



Buscando la infancia del pensamiento

Sergio Espinosa Proa

Docente-investigador de la UADS/UAZ
Correo Electrónico: sproa52@hotmail.com

El arte, sea lo que sea eso que en principio estemos dispuestos a incluir bajo tal palabra, ¿es necesario para los niños, les *hace bien*? ¿Cómo habría que pensar la relación entre la experiencia estética y la infancia? ¿Qué importancia tiene el arte y la educación artística en la formación de los niños? La emoción estética, ¿es algo accesible para seres humanos que no han alcanzado aun la suficiente madurez física y moral? ¿Cómo podría el arte ayudarles a llegar a ella y hacerla suya?

Tomémosle, para no variar, la palabra a las palabras. Así formuladas, estas preguntas podrían ser respondidas sin excesivo esfuerzo y sin muchos rodeos. ¿Quién dudaría, ahora, que el arte es necesario para vivir una buena vida, una vida sana y plena? ¿Quién de nosotros querría eliminar —y bajo qué argumentos— las disciplinas artísticas de la educación de nuestros hijos? “Sin música”, escribía Nietzsche en el *Crepúsculo de los ídolos*, “la vida sería un error”¹. Es casi imposible dejar de suscribir semejantes palabras. Pero esta facilidad con la cual aceptamos la necesidad o la bondad del arte pronto se revela-

1 Friedrich Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos*, Alianza, Madrid, trad. A. Sánchez Pascual, 1974, p. 34

ría engañosa, o superficial. En particular, nos hace creer demasiado irreflexivamente que sabemos de qué se trata cuando hablamos de "infancia", de "arte", de "experiencia", de "formación", de "educación". Pero cada uno de estos vocablos esconde, según veremos, más de lo que enseña.

1. EL SUEÑO EDUCATIVO.

*Banalizar una parte del hombre
y privarla de vida,
imponer a todos, por una
incomprensión enferma,
el exilio de una parte de ellos mismos...*

GEORGES BATAILLE,
EL PEQUEÑO

Comencemos interrogando algunos de los supuestos más comunes. El primero dice que la educación es un proceso que siempre opera de arriba hacia abajo: de los padres a los hijos, de los educadores a los educandos, de los maestros a los discípulos. La educación supone una asimetría — y exige una nivelación. Pero el sentido es invariablemente el mismo. Bien sea para "llenar" algo previamente hueco o vacío, o bien sea para "sacar" algo naturalmente oculto o secreto, la educación es una operación que se define en cuanto posibilidad de transformar al objeto sobre el cual se aplica. Inyección o extracción, el contexto es en cualquier caso *quirúrgico*. La educación se halla siempre en manos de los adultos, y su meta final es hacer adultos a quienes —todavía— no lo son.

No es que las cosas no se presenten de semejante manera. Al contrario. Esto es tan obvio que apenas suscita discusión. Pero quizá haríamos bien manteniéndonos en guardia ante el peso —y el yugo— de las evidencias, de esta clase de evidencias. Porque es posible que, en un descuido, lo cierto sea más bien lo inverso. Si se trata de edu-

cación, es preciso considerar que los efectos reaccionan contra las causas, modificándolas radicalmente. ¿Quién educa a los educadores sino sus propias obras? Por lo demás, la educación no se "tiene" — como se tienen las escrituras de una casa, unos muebles, un coche, un guardarropa. No puede ser meramente administrada como si de una droga o un medicamento se tratara.

Los padres no educan a sus hijos — no lo hacen, al menos, si al mismo tiempo no son, de grado o sin él, reeducados por ellos. "Tener descendientes", anota Nietzsche en un fragmento póstumo, "— sólo eso le otorga al ser humano estabilidad, coherencia y capacidad de renuncia: es la mejor educación. Son siempre los padres los que son educados por los hijos, por los hijos en todos los sentidos de la palabra, también en el sentido espiritual. Sólo nuestras obras y nuestros alumnos proporcionan la brújula y la gran dirección a la nave de nuestra vida"². La educación no es, pues, una sustancia que podría suministrarse, dosificarse o eliminarse gradualmente y a voluntad.

La educación es un proceso de ida y vuelta, de aprendizaje y también de recusación, de violencia y de contraviolencia, de inscripción y de borramiento, y, más que soñar con tener cada vez mayor control sobre ella, admitamos que, en lo esencial, tanto para el supuesto educador como para el presunto educando, es algo que *se padece*. La educación es quizá menos una política, una ciencia o una tecnología que una *pasión*. No es un objeto que simplemente pueda ser prescrito y recetado, y sus consecuencias rigurosamente medidas, sino algo que, en el sentido más profundo de la palabra, *nos pasa*.

El supuesto de que los adultos podemos discutir sobre la calidad, la orientación y los intereses de la educación, y que pode-

² Fr. Nietzsche, Aforismos, Edhasa, Barcelona, trad. A. Sánchez Pascual, 1994, p. 100

mos elegir y poner en práctica el modelo en cada caso más conveniente, no debe ocultar este carácter siempre ambiguo y siempre elusivo de la comunicación educativa. Y con ello no estoy negando el poder de la educación. Sólo querría sugerir que la educación *no está* —del todo— *en nuestro poder*. La educación nos pasa y nos *sobrepasa*. En toda domesticación hay un efecto perverso que nos devuelve al salvajismo; todo documento de la civilización, según observaba Walter Benjamin, es también un testimonio de la barbarie.

Si la educación es el paso de la minoría a la mayoría de edad —o ayuda a garantizar su reemplazo—, tendremos que advertir que su propósito, más allá o más acá de la nobleza de sus autoproclamados ideales, es, en cierto fundamental modo, *siniestro*. Constituye, en términos generales, un mecanismo de exclusión, de selección — y de mutilación. Es, en síntesis, un mal que deambula con la máscara de la virtud: "La tisis que destruye los bronquios sin provocar sufrimiento", cavilaba Georges Bataille en *El aprendiz de brujo*, "es sin duda alguna una de las enfermedades más perniciosas. Y lo mismo ocurre con todo lo que descompone sin ruido, sin que sea concebible que se pueda tomar conciencia de ello. El mayor de los males que hieren al hombre es quizá la reducción de su existencia al estado de órgano servil. Pero nadie se da cuenta de que sea desesperante convertirse en político, escritor o sabio. Es, por tanto, imposible remediar esa insuficiencia que disminuye a quien renuncia a convertirse en un hombre entero para no ser más que una de las funciones de la sociedad humana"³. El paso de la minoría a la mayoría de edad —el fin de la infancia— puede ser leído precisamente como la sustitución de la

polimorfía por el funcionariado. Y pocos parecen percatarse de lo desesperante que esto puede llegar a ser.

2. EL ENSUEÑO ESTÉTICO.

*Abora bien, mientras que
no hay más que una sola manera
de decir la Verdad, hay innumerables
maneras de callarla.*

ALEXANDRE KOJÈVE,
PREFACIO A LA OBRA DE GEORGES
BATAILLE

¿Y el arte? ¿Podría ser la clave no ya para evitar semejante mutilación —pues sin ella no hay sociedad posible—, sino al menos para desinfectar y desinflamar la herida? ¿Es la "educación estética", tal como quería el romanticismo, el remedio que podría devolvernos el sueño de un "hombre entero", de un ciudadano "integral"?

Si el arte fuera esencialmente lo mismo que la técnica, estas interrogantes quizá podrían resolverse por la afirmativa. Pues lo único que se enseña —lo único que efectivamente es posible enseñar— es precisamente eso: la técnica. Ni duda cabe que el arte, en la sociedad moderna, se encuentra no sólo condicionado, sino incluso confundido con la técnica. El arte aparece como una especie de subproducto, en todo caso como un anexo en cierta forma ornamental de la técnica. En la sociedad disciplinaria, el arte no puede dejar de concebirse como una disciplina o como un conjunto más de disciplinas *enseñables*. Pero, una vez más, no está nada claro que eso —que sólo eso— sea el arte.

Porque deberá tenerse en cuenta que el arte simple y sencillamente *no cabe* dentro de la rígida lógica de las asignaturas y de los cursos escolares. No puede ser administrado como si de un laxante, un sedante o un es-

3 Georges Bataille, "El aprendiz de brujo", en Denis Hollier, *El Colegio de Sociología*, Taurus, Madrid, trad. M. Armiño, 1982, p. 29

timulante se tratara. Si en verdad el arte es distinto de la técnica —lo cual no significa empero que no la ponga en juego en cuanto "oficio" o dominio de los recursos—, no podemos esperar de su presencia en los planes de estudio o en las políticas culturales algo inmediatamente y de por sí "edificante". El arte, en la modernidad, parece condenado a la intemperividad...

El problema es que ni siquiera estamos en condiciones de saber lo que realmente se encuentra en juego en las llamadas "obras de arte". Con ellas pasa algo similar a lo que mentamos con la palabra "religión". No basta con preguntarnos si es bueno —o malo— que los niños, además de su instrucción científico-técnica, reciban una "educación religiosa". En la época de la hegemonía omnímoda de la técnica, esta pregunta está quizá demasiado teñida de beatería. Y es que la religión —al menos esa que conocemos— en absoluto se opone a la técnica, sino que, según se verá, es su matriz, su condición misma de posibilidad.

En tal sentido, pensar en términos políticos o técnicos acerca de la conveniencia de promover o suministrar una "educación estética" puede significar lo contrario de eso que se pretende: en lugar de asegurar una "formación integral", la administración disciplinaria del arte termina vacunando a los jóvenes contra esa vivencia insólita y difícilmente institucionalizable que es la experiencia estética. Y es que considerar que la belleza es imprescindible no es lo mismo que justificar su inoculación curricular.

No es lo mismo porque del hecho de que sin arte la vida sea un "error", como decía Nietzsche, no se sigue la exigencia de que el arte, por tal y en tal virtud, sea útil. El arte, si hay que empezar a reconocerlo por contraste con aquello que no es, escapa a la lógica del proyecto. Si es "educativa", la belleza lo será justamente en cuanto que con ella no puede hacerse nada. Nada *de*

verdad.

Nada previsible, nada útil, nada aprovechable. Nada socialmente necesario, moralmente legítimo o políticamente correcto. La belleza sobrecoge, interrumpe el aliento, suspende el juicio. La belleza "será convulsiva o no será", como sabía André Breton. Con la belleza el individuo queda, por decirlo del modo menos pretencioso, a merced de las circunstancias. No puede —ni quiere— hacerse dueño de ellas — y esto es sin ir más lejos, lo que, en cambio, la técnica siempre le ofrece.

Naturalmente, podemos preguntar si semejante inutilidad justifica la existencia (institucional) del arte. Y también surge la pregunta acerca de la utilidad o inutilidad de la educación religiosa. ¿Representan el arte y la religión una suerte de compensación, la garantía de un equilibrio, la existencia de un espacio irreductible a los poderes técnicos y políticos?

Me parece que hay numerosos indicios que inducen a pensar que entre la educación religiosa y la educación tecnológica existen nexos de solidaridad más que accidentales. El cristianismo no sólo es la religión de la técnica, sino que la constitución del mundo moderno, del que —al menos en cuanto tendencia— está excluida o subordinada la religión eclesiástica (¡y eso está por verse!), sólo pudo haberse constituido en el interior y bajo el amparo de una religión como el cristianismo. Su *leit-motiv* —la emancipación— es íntimamente favorable a los diferentes procesos y legitimaciones del mundo moderno: "Relato cristiano de la redención de la falta de Adán por amor", enumera Jean François Lyotard, "relato *aufklärer* de la emancipación de la ignorancia y de la servidumbre por medio del conocimiento y del igualitarismo, relato especulativo de la realización de la Idea universal por la dialéctica de lo concreto, relato marxista de la emancipación de la explotación y de la alienación

por la socialización del trabajo, relato capitalista de la emancipación de la pobreza por el desarrollo tecnoindustrial"⁴. En cualquier caso, a reserva de sus obvias diferencias, se está jugando un mismo juego: el juego de la liberación absoluta y universal de la humanidad en su totalidad.

Por otra parte, la "educación religiosa" viene a servir como contrapeso "espiritual" en el contexto de una cultura mal llamada "materialista". La religión ofrece valores "más altos" que los valores puestos en circulación en el mercado cultural, pero semejante altura no es en realidad otra cosa que una sublimación de lo mismo. La religión es, prácticamente igual que el mundo de los negocios y las finanzas, un *sistema crediticio*: una especie de *fideicomiso para la eternidad del yo*.

¿Se deja alinear el arte en este puñado de estrategias? No tenemos porqué negar que su posición es un tanto indecisa e inestable. Es indudable que el arte se ha podido poner de mil amores al servicio de la política o de los negocios — exactamente igual que antes se proponía servirle a la moral o a la religión. La pregunta, desde luego, es si sometido al bien (público) sigue siendo arte. Pensemos en el uso militar de la música de Wagner, o, algo todavía peor si cabe, en la música reproducida en grandes tiendas de autoservicio para llenar los espacios muertos entre el anuncio de las ofertas de clarasol y la promoción de tocino o de ropa interior para dama. Pensemos también en esos divos y divas que han encontrado en el "arte" un medio más o menos rentable de no hacer gran cosa — tan sólo de haberle hallado el modo a las periódicas concesiones gubernamentales de becas y premios diversos. Pensemos, para no seguir, en el casi siempre amañado y

truculento mercado de las obras de arte. En todos estos casos, que muchos de nosotros mal que bien conocemos, el arte es únicamente un pretexto o un medio para satisfacer necesidades que muy a duras penas reconoceríamos como necesidades "estéticas".

La belleza de una obra depende a la vez del contexto de su creación tanto como del contexto de su recepción. Pero al reconocer esto no se trata de defender que el arte sólo es tal si las obras se escuchan en una sala de conciertos o se admiran en una galería — y son expresamente creadas para ello. La experiencia estética se produce sólo allí y cuando la obra es capaz de arrancarnos de nuestra indiferencia respecto del carácter radicalmente extraño y, por decirlo así, milagroso del mundo. Como describe Bataille, "es inhumano abandonar la existencia al encadenamiento de los actos útiles. Una parte de las disponibilidades humanas está inevitablemente dedicada a la preocupación por los sufrimientos de que hay que librarse, como el hambre, el frío y las obligaciones sociales. Lo que escapa a la servidumbre, la vida, se juega, es decir, se apuesta a las probabilidades que se encuentran"⁵. Y esto no forzosamente ocurre en las galerías y las salas de concierto.

En este preciso sentido, el arte parecería bastante más próximo a la religión —si ella es experiencia de la gratuidad, de la "gracia"— que a la ciencia: nos expone a la contemplación del mundo como si éste fuera resultado menos de méritos o de intenciones que de una imposible conjunción de azares. "*La vida se juega*", dice Bataille: "el proyecto del destino se realiza"⁶. Ahora bien, si colocamos otras cosas en la palabra religión —como la sumisión, la obediencia, la fe, la esperanza y la caridad, por ejemplo—, ya no veremos demasiada proximidad o afini-

4 Jean-François Lyotard, "Misiva sobre la historia universal", en *La posmodernidad* (explicada a los niños), Gedisa, Barcelona, trad. E. Lynch, 1987, p. 36

5 G. Bataille, "El aprendiz de brujo", loc. cit., p. 38
6 *Ibidem*.

dad entre ambas experiencias. Como decía Georges Santayana, la religión es poesía en la que se cree. Pero aquí podríamos agregar, invirtiendo la frase, que la poesía —es decir, el arte— es la religión de aquellos que no experimentan ninguna necesidad de creer.

Pero si, de acuerdo con todo lo anterior, el arte se desmarca nítidamente de la religión, de la política y de la técnica, ¿qué lugar le corresponde en la formación de los niños? Es obvio que el arte *debe* hallar un espacio propio en la educación. Dentro o fuera de la escuela, dentro o fuera de la familia. Muchos artistas han crecido en el seno de familias de pintores, escultores, poetas, actores o músicos, pero muchos, y no necesariamente los menos talentosos, proceden de medios poco o nada relacionados con el arte. Por poner un ejemplo: el hecho de que, desde hace ya algunos años, los profesores del nivel básico y medio oficial pidan a los niños y a los jóvenes ejecutar pequeñas baladas en la flauta dulce no ha tenido por efecto un aumento apreciable en el número y en la calidad de los músicos que con el tiempo llegan a dedicarse profesionalmente a ello.

Como decíamos al comienzo, la técnica —la disciplina, el *know how*— es una condición necesaria, mas no suficiente para proponer o experimentar una obra estéticamente significativa. Y es que se trata, en cualquier caso, de crear o favorecer un entorno abierto a la irrupción de la experiencia estética y sensible a ella, lo cual implica reconocer que el arte *no es* un objeto que se encuentre íntegramente a disposición de nuestros propósitos, ideales y proyectos educativos o existenciales.

En ese punto, la educación artística y la educación religiosa parecen coincidir: en esta última se puede recetar un catecismo, pero con ello no puede, automáticamente, *inocularse* la fe. De manera análoga, la educación artística no por fuerza predispone favorablemente a abismarse en una expe-

riencia estética. Porque la fe se inocular, se impone, se exige, pero el arte —la vivencia que puede darse con y por el arte— se *contagia* — o no.

De allí la paradoja de hacer de la enseñanza artística una obligación, un proyecto, una estrategia, una ley. La intención quizá es intachable. Pero deberá observarse que, si la ley obliga, el arte hace alusión a todo eso que, en un sentido radical, nos des-liga. "Enseñanza artística" debe asumirse entonces en su acepción literal. ¿Qué es "enseñar"? Poner insignias, es decir, imponer signos. ¿Y qué es un signo? Una señal. Una indicación. Una identidad, pero también, inevitablemente, un deslizamiento. Fundamentalmente: una *mixtura*. Un signo es un cruce, una cruce, un crucero. También, por supuesto, una cruzada — y una tachadura.

Hablar, no es ver: es *hacer ver* — y hacer desaparecer. "Enseñar", ¿podría hacerse, por así decirlo, manteniendo un ojo en el gato y otro en el garabato? ¿En lo que todo signo hace aparecer, arrancándolo de su secreto y condenándolo a la luz del día, y en eso que permanece sin ser dicho, visto, imaginado? El arte no puede enseñarse —aunque nunca se lo proponga expresamente— sin poner en entredicho toda la maquinación que se pone en marcha con la enseñanza. El arte no puede enseñarse (cosa que, según hemos indicado, sí puede hacerse con la técnica, con la retórica, con la religión) porque es el agujero en el que toda enseñanza parece salir sobrando.

El arte no es, en sí mismo, la irrupción de un signo. Es la conciencia, la experiencia, la imposibilidad del signo. El antes, el atrás, el después, el luego, el en-lugar-del-signo. El arte es aquello que el signo destruye o elimina para poder ser eso: signo. En otras palabras: el arte es lo que el signo *no puede ser*. A riesgo de ponernos metafísicos: el arte dice el no-decir del signo. Dice eso que ningún decir —ningún lenguaje— puede decir. Si es

sonido, dice el silencio. Si es imagen, muestra lo inimaginable. Si es cuerpo, se evapora en espíritu. Si es espíritu, arriesga su carne. Si es vida, arranca la vida de una dentellada. El signo comienza allí donde la vida cesa.

Que el arte —o, mejor, la experiencia estética— sea inenseñable significa exactamente que el significado no es todo, sino el signo que nos dice que es *el* todo, que *hay* un todo, que aparece *en lugar de* todo. Significa que el sentido sobra porque el signo nos da justamente todo aquello que nos (hace) falta. Significa, en suma, que el signo es la nada que hace señas más allá de la pérdida y la desaparición de cada una de las cosas. El arte es una forma —acaso la única— de decir: eso que dices no es todo; eso que sabes oculta lo que debes o quieres saber; eso que amas es lo que necesitas para poder de verdad comenzar a amar; eso que es un “eso” no está en tu mano.

El arte no es inenseñable porque sea patrimonio exclusivo de algunos privilegiados, o porque sea muy difícil, o porque, en fin, sea coto cerrado de los genios y sus respectivas y ridículas cortes. No, el arte es inenseñable porque dice lo que la enseñanza —el signo, la insignia, la señal (de la cruz)— *no puede*. El arte dice, o hace, o enseña, eso que el decir espanta, eso que el hacer destruye, eso que el significar saca de sus quicios.

El arte no sólo anuncia aquello que no es. Se dice que el arte es lúdico, pero debe añadirse que es el juego de eso que, siendo, está en el mismo instante dejando de ser. Es el abandono y la huida, la herida por la que se desintegra todo el ser, todo lo que, por ser, termina en uno u otro instante despidiéndose del ser.

3. LA GRAVEDAD DE LA INFANCIA.

*Pero el mundo es intenso
antes de ser complejo.*

*Así, creemos que antes
de las grandes metafísicas
sintéticas, sinfónicas, deberían
aparecer estudios elementales en
que el asombro del yo y
las maravillas del mundo
serían sorprendidas en
su correlación más estrecha.
Muy felizmente se devolvería entonces
la filosofía a sus dibujos de niño.*

GASTON BACHELARD,
EL DERECHO DE SOÑAR

Nos falta todavía, para terminar, decir dos palabras a propósito de la infancia. La modernidad, confiándose al espíritu ilustrado, se ha propuesto, entre otras manías, programas y atropellos, exorcizarla. Su consigna ha sido: libertad, liberación respecto de todo lo que nos ata y encadena a lo necesario. Noble empresa y generosa apuesta. Pero, con ello, la infancia aparece menos en su inocencia que en su culpabilidad. El menor de edad es una suerte de delincuente — o un enfermo. La minoría de edad es culpable del pecado del sentimiento y la condición de la dependencia. Escapar de semejante condición es tarea del imperativo categórico. Pensar por sí mismos — y exigir para todos y cada uno de los sujetos racionales ese atrevimiento. La emancipación es universal — o no será.

Sin embargo, los acontecimientos —históricos tanto como psicológicos, individuales tanto como colectivos— enseñan que el pensamiento no se ejerce ni desarrolla expulsando de sí, con heroísmo o abyección, su propia infancia. Quizá sea todo lo contrario. El pensamiento es una desesperada búsqueda (y, en algunos casos, sustitución, o consolación) de lo que hemos perdido, y en ese riguroso sentido la infancia es una condición que irremediamente echamos en falta.

Una infancia que, por lo demás, poco tiene que ver con la edad biológica. “El pensa-

miento", subraya J. F. Lyotard, "tiene quizá más infancia disponible entre los de treinta y cinco años que entre los de dieciocho, y fuera del curso de los estudios más que dentro"⁷. El pensamiento tiene que "buscar su infancia en cualquier parte, incluso fuera de la infancia".

Y es que la infancia ha sido siempre un objeto incómodo para la filosofía: es a la vez su enemigo y su cómplice. Sin la infancia —es decir, sin una inteligencia posible que ha de ser moldeada, sin una virtualidad "virgen"— la filosofía escasamente tendría algún sentido. Pero, por las mismas razones, la infancia resulta ser aquello que toda filosofía se ve compelida a combatir, a sitiar y reducir. La infancia es la posibilidad abierta de la mente, o, si preferimos emplear un término más ambiguo y más venerable, del "espíritu". La infancia no es otra cosa que *lo posible* del espíritu. Y, ¿qué necesita un espíritu para moverse en el espacio que va de lo posible a lo actual? ¿Qué le hace falta para crecer, para echar raíces, para florecer?

No crece el espíritu con la mera acumulación de conocimientos. No lo hace, y eso es cada vez más evidente, recibiendo "cursos" ni escalando las pirámides de las burocracias científicas o humanísticas. Si lo que hemos dicho respecto de la experiencia estética es acertado, el espíritu sólo es tal en el juego de la turbación y de la paciencia. La filosofía, tanto como el arte, pueden ser ejercicios que se emboscan entre las fisuras del sentido común y las exigencias de funcionalidad de los aparatos de reproducción y comunicación social. Si la filosofía mantiene un tenso y difícil nexo con el arte, es en virtud de que ambos aparecen en el mundo tecnológicamente administrado como formas inestables y no siempre explícitas de resistencia o de fricción.

La turbación y la paciencia se contraponen "a los valores ambientales de prospecti-

va, de desarrollo, de acierto, de performance, de velocidad, de contrato de ejecución, de goce, que haya que soportar un progresar (de manera calculable, aparente), estar siempre en los comienzos"⁸. Pensar (filosóficamente, estéticamente) es chocar contra el mundo — el mundo del éxito, de los proyectos de vida, de los sueños cumplidos. El espíritu, en tal sentido, es un perpetuo recomenzar, una especie de inconsistencia, un exceso de posibles: un modo de permanecer en la infancia. Si es incesante comienzo, se trata de volver en cada instante un paso atrás y demorarse. Demorarse en el misterioso irrumpir de todas las cosas.

Ni el arte ni la filosofía así concebidos tienen que ver con ninguna variante de la medicina social. Su responsabilidad moral reposa en la dificultad de convertir a cada individuo en un (buen) ciudadano, en un militante ejemplar, en un fiel de su comunidad. Arte y filosofía responden menos a lo que habría de común entre todos nosotros que a lo irreductible, a eso que escapa a todo intercambio.

La infancia no articula adecuadamente las palabras ni encaja convenientemente los comportamientos — pero tal es su envidiable y en gran medida irrecuperable virtud. El filósofo, el artista, para que sus palabras y movimientos signifiquen algo filosófico o estético, ambos han de volverse un poco niños, han de balbucear un lenguaje desconocido, han de ejercitarse en un comportamiento que se aparta instintivamente de toda pretensión de adoctrinamiento, de sujeción o de ejemplaridad. El niño no juzga el mundo — sólo sabe afirmarlo.

No es casual que, en la filosofía de Nietzsche, la última transformación del espíritu humano sea justamente la revaloración de la infancia. El camello (de la moral, de la compasión, de la autohumillación) cederá, en el

7 J. F. Lyotard, "Memorial a propósito del curso filosófico", en loc. cit., p. 122

8 *Ibíd.*, p. 117

desierto, su sitio al león (de la libertad, de la voluntad y de la fuerza), pero para vencer al dragón (la santidad del imperativo categórico, el divino Imperator), el león tiene que descubrir en sí al niño, que es la asunción plena e incondicional de la inocencia del devenir — y, con ella, la posibilidad de inventar de nuevo al mundo: "Inocencia es el niño", declara el filósofo/artista, "y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí"⁹.

Una revaloración de la importancia decisiva de la experimentación, la improvisación — y también de la duda y el olvido. Nada seguro —ni moral o políticamente conveniente— puede esperarse de la experiencia estética — en lo que ella tiene también de experiencia pensante. Una experiencia que, según hemos visto, no asegura ni fija los referentes a los que apunta. Más bien los estremece y los disuelve, los relativiza y suspende, los aleja y los pone en perspectiva. No contribuye, en una palabra, a estabilizar y sancionar un código normal —institucional— de comunicación.

En definitiva, nos encontramos en un punto en el cual es extremadamente problemática la "educación estética", tanto para los adultos como para los niños. Por todo lo expuesto, el arte se nos aparece como la última —quizá la única— forma disponible para no sucumbir del todo a la banalidad y a la estupidez reinantes. La diferencia más apreciable entre el adulto y el niño es que el primero ha sido víctima sistemática de una muy peculiar alucinación: ha caído, en parte por su propia voluntad, en la viscosa telaraña de *lo real*. "Lo real" entendido ante todo como esa versión de las cosas que mantiene a éstas en su grado más simple y achatado a

fin de garantizar sobre ellas la ilusión de un dominio relativo. Un control sobre las cosas que sea susceptible de disminuir la angustia. Un poder sobre ellas que las haga "reales", es decir, a la medida de nuestras exigencias elementales de autoconservación.

A salvo de la turbación y con una muy bien calculada dosis de paciencia.

La infancia sabe que lo real se confunde con y transparenta en la experiencia de la ficción. Cada aspecto del mundo exige y al mismo tiempo descarta un código para poder ser descifrado. No otra cosa es la fantasía. Ella es el lujo, la gratuidad y la inocencia de lo aparente. Es el aparecer —un irrumpir y un cesar— del mundo. La fantasía nunca pretende decir cómo sea —definitivamente— el mundo; la fantasía fluye porque el mundo es en sí mismo un flujo. Los conceptos encapsulan ese fluir, haciendo de las metáforas cristales, gotas de ámbar: translúcidos ataúdes.

Que el mundo sea un eterno e insensato flujo significa, en primer lugar, que no es otra cosa que *lo que aparece*. Una aparición que, por lo demás, no podría darse en abstracto. Se ofrece necesariamente a una percepción, *se da* a ella. Contra la percepción —porque es irreductible e intransferible— se levanta el edificio entero de la metafísica. La verdad, según ésta, subsiste por detrás —y por encima!— de la apariencia sensible. Pero si el mundo, como saben los niños, es eso que aparece —y se oculta—, la tajante distinción entre fantasía (o mito) y realidad se desdibuja peligrosamente.

En otros términos, desde la perspectiva de la infancia, el arte es más real que lo real — pues "lo real" se identifica con aquello que podría ser medido, calculado, gestionado, administrado y planificado. Lo real es todo aquello que resulta objeto de una representación y/o de una acción. El arte, según hemos entrevisto, arranca por su parte de una certeza extraña. Al menos, de manera abierta y

9 Fr. Nietzsche, "De las tres transformaciones", Así habló Zaratustra, Alianza, Madrid, trad. A. Sánchez Pascual, 1985, p. 49 y ss.

consciente, en todo lo que concierne el arte moderno: su sabiduría consiste en asumir que lo concebible puede nunca ser reducido o transferido a la presencia. El mundo puede "fantasearse", pero nunca "presentarse": "hacer ver que hay algo que se puede concebir", explica Lyotard, "y que no se puede ver o hacer ver: ése es el ámbito de la pintura moderna"¹⁰. El arte *da fe* de ese desajuste o de esa perpetua inadecuación entre lo concebible y lo real, entre aquello que se ofrece a la percepción sensible y aquello que se sustrae a toda presencia o representación: la discontinuidad subyacente a la imaginación, la sensibilidad y el entendimiento.

Los niños no parecen confundir el arte con la instrucción — y eso ya es bastante. Saben que el dominio —de la voz, del cuerpo, del instrumento, de la mano— apenas los acerca al arte. Y es que la fantasía dice que el arte es un extraño, inapresable testimonio de aquello que nunca comparece, de aquello que ninguna disposición, disciplina o adiestramiento torna manipulable. Esta indisponibilidad, por lo demás, no impone el "tú debes", no dicta mandamientos — ni vigila su cumplimiento.

Porque la conciencia de eso que irremisiblemente escapa a la conciencia no es sinónimo de quietismo, ascetismo, misticismo o resignación. Es, en su faz positiva, algo más simple y, si cabe, cada vez más urgente: es *resistencia frente al terror*. Frente al terrorismo de "lo real" que se presenta ante la conciencia —y ante el cuerpo— como el Supremo Uno. Es la flexión, la reflexión, el flujo de la fantasía.

Y eso, como hasta los adultos sabemos, lo tienen los niños a manos llenas.

Terminemos aquí. El arte no "enseña" nada. Sólo permite que la infancia permanezca en cada uno de nosotros respirando —

y lanzando una y otra vez los dados de esa maravilla enceguedora que es la existencia.



10 J. F. Lyotard, "Respuesta a la pregunta ¿Qué es lo posmoderno?", en loc. cit., p. 21