
La formación del gusto como paradigma de la educación personalizada

The Formation of Taste as a Paradigm of the Personalized Education

JAVIER PÉREZ GUERRERO

Universidad Internacional de la Rioja
javier.perez@unir.net

Resumen: El objeto fundamental de este artículo es mostrar la afinidad entre la formación del gusto estético y la educación personalizada, tal y como la entiende la escuela promovida por el autor español de referencia sobre este tema, Víctor García Hoz. Por una parte, la formación del gusto estético, como lo entienden Kant y Schiller, se alinea con las finalidades de esta educación personalizada y, por otra, como consecuencia de sus propios presupuestos pedagógicos, la educación personalizada debe perseguir el cultivo del gusto estético entre los estudiantes.

Palabras clave: Educación Personalizada, Estética, Formación, Gusto.

Abstract: The fundamental aim of this article is to show the affinity between the formation of aesthetic taste and personalized education, such as it is understood by the school promoted by the Spanish author of reference in this matter, Víctor García Hoz. On the one hand, the formation of aesthetic taste, as it is understood by Kant and Schiller, lines up with the purpose of personalized education and, on the other hand, as consequence of his own pedagogical presuppositions, personalized education must pursue the cultivation of aesthetic taste between students.

Keywords: Aesthetic, Formation, Personalized Education, Taste.

INTRODUCCIÓN

El gusto es de suma importancia desde el punto de vista ético y, por lo tanto, debe ser objeto de una especial dedicación educativa, en la medida en que se relaciona con la elección de lo placentero. Al ser humano le gusta hacer lo que le agrada, y evita o le disgusta lo molesto. Ahora bien, como afirma Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, hallar gusto en aquello en que debe hallarse es de la máxima importancia para la virtud moral (1985, 1172a21-24).

La formación del gusto estético es el proceso educativo gracias al cual la persona es capaz de disfrutar, no sólo con la satisfacción de los impulsos que le asaltan en cuanto se ve arrastrada por la corriente de sus propias vivencias, sino con una actividad desinteresada que podemos llamar “contemplativa”. A esta actividad contemplativa que puede ser educativamente promovida, le acompaña un placer que tiene la singularidad de no ser apreciado como privado, sino como valedero para toda la humanidad. Sin ese sentimiento de universal comunicabilidad, no se trataría de un placer verdaderamente estético, pues “nadie debe llamar bella a una cosa que sólo a él le place” (Kant, 2011, p. 125). Gracias al gusto estético, nos reconocemos súbditos de un reino en el que no ocupamos una posición de la que desplazamos a los demás: “sólo la belleza la disfrutamos a la vez como individuos y como especie, es decir, como representantes de la especie” (Schiller, 1990, p. 377).

El juicio de gusto descubre este valor universal en el placer estético mismo, puesto que no se trata de un juicio del entendimiento, sino de una peculiar respuesta afectiva. Es por esa razón por la que el gusto estético puede convertirse en la vía de acceso a la moralidad más acorde a la naturaleza sensible y afectiva del ser humano. Como afirma Kant, el gusto (*Geschmack*) se puede describir como una receptividad o sensibilidad al sentimiento moral (2011, p. 133). La fruición estética es símbolo, como afirman Kant y Schiller, del bien moral, y lo es precisamente porque ser valedera para la humanidad en general, y no sólo para el sentimiento privado, es algo que la condiciona subjetivamente *a priori*.

El objeto de este artículo es mostrar la afinidad existente entre la formación del gusto estético y la educación personalizada, tal y como entiende esta concepción pedagógica la escuela impulsada por el autor español de referencia en este tema, que es Víctor García Hoz. La educación personalizada no persigue como finalidad última la instrucción del estudiante, o que éste adquiera determinadas competencias con vistas a un fin ulterior distinto a la propia persona, sino que su fin es, como afirma García Hoz, “la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida” (1985). La educación personalizada busca mediar en el efectivo despliegue de los radicales personales en la vida de cada individuo para que “cada

persona sea capaz, mediante las ayudas oportunas, de formular y llevar a cabo (...) una forma de existencia personal, singular” (Bernal Guerrero, 1994, p. 254). Pues bien, como veremos, el gusto estético refuerza de una manera decisiva la manifestación de dichos radicales en todos los ámbitos de la vida humana. Dar ese “salto al juego estético” del que habla Schiller (1990, p. 367), permite un incremento exponencial en la capacidad de personalizar la propia vida.

Para establecer la noción de gusto estético vamos a apoyarnos en la teoría kantiana que encontramos en la *Tercera Crítica*, y que continúa Schiller, con nuevas aportaciones y puntos de vista, en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Pero, antes de ello, expondremos muy brevemente algunas ideas sobre el gusto y la belleza de otros pensadores que ejercieron una influencia sobre Kant y Schiller, para tratar de perfilar lo mejor posible el concepto de gusto estético antes de relacionarlo con la educación personalizada.

SENTIDO ESTÉTICO Y SENTIDO MORAL

Como afirma Gadamer, el concepto de gusto es originalmente más moral que estético, y describe un ideal de humanidad auténtico (1977, p. 66). Gadamer sitúa a Baltasar Gracián en el origen de este concepto. Para Gracián, el gusto opera un discernimiento sensible, como recepción o rechazo, en virtud del disfrute inmediato, que logra distanciarse de las cosas que forman parte de las necesidades más perentorias de la vida y, de este modo, supone cierta “espiritualización de la animalidad” (1977, p. 67). Esta *libertad de la distancia* es la clave del hombre culto y discreto. El gusto o buen gusto es un modo de conocer que se distancia de las preferencias privadas:

Por su esencia más propia, el gusto (...) incluso puede oponerse a las inclinaciones privadas del individuo como instancia arbitral en nombre de una generalidad que él representa y a la que él se refiere. Es muy posible que alguien tenga preferencia por algo que sin embargo su propio gusto rechaza (1977, p. 68).

El buen gusto es, pues, el criterio del que se ha elevado por encima de sus gustos privados distanciándose de ellos, de modo que no se trata ya de un gusto *entre otros*. El buen gusto carece de contrario. No encuentra un mal gusto opuesto en su mismo nivel, sino sólo su carencia, que equivale a la ausencia de separación respecto a los gustos y preferencias meramente privadas.

A lo largo del siglo XVIII, la especulación filosófica en torno a la belleza va a centrarse en la noción de gusto, haciendo patente la relación entre la experiencia estética y el sentido moral, pues ambos superan el interés puramente privado.

En esta línea, Shaftesbury propone un sentido interno común a la virtud y a la belleza, que capta las formas, tanto morales como estéticas. Siguiendo la antigua doctrina estoica, Shaftesbury considera que los principios morales se hayan también inscritos en la estructura racional de la naturaleza (Llorens, 2005-2006, p. 352). Existe un principio de orden común a la naturaleza, a la sociedad y al individuo, y esta armonía, advertida por el sentido interno, provoca una *afección natural* en el hombre. Para Kant, el juicio de gusto será precisamente este *sensus communis* (2011, p. 217 y ss.) que descubre el acuerdo entre la razón y la sensibilidad propia de la naturaleza humana.

Según Francis Hutcheson, también existe en el ser humano un sentido interior de la belleza que es natural, es decir, que no es una afición adquirida por la educación o la costumbre y que, en definitiva, es independiente de la voluntad. Este sentido puede ser desatendido por la distracción o afinado mediante la concentración y, en este sentido, es educable, pero siempre por su asociación con otras facultades, ya que, de suyo, es tan innato como los sentidos externos.

Conocemos lo bello por medio de este sentido específico, pero lo conocemos de modo *reactivo* (Dickie, 1996, p. 7), por el eco o respuesta afectiva que lo bello provoca en nosotros. Existe una cualidad objetiva (la uniformidad en la variedad) que activa el sentido de lo bello, pero no se puede hablar de belleza más que en relación al sujeto y a su respuesta afectiva. Esta tendencia hacia una explicación subjetiva de la belleza culminará con la teoría kantiana del gusto.

Por otra parte, el placer de lo bello es independiente de la voluntad, puesto que es inmediato, y, por tanto, ajeno a cualquier propósito o intención racionales. Y esa espontaneidad o naturalidad suponen un refuerzo para el sentido moral: “[Dios] ha hecho de la virtud una forma amable para impulsarnos a perseguirla, y nos ha dotado con fuertes afectos de los cuales brotan cada una de las acciones virtuosas” (Hutcheson, 1973, p. 5). De este modo, la naturaleza humana no sólo dispone de la razón, por lo general débil e inclinada a la distracción, como guía hacia la virtud, sino también de la sensibilidad y sus afectos.

El desinterés como actitud esencial para la experiencia estética (idea que estaba ya presente en *Los placeres de la imaginación* de Joseph Addison) (Pérez Alonso-Geta, 2008, p. 16), la visión del gusto como aliado de la virtud, o de la belleza como otro modo de ver el bien moral, son todas ideas fundamentales en la posterior teoría estética de Kant y Schiller.

Por su parte, Alexander Gerard, en su *Ensayo sobre el gusto*, incluye el sentido de la virtud dentro del sentido del gusto, aunque para él no existe un único sentido de

lo bello. El incipiente asociacionismo de Hutcheson se incrementa en Gerard y, con él, el carácter educable del gusto. Existen variables de sensibilidad, de refinamiento o de corrección, que pueden encontrar su justo medio gracias a la cultura.

Gerard hace hincapié en el hecho de que, además de la imaginación o el sentimiento, el gusto tiene que ver con el juicio, con la capacidad de discernir, e investiga el carácter normativo del gusto. A pesar de su carácter subjetivo, el gusto no puede ser completamente relativo. Existe el *gusto en su justa medida*, es decir, existe una norma con cierto carácter general y necesario, y el sentido moral vendría a ser como la *autoridad suprema* en esta materia, puesto que la transgresión moral condena a la obra en su conjunto de manera inapelable “aunque algunas bellezas particulares puedan ser aprobadas” (Gerard, 1759, pp. 74-75).

Archibald Alison, que quizá sea, junto con Stewart, el exponente más puro del asociacionismo, critica abiertamente la teoría de Hutcheson sobre la existencia de un sentido único, específico, de la belleza, y no plantea, como Gerard, la cuestión de una norma del gusto. Para él, la emoción del gusto es un complejo formado por una serie de ideas conectadas que gozan de una unidad emocional (Kivy, 2003, p. 197). Esas series de asociaciones deben poseer un principio general de conexión que impregne al todo, al conjunto, otorgándole un carácter global definido, un *general character* al que se refieran todas las partes (Alison, 1821, pp. 221-224), y ese principio lo aporta la emoción simple que desencadena la serie de ideas asociadas.

De este modo, la experiencia estética forma una totalidad cerrada, puesto que no se incluye emocionalmente dentro del dinamismo tendencial que caracteriza a la vida cotidiana, sino que viene a ser como un paréntesis dentro del mismo. Esta condición, que es propia de la actividad contemplativa, caracteriza al estado estético de Schiller, que es “un todo en sí mismo, porque aún en sí todas las condiciones de su origen y de su duración” (1990, p. 295). La experiencia del gusto es, por tanto, un ejercicio imaginativo que se agota en sí mismo, que es *libre* en este sentido, y esta idea será muy importante en la teoría estética de Kant.

EL PLACER ESTÉTICO Y SU VALIDEZ UNIVERSAL

En Kant, la generalidad que representa y a la que se refiere el gusto no es una generalidad empírica. El gusto no se conforma a una regla aprendida, pues él mismo no se somete a juicio o validación, sino que exige un acuerdo universal (aunque éste, de hecho, no se dé). El gusto discierne de manera infalible, y la fruición que le acompaña es la prueba de ello, puesto que se trata de un placer que no sigue a la obtención de lo deseado sino, más bien, a la momentánea anulación de la instancia desiderativa. De esta manera, el gusto no discierne entre experiencias opuestas

situadas en un mismo nivel objetivo, sino que es una actitud que deja en suspenso el juicio del entendimiento: la toma de posición del sujeto frente a lo juzgado.

Para Kant, el placer que proporciona el gusto es un placer desinteresado, puesto que sólo hay interés asociado a la representación de un objeto como existente, ahora bien: “No hay que estar preocupado en lo más mínimo de la existencia de la cosa, sino permanecer totalmente indiferente, tocante a ella, para hacer el papel de juez en cosas del gusto” (2011, p. 116). Un juicio sobre la belleza en el que se mezcle el más mínimo interés es parcial y no es un juicio de gusto (2011, p. 116). De este modo, lo sensualmente agradable (*Angenehm*) no es el placer que acompaña al gusto. Los placeres de lo agradable dependen de una inclinación en el sujeto que está, como es obvio, interesado en la existencia del objeto que la satisface. Precizando aún más, se puede decir, con Berger (2009, p. 65), que uno no tiene que hacer nada, que no tiene que actuar sobre el objeto del gusto, sobre lo bello, para que resulte gratificante. Por la misma razón, tampoco lo bueno es el objeto del gusto, ni la satisfacción en lo bueno es el placer del que hablamos, puesto que lo bueno sólo comparece con el concepto de fin, de aquello que precisamente mueve a la voluntad (Kant, 2011, p. 119).

El gusto es un modo de conocer, pero que, como dice Kant, no proporciona nuevos conocimientos, puesto que el juicio de gusto no añade nada a lo intuido, y, sin embargo, tampoco constituye una mera reacción afectiva como la que desencadenan los estímulos, sino que lo presenta, por decirlo así, libre de significados útiles para la vida humana, sin relación a concepto alguno. El juicio de gusto es un juicio *reflexivo* que nos revela, en última instancia, una verdad sobre nosotros mismos, sobre lo que significa ser humano, como afirma Torsen (2016, p. 27) en su lectura *heideggeriana* de la estética de Kant.

Lo bello aparece al gusto como consumando en sí mismo determinado propósito o finalidad (de ahí la célebre definición kantiana según la cual la belleza es la forma de la finalidad del objeto) pero que no es una finalidad mundana, porque, como hemos visto, el juicio de gusto es indiferente a la existencia empírica, y no juzga de acuerdo al bien o al concepto de fin. Así, la finalidad no puede ser otra que la propia representación del objeto sin fin alguno: el mismo ser *dado* del objeto en la conciencia (Kant, 2011, p. 135). La actividad de las facultades, libres de las estructuras y sentidos que se hacen habituales a través del tiempo, y que son propias de su ejercicio interesado, es de suyo placentera (Crowther, 1996, pp. 118-119). Por ese motivo dirá Schiller que el del genio es el entendimiento de los niños, y que el estado estético es una recuperación de la infancia.

El gusto juzga mediante el placer desinteresado (Kant, 2011, p. 123). La fruición que acompaña al gusto, a la contemplación de lo bello, al ser un placer que

no se fundamenta en interés privado alguno, exige o reclama la adhesión de todos (2011, p. 147). Ahora bien, según Gadamer (1977, p. 77), Kant no acaba de vincular el gusto y la fruición que le acompaña con ese carácter comunitario, puesto que la generalidad alcanzada por el gusto es puramente privativa en su teoría. Por decirlo así, elimina los intereses privados, pero no pone positivamente un interés o un principio que fundamente el carácter comunitario de la fruición.

Según Gadamer, Kant arrebató al gusto cualquier significado cognitivo, puesto que afirma simplemente que le corresponde *a priori* un placer que caracteriza como desinteresado. Pero no parece éste el sentido de la comunicabilidad de la que habla Kant, pues esa comunicabilidad del estado espiritual es una condición *a priori* subjetiva del mismo (Kant, 2011, p. 130). La comunicabilidad no se basa en ninguna generalidad negativa: es algo que se siente precisamente como placer. El gusto no aprecia la ausencia de interés privado y, a partir de ahí, generaliza. Lo representado como objeto de una satisfacción universal, es decir, lo bello, es presentado *sin concepto*, como puro sentimiento. La universalidad del gusto no es categorial o lógica, sino la de un juicio tan peculiar que no se abre a la oposición afirmativo/negativo (Shier, 1998, p. 413), pues en Kant carece de sentido un *displacer estético*, que es el único sentido en que podría interpretarse un juicio negativo de gusto dentro de la estética kantiana. La extraordinaria singularidad del gusto estriba en que refiere a una comunidad espiritual, y lo hace precisamente como satisfacción estética. Un juicio de gusto exige de todos los hombres la misma satisfacción que le acompaña, pero este “derecho de universalidad” es tan esencial para el juicio de gusto que, si no se reconociera *a priori* en el juicio, tal juicio no sería posible. De esta manera, Kant llega a definir el gusto como la capacidad de juzgar *a priori* la comunicabilidad de los sentimientos que están unidos a una representación dada sin intervención de un concepto. La universalidad de ese sentimiento no se deduce *a posteriori* desde la experiencia, sino que lo condiciona *a priori* en tanto que sentimiento mismo.

El placer estético es de un *orden* distinto a los placeres privados y, en este sentido, se asemeja al placer del juego, que es independiente de las posiciones relativas que ocupan los distintos jugadores en el mismo. El placer del juego no lo siente cada jugador en cuanto que es *ese jugador*, sino en cuanto que forma parte o participa en un orden que es el juego. El placer del juego es el placer de *sumarse al juego*.

La idea de la validez universal del placer estético, la “cantidad estética de universalidad del juicio de gusto” (Kant, 2011, p. 128), que es el valor que el gusto añade a la representación del objeto, al no presuponer un concepto ni tratarse de una deducción lógica, debe coincidir con un estado del espíritu, es decir, es una noticia a la que se llega por la respuesta afectiva del sujeto. El afecto es de tal índole

que muestra, él mismo, su validez universal. Al libre ejercicio de las facultades, al ejercicio no lógico o categorial, sino libre de “la coacción del entendimiento” (Bowie, 1990, p. 40) le acompaña este sentimiento, este estado del espíritu. En el carácter irrestricto, libre, de este juego de las facultades, se reconoce *a priori* la universalidad subjetiva de éste, de modo que el sujeto “juzga por todos” al modo de una especie de representante de la humanidad. Y es por eso por lo que la belleza es el símbolo del bien moral (Kant, 2011, p. 282 y ss.).

LA FORMACIÓN DEL GUSTO

En un fragmento de la *Tercera Crítica*, Kant afirma:

La verdadera propedéutica para fundar el gusto es el desarrollo de las ideas morales y la cultura del sentimiento moral, pues sólo cuando la sensibilidad es puesta de acuerdo con éste (con el sentimiento moral) el verdadero gusto adopta su forma (2011, p. 288).

Pero, ¿cómo es puesta la sensibilidad de acuerdo con las ideas morales o con el sentimiento moral? El gusto no sigue, como hemos señalado, reglas ni criterios heterónomos, como son las normas morales. El gusto es moral de manera *natural*, no intencionada, porque no se ajusta a normas, sino que es su propia regla. El gusto no persigue fines. Carece de propósitos. El genio artístico es para Kant, precisamente, el de quien, a pesar de hacer una obra artificial, ésta no parece fruto de una intención o propósito consciente, sino de la naturaleza (Escudero, 1995, p. 228). Ahora bien, ello no quiere decir que, precisamente en su formación, no sea precisa esa propedéutica del gusto basada en el desarrollo de la conciencia moral.

La formación del gusto no es meramente un proceso de refinamiento de la sensibilidad a través de la imaginación, sino un poner de acuerdo los afectos con las ideas morales, lo que se consigue cultivando una actitud contemplativa desinteresada, y adquiriendo familiaridad con el placer estético que la acompaña. Formar el gusto es ir anteponiendo el placer estético al deleite de la sensibilidad, de manera que “el gusto hace posible, por decirlo así, el tránsito del encanto sensible al interés moral habitual, sin un salto demasiado violento” (Kant, 2011, p. 286). Lo abrupto de una ascesis que contradice el impulso hacia lo agradable para elevarse al interés moral universal se suaviza en la medida en que el gusto es receptividad, por parte del sentimiento, a las ideas morales, pero no como una aceptación o sometimiento, sino como capacidad de gozar. Las ideas morales obligan a renunciar a actividades agradables pero que no se ajustan a la virtud, que no son honestas,

mientras que el gusto, a medida que se va formando, enseña a disfrutar con aquella actividad que anula la posibilidad misma de lo deshonesto.

La formación del gusto no debe ser confundida con una educación *esteticista* en el sentido de amoral, sino que debe buscar que la moralidad se impregne de esa fruición siempre digna que acompaña a la contemplación estética. La virtud moral pierde su frescura sin el refuerzo de esta contemplación gozosa que le proporciona naturalidad, no dejando que la inclinación moral sea sólo fruto de una obstinada intención de la voluntad. Como afirma Schiller en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, “en el caso de que el carácter moral sólo pueda afirmarse mediante el sacrificio del carácter natural, se evidenciará entonces un grado de formación aún deficiente” (1990, p. 131). El hombre debe ser inducido a la moralidad por un impulso espontáneo nacido de su afectividad, y no sólo por la violencia de sus imperativos voluntarios, si quiere estar interiormente en armonía consigo. Además, de esta forma, “mantiene a salvo su singularidad aun en el caso de que adecúe sus actos a la regla de conducta más universal” (1990, p. 135).

Por otra parte, Kant menciona los *humaniora* (2011, p. 287), es decir, los saberes más profundamente humanos, como las disciplinas humanísticas o el arte, como medios para la formación del gusto, en la medida en que tales disciplinas desarrollan el *sentimiento universal de simpatía* y la facultad de poderse *comunicar* universal e interiormente, propiedades que, unidas ambas, constituyen la sociabilidad propia de la humanidad (2011, p. 287). Si los *humaniora* proporcionan *humanidad*, entendiendo por tal, precisamente, ese sentimiento de universal simpatía y la disposición hacia una comunicación franca con los demás (las personas de gran *humanidad* poseen, en efecto, estas cualidades en alto grado), el gusto estético viene a ser una cierta culminación de ese desarrollo, pues supone la capacidad de conocer dicha universal simpatía y comunicabilidad como sentimiento, y no sólo como concepto o como imperativo moral.

Kant menciona una máxima del juicio de gusto que puede servirnos también de guía en nuestra indagación sobre la formación del gusto. Esta máxima es la siguiente: “Pensar en el lugar de cada otro” (2011, p. 218), y Kant la explica del siguiente modo:

existe un *amplio modo de pensar* que muestra el hombre cuando puede apartarse de las condiciones privadas subjetivas del juicio, dentro de las cuales tantos otros están como encerrados, y reflexiona sobre su propio juicio desde un punto de vista universal (que no puede determinar más que poniéndose en el punto de vista de los demás) (2011, pp. 219-220).

La formación del gusto tiene un carácter *humanizante* porque persigue este punto de vista universal que se alcanza en el juicio estético. De este modo, la clave de la formación del gusto se encuentra en esta separación respecto a cualquier estado singular y, por lo tanto, en la superación de los significados prácticos o útiles que, indefectiblemente, se encuentran en dependencia de dichos estados. El estado estético es el estado prístino, en el sentido de anterior a cualquier toma de posición del sujeto relacionada con su situación y sus intereses particulares.

La educación por el arte trata de desarrollar la sensibilidad estética, pero este desarrollo no se reduce, aunque sea una de sus condiciones imprescindibles, a estimular la imaginación. Este desarrollo hace posible algo más importante: el gusto o tacto según el cual somos capaces de no imponer esos significados interesados a lo que nos es dado, de *dejarlo ser*, sin tomar posición a este respecto. Y la imaginación, correctamente estimulada, nos permite esta libertad de la universalidad:

La fuerza moral del arte es probablemente mayor cuando nos presenta no ya sistemas morales sino personajes y situaciones descritos con viveza, de forma que a través de la imaginación podamos observar sus ideas y compartir sus experiencias sin tener que tomar realmente las mismas decisiones (Pérez Alonso-Geta, 2002, p. 182).

Por este motivo, cualquier disciplina se convierte en humanista en la medida en que se destaca su carácter lúdico, y su aprendizaje se presenta como actividad buscada por sí misma. En esta medida, todas las materias aparecen justamente como bellas, es decir, como carentes de cualquier otra finalidad que no sea la finalidad subjetiva de ser dadas en la conciencia, de ser ocasión para el libre juego de las facultades. Lo bello es lo que nos aparece como objeto de un impulso lúdico (Schiller, 1990, pp. 231-235), y no como fin útil.

EL GUSTO ESTÉTICO Y LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Como dice Schiller, no puede ser cierto que el objetivo del hombre sea malograrse a sí mismo en pro de un determinado fin (1990, p. 151). La educación personalizada es una concepción pedagógica que considera la educación como un proceso de estímulo y ayuda para que cada estudiante adquiera los recursos cognoscitivos, éticos y afectivos, que le permitan dirigir su propia vida, autogobernarse y desplegar sus posibilidades humanas (Medina Rubio, 1989, pp. 19-20). La educación personalizada persigue el efectivo despliegue de una serie de radicales personales, como son la autonomía, la singularidad, la apertura y la unidad o integridad

(Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2011, pp. 26-30), como un fin en sí mismo, y no como un medio para alcanzar otras metas de tipo cultural, económico o político.

A continuación, vamos a relacionar el despliegue de cada uno de estos radicales personales con la formación del gusto estético que hemos analizado.

1. Autonomía. Como hemos dicho, la educación personalizada busca pertrechar a cada estudiante con todos aquellos recursos íntimos que hacen posible la libre dirección de la propia vida, es decir, que permiten hacer efectiva o práctica la libertad personal (García Hoz, 1967, p. 4). Que “el sujeto vaya alcanzando gradualmente capacidad para dirigir su vida” (1967, p. 3) a través de la educación, convierte el trabajo del aprendizaje “en un elemento de formación personal” (1967, p. 10). Formarse como persona quiere decir formarse para la libertad, es decir, para aumentar la capacidad de hacer efectiva esa libertad en la propia vida, de modo que la educación personalizada no es más que un ejercicio libre “que sirve a la libertad” (García Hoz, 1993, p. 106).

La capacidad efectiva de intervención libre en el mundo es consecuencia de un proceso que podemos llamar “formativo”, y en eso estriba la personalización educativa: no en un proceso de personificación de la persona sino de extensión efectiva de la libertad personal a la vida, con sus circunstancias y situaciones concretas, de cada persona. La educación es propiamente personalizada cuando sirve como estímulo y ayuda a un sujeto para formular y llevar a cabo un proyecto personal de vida (1993, p. 230), pero, en ningún caso, la persona puede ser considerada como resultado de un proceso (Bernardo Carrasco, 2011, p. 16).

Atendiendo a esta finalidad de la educación personalizada, podemos afirmar que la formación del gusto, tal como la hemos presentado en este artículo, puede considerarse como un modelo para dicha concepción pedagógica. En efecto, la disposición estética del ánimo que acompaña al juicio de gusto, ese estado del espíritu caracterizado por un placer que es sentido como universal, abre un espacio nuevo de libertad en la medida en que esa *amplia mirada* libera al sujeto de las condiciones privadas subjetivas del juicio en el que *tantos otros están como encerrados*. Para poder conducir la propia vida es preciso separarse de tales condiciones, distanciarse de todo punto de vista dependiente de un estado singular, y ser capaz de contemplar la propia vida con esa actitud estética desinteresada, como si de una obra de arte se tratara. Ser capaz de destinar libremente la propia vida implica distanciarse en cierto modo de ella y no ser arrastrado por la corriente de las propias vivencias.

Si la formación es condición de la libertad humana (Altarejos, 2005, p. 27), la formación del gusto, en particular, es un singular refuerzo de esa libertad. El *salto* hacia la contemplación estética, que es condición del juicio de gusto, no puede

ser más que libre, pero, a su vez, promueve una mayor autonomía del sujeto en la medida en que hace a éste menos dependiente de una guía heterónoma al convertir su propio juicio en regla para sí, en criterio. Si uno es capaz de elevarse al *estado estético* y convertirse en *representante de la humanidad*, es claro que lleva con él al mejor guía. Aquel en el que el gusto ha adquirido su *forma definitiva* puede soltar amarras, pues lleva dentro de sí la brújula que le orienta, de modo no forzado, hacia el norte de una vida verdaderamente humana. Y, sin embargo, no se trata propiamente de la formación de la conciencia moral, pues ésta obliga, mientras que el gusto place.

2. *Singularidad y apertura*. Las personas no nos distinguimos unas de otras simplemente por poseer diferentes rasgos. Ser persona es ser, en tanto que persona, *distinta persona* u *otra persona*. Ahora bien, ser otra persona o distinta persona es añadirse o sumarse a las demás personas, es decir, que las personas nos distinguimos en codependencia con nuestro coexistir con los demás: “En íntima correspondencia con la diferencia irreductible de la persona, las personas coexisten” (Polo, 1993, p. 167). De esta forma, el desarrollo de la singularidad, al ser un despliegue de esta irreductibilidad radical, debe considerarse como un ir adquiriendo *voz propia*, es decir, como un distinguirse en el seno de una comunidad de hablantes. El desarrollo de la singularidad supone el desarrollo de la sociabilidad y la comunicación. Por eso, educar para la convivencia y educar para la singularidad y la originalidad, son dos momentos indisolubles del proceso educativo personalizado (García Hoz, 1971, pp. 22-23).

El gusto estético, como hemos visto, percibe de un modo singular la existencia de ese espacio en el que las personas nos sumamos a las demás. Para Schiller, es precisamente la belleza la que dota al hombre de un carácter verdaderamente social (*geselligen Charakter*) (1990, p. 375), puesto que el placer estético se siente siempre como compartido. La belleza es inclusiva.

Si bien es necesario seguir la máxima del juicio estético según la cual debemos ser capaces de *pensar en el lugar de cada otro*, y abandonar cualquier punto de vista privado para alcanzar la contemplación estética, el placer que se experimenta con la mirada que logra abandonar esa privacidad refuerza el *sentimiento de universal simpatía*, de habitar un espacio que nos trasciende en tanto que individuos y nos reúne en un orden de seres libres. Todo lo cual redundará, como es obvio, en una comunicación más íntima y franca que permite, por una parte, una apertura más honda de las personas entre sí, y, por otra, conquistar una auténtica singularidad que no se reduce a peculiaridad, sino que es novedad insustituible.

La educación personalizada fomenta la creatividad entendida sobre todo como *originalidad*, es decir, como el arte de expresar lo originado en la intimidad

personal. Cada persona es una novedad no anticipada por ninguna otra, de modo que la persona creativa, innovadora, es aquella que sabe dar un sello personal a lo que hace: eso requiere el desarrollo de unos recursos expresivos, pero también de esa especial transparencia interior que se alcanza con la contemplación estética.

3. *Integridad.* La educación personalizada persigue, asimismo, la unidad de vida de cada persona, es decir, la integración de todas las vertientes de ese vivir humano, su *puesta de acuerdo*, porque sólo así se consigue que la libertad personal se manifieste y se haga efectiva en el mundo. En efecto, la libertad creativa se manifiesta integrando dinámicas y aportando coherencia, de modo que esta coherencia o unidad de vida es especialmente promovida por la educación personalizada (García Hoz, 1982, p. 3 y ss.). Y son la dimensión ética y la afectiva las que, habitualmente, se resisten más enconadamente a esta integración o puesta de acuerdo. Por este motivo, la educación personalizada presta especial atención, tanto a la educación emocional, como a la educación en valores éticos porque, como dice Schiller, es abrupto el camino que conecta la sensibilidad con la moralidad.

Después de lo visto, no cabe duda de que la formación del gusto es la más perfecta forma de conseguir ese acuerdo, puesto que se ha definido el gusto estético nada menos que como la receptividad o la sensibilidad a las ideas morales (Kant, 2011, p. 288), y hemos oído hablar de él como aquello que conduce a la moralidad, no desde la coacción, sino desde el placer. Aquel en quien el gusto se ha consolidado tiende a hacer lo moralmente correcto *como si* buscara satisfacer un impulso natural, puesto que, al convertirse en representante de la humanidad, la actividad que le es más propia y placentera no es la que busca el bien particular de modo egoísta, sino la actividad desinteresada, que es afín al bien moral. El gusto va tomando forma en la medida en que gusta, en que place, lo que antes era más bien una obligación, y es ahora también bello lo que antes era sólo bueno.

Lo abrupto del paso entre la afectividad y la moralidad se suaviza, como hemos dicho, gracias al gusto estético. Si, en un inicio, las ideas morales son una necesaria propedéutica para la formación del gusto, el gusto consolidado supone un refuerzo de lo moral en la medida en que lo presenta como objeto de un impulso lúdico, lo cual no supone una merma de la *seriedad* de lo moral, sino una liberación de su rigorismo o falta de naturalidad.

LA FORMACIÓN DEL GUSTO EN EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Tras analizar cómo el gusto estético fortalece el despliegue de los radicales personales y, de este modo, se alinea con los fines perseguidos por la educación

personalizada, debemos preguntarnos ahora hasta qué punto los planteamientos que son peculiares de la educación personalizada se ordenan a la formación de ese gusto estético.

1. *Pulcritud y alegría*. La educación personalizada reconoce un valor intrínseco a la actividad bien hecha, independientemente de su posible utilidad, lo cual dota de un carácter verdaderamente contemplativo a todas las actividades propias del proceso de aprendizaje. La actividad bien hecha, junto con la convivencia cordial, son los medios en los que el hombre alcanza su perfección educativa (García Hoz, 1993, p. 43). De la obra bien hecha y de la solidaridad bien entendida surge “la alegría de vivir” (1993, p. 44). La obra bien hecha no es tanto la obra lograda cuanto la obra cuidadosamente realizada, y su valor educativo no descansa sólo en el fortalecimiento de las habilidades, recursos y actitudes que deben ponerse en juego, sino también en el hecho de que tal esfuerzo encuentre el mejor premio en la propia obra bien hecha y en la satisfacción que le sigue. Empeñarse, con dedicación y cuidado, en dar el mejor cumplimiento posible a cualquier tarea, sin tener en cuenta otras razones, equivale a realizarlas con pulcritud (de “*pulchrum*”, “bello”), y fomentar esta pulcritud entre los alumnos es ayudarles a que cultiven dentro de sí el gusto por lo bello en el sentido estudiado.

Habitualmente se entiende por “actividad contemplativa” aquella en la que *no se hace nada* más que ver u observar, es decir, una actividad en la que no se interviene de modo efectivo. Pero esto no se corresponde con su sentido original. La actividad contemplativa o teórica (la *theoretiké énergeia* de Aristóteles) es la actividad que se busca por sí misma. La actitud de realizar bien la propia actividad, independientemente de otras consideraciones, o de buscar como fin la perfección de la actividad misma, es contemplativa, aunque dicha actividad no suela clasificarse como tal por su objeto. La insistencia de la educación personalizada en el trabajo bien hecho dota de este carácter contemplativo a las tareas relacionadas con el aprendizaje, y ello es un medio de perfeccionamiento humano en el que se fomenta una actitud que es tanto moral como estética, y que procura alegría.

La alegría en la educación personalizada no es sólo un fin deseable, sino un “medio de educación” (1993, p. 57). La complacencia en el bien, que es como García Hoz define la alegría, es la clave de la educación de la afectividad en educación personalizada, hasta el punto de que se puede definir a ésta como la educación propia del “*homo gaudens*” (Martín Rincón, 1998); ahora bien, la complacencia transfigura inmediatamente el bien en belleza, puesto que esa complacencia en el bien no es otra cosa que el gusto estético.

Por ese motivo, García Hoz, hablando de la educación estética, afirma: “En la conciencia del bien hacer (...) se halla una de las fuentes de la alegría de vivir. El buen hacer y la alegría en él apoyada, son como el duende y el ángel del arte de vivir” (1996, p. 82).

2. *Solidaridad.* Por todo lo dicho, se hace evidente que cualquier actividad desinteresada se convierte en medio para la formación del gusto. Si, para Schiller, el verdadero sentido social es el sentimiento de lo bello, también se puede afirmar que el fomento del sentido social es un camino hacia el descubrimiento y aprecio de lo bello, hacia el gusto estético.

La solidaridad ocupa un lugar central en la educación personalizada. Para García Hoz, se trata de una de las tres motivaciones humanas fundamentales (García Hoz, 1993, p. 72). En el orden práctico, esta aspiración o motivación se manifiesta como comunicación, cooperación y ayuda. Como sentimiento, la solidaridad es un aprecio constante y universal que tiene por objeto a toda la humanidad (1993, p. 75). En tanto que sentimiento, “la solidaridad es conciencia de que en cierto modo somos uno mismo con los demás” (1993, p. 74).

Por lo tanto, las actividades de comunicación, cooperación y ayuda altruista, que recorren transversalmente toda programación educativa personalizada, contribuyen a la formación del gusto estético, puesto que refuerzan el sentimiento de simpatía universal y comunicabilidad que, como hemos visto, constituyen el *valor estético* que el juicio de gusto añade a la representación del objeto.

Actuaciones educativas como el fomento de esa conciencia de unidad, el aprecio universal a la humanidad o el esfuerzo por comprender a los demás, que son modos de cultivar esa solidaridad (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2011, p. 113), son también, por lo tanto, medios de formación del gusto.

3. *Educación estética.* Los valores estéticos influyen en todos los aspectos de la persona. Por eso la “educación estética es un elemento indispensable de la formación humana” (García Hoz, 1996, p. 79). Según García Hoz, es preciso, junto a una educación artística encaminada a ejercer una profesión, situar una actividad educativa a la que llama “educación estética”, y que entiende como la promoción y refuerzo de la “capacidad de descubrir y apreciar la belleza” (1996, p. 75). El desarrollo de la capacidad de apreciar la belleza, a la que García Hoz llama “buen gusto”, es un derecho universal, puesto que si no existiera una educación estética “se mutilaría una de las mayores posibilidades humanas” (1996, p. 75). Pero, ¿cómo se educa para apreciar la belleza?

Como es bien sabido, para García Hoz todo objetivo educativo se compone de conocimientos, aptitudes y valores.

En cuanto a su *punto de arranque*, la clave para alcanzar esta finalidad educativa es el fomento de la actitud contemplativa (1996, p. 79), que requiere elevarse desde la percepción de la realidad sensible hasta aquella belleza que en ellas se encarna y que las trasciende: “El futuro hombre de buen gusto necesita ver, ver, ver, oír, oír, oír, hacer, hacer, hacer, y, sobre estos elementos perceptivos, reflexionar, enjuiciar, valorar” (1996, p. 79). Es decir, esa actitud contemplativa es la propia del que es capaz de volver sobre sí tras recibir las impresiones sensibles y examinarlas con objetividad creciente, eliminando paulatinamente aquellos elementos espurios que pueden enturbiar la claridad cognoscitiva de la experiencia.

Por su parte, los conocimientos, basados en explicaciones y diálogos, son imprescindibles, puesto que “probablemente no sabríamos que una puesta de sol es bella si alguien no nos lo hubiera dicho” (1996, p. 79). Aunque el gusto sea una capacidad natural, la adquisición de criterios estéticos es cultural. Si bien la apreciación de la belleza no es racional, es evidente que, sin la participación de una inteligencia educada, culta, sería imposible identificarla y reconocer su efecto en nosotros. La experiencia estética reúne y pone de acuerdo, como hemos visto, distintas facultades humanas.

En lo que respecta a la educación de las aptitudes, la imaginación y los lenguajes expresivos, en todas sus formas, deben ser potenciados y enriquecidos mediante la práctica constante (1996, p. 79). Y en este punto, podríamos recordar esas variables educables del gusto de las que habla Gerard. Para *corregir* el gusto parece necesario acudir a lo canónico, a lo normativo, es decir, a los maestros clásicos de las distintas artes. Para aumentar el *refinamiento* son necesarias las constantes comparaciones entre experiencias (por eso García Hoz hace hincapié en la reiteración de las percepciones y de las subsiguientes valoraciones). La *sensibilidad* quizá sea la menos educable de estas variables, como afirma Gerard, porque es la más temperamental, la más ligada a los mecanismos afectivos básicos. No obstante, el esfuerzo de atención del alumno guiado por una persona experta, de sensibilidad bien cultivada, puede mejorar notablemente esta capacidad.

Y, en cuanto a los valores, la educación estética debe tener presente la coincidencia existente entre los valores morales y estéticos. En la medida en que el bien moral despierta la complacencia, se convierte inmediatamente en valor estético, en belleza, de modo que, como advierte Kant, la educación moral es la mejor *asesis* para el gusto estético. Ahora bien, la educación personalizada es una concepción pedagógica que sostiene, como uno de sus principios, la unidad de la formación intelectual y ética, en el sentido de que toda actividad de aprendizaje,

independientemente de su materia, tiene carácter ético en cuanto guarda una relación esencial con la perfección humana (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2011, p. 57). De este modo, la educación moral y, por lo tanto, la educación estética, no son sólo una parte de la educación, sino también un presupuesto o condición para toda educación verdaderamente personalizada.

CONCLUSIONES

Aunque la educación estética no es esteticista, pues persigue el cultivo de la afición por aquella actividad que nos eleva, en expresión de Schiller, a la categoría de representantes de la humanidad y, en este sentido, posee un hondo calado ético, nos previene de los riesgos del rigorismo en educación moral, que es una desviación que supone una quiebra de la integridad del ser humano y, en definitiva, abre un proceso de despersonalización. El gusto estético muestra las características de necesidad y universalidad que son propias de lo racional y, sin embargo, se trata de una respuesta afectiva. Por este motivo, se convierte en un aliado del sentido moral que suaviza y personaliza, a la vez, la subida a cualquier ideal educativo que merezca tal nombre.

Desde la educación personalizada, la formación del gusto puede considerarse, como lo hemos hecho, según un doble aspecto. Por una parte, el gusto estético es un medio que ayuda a alcanzar la finalidad primordial de la educación personalizada, que es el efectivo despliegue de los radicales personales en la vida de cada estudiante. La autonomía, la singularidad, la apertura o la integridad, son notas personales cuyo desarrollo potencia, sin lugar a dudas, el gusto, una vez alcanzada su forma. En educación personalizada, al igual que la alegría, el placer estético es *medio de educación*. Y, por otra, la formación del gusto es un objetivo en cuya consecución debe estar implicada la educación personalizada, en la medida en que los planteamientos antropológicos de fondo y los presupuestos de esta concepción pedagógica se basan en un humanismo según el cual “somos uno mismo con los demás”, y la apreciación de lo bello va unida al sentimiento de pertenencia a dicha comunidad espiritual, de la que el gusto estético viene a ser como su testimonio en el interior de cada uno.

Fecha de recepción del original: 2 de agosto 2017

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 3 de febrero 2018

REFERENCIAS

- Alison, A. (1821). *Essays on the Nature and Principles of Taste*. Hartford: George Goodwin and Sons.
- Altarejos, F. (2005). Antonio Millán-Puelles, filósofo de la educación. *Estudios sobre Educación*, 9, 9-30.
- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Berger, D. (2009). *Kant's Aesthetic Theory: The Beautiful and Agreeable*. London/ New York: Continuum International Publishing Group.
- Bernal Guerrero, A. (1994). *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Bernardo Carrasco, J. (Coord.) (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo Carrasco, J. (Ed.), Javaloyes, J. J. y Calderero, J. F. (2011). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Bowie, A. (1990). *Estética y subjetividad: la filosofía alemana de Kant a Nietzsche y la teoría estética actual*. Madrid: Visor.
- Crowther, P. (1996). The significance of Kant's pure aesthetic judgement. *British Journal of Aesthetics*, 36(2), 109-121.
- Dickie, G. (1996). *The Century of Taste. The philosophical Odyssey of Taste in the Eighteenth Century*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Escudero, A. (1995). Genio y gusto en la estética de Kant. *Anales del Seminario de Metafísica*, 29, 223-233.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- García Hoz, V. (1967). *Educación personalizada. La educación al servicio de la libertad*. Madrid: Imprenta Ramón Soto.
- García Hoz, V. (1971). Individualización y socialización. *La Escuela en Acción*, 10.043, 22-23.
- García Hoz, V. (1982). *Calidad de educación, trabajo y libertad*. Madrid: Dossat.
- García Hoz, V. (1985). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1996). La técnica y el arte en la Educación Personalizada. En V. García Hoz (Dir.), *Tratado de Educación personalizada. Enseñanzas artísticas y técnicas* (pp. 60-82). Madrid: Rialp.
- Gerard, A. (1759). *An essay on taste*. London: A. Millar, A. Kincaid and J. Bell.
- Hutcheson, F. (1973). *An inquiry concerning beauty, order, harmony, design*. La Haya: Martinus Nijhoff.

- Kant, I. (2011). *Crítica del juicio*. Madrid: Tecnos.
- Kivy, P. (2003). *The Seventh Sense. Francis Hutcheson and Eighteenth-Century British Aesthetics*. Oxford: Clarendon Press.
- Llorens, N. (2005-2006). Naturaleza y paisaje en la estética de Shaftesbury. *Locus Amoenus*, 8, 349-369.
- Martín Rincón, E. (1998). *Modelo antropológico del “Homo Gaudens” en la educación personalizada*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Medina Rubio, R. (1989). La educación como un proceso de personalización en una situación social. En V. García Hoz (Dir.), *Tratado de Educación personalizada. El concepto de persona* (pp. 13-41). Madrid: Rialp.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2002). Ética y estética en la formación de la ciudadanía. En E. López-Barajas y M. Ruiz Corbella (Eds.), *Educación estética y ciudadanía* (pp. 167-184). Madrid: UNED.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2008). El gusto estético. La formación del (buen) gusto. *Estudios sobre Educación*, 14, 11-30.
- Polo, L. (1993). *Presente y futuro del hombre*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (2003). *Antropología Trascendental. Tomo II. La esencia de la persona humana*. Pamplona: EUNSA.
- Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Centro de publicaciones del MEC y Editorial Anthropos.
- Shier, D. (1998). Why Kant finds nothing ugly. *British Journal of Aesthetics*, 38(4), 412-418.
- Torsen, I. (2016). Disinterest and Truth: On Heidegger’s Interpretation of Kant’s Aesthetics. *British Journal of Aesthetics*, 56(1), 15-32.

