “A prospetiva como política universitária da filosofia do ideal até á possibilidade dos cenários movediços”. En *Conteúdos especializados no ensino superior*. Coordinado por Graciela Padilla Castillo, 365-373. Portugal: Media XXI, 2018.

----- “Las pulsiones. Entre el mito y el logos: una sabiduría poética. Freud y los griegos”. Tesis doctoral. Madrid, UCM, 2003.

----- “Reflexiones sobre el sistema educativo mexicano en educación superior: el complejo problema de la inseguridad pública”. En *Cambios en los modelos educativos en el EEES*. Coordinado por María Elena del Valle Mejías y Elvira Calvo Gutiérrez, 59-71. España: Visión Libros, 2011.

----- “El sujeto de la creatividad y las TIC. Una hermenéutica de la pulsión y el nihilismo”. En *Experiencias y manifestaciones culturales de vanguardia*. Coordinado por Mónica Valderrama Santomé, Carmen Gaona Pisonero, Beatriz Peña Acuña, 809-826. España: McGraw Hill Education México, 2016.

----- *La universidad y nuevos horizontes del conocimiento*. Coordinado por María Rita Vega Baeza y Paula Requeijo Rey. España: Tecnos, 2018.

Waring, Brooke. “Martinez, and Mexico’s Renaissance”. En *The North American Review*. Vol. 240, núm. 3, (diciembre 1935).

Weinberg, Gregorio. *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

Westbrook, Robert B. “John Dewey (1859-1952)”. *Perspectivas*, vol. XXIII, núm. 1-2, (1993). <http://www.unav.es/gep/Dewey/Westbrook.pdf>.

Žižek, Slavoj. *Arte, Ideología y Capitalismo*. Madrid: Círculo de Bellas Artes, 2008.