

Schiller y Herbart: formación estética como vía hacia la moralidad

79

Schiller and Herbart: Aesthetic
Formation as a Path to Morality

Schiller e Herbart: a formação estética
como caminho para a moralidade

María Isabel Flórez-Úsuga*  
Julián Alberto Uribe-García**  

Reflexión derivada de investigación

Cómo citar este artículo

Flórez-Úsuga, M. I. y Uribe-García, J. A. (2026). Schiller y Herbart: formación estética como vía hacia la moralidad, *Pedagogía y Saberes*, (65), pp. 79-90. <https://doi.org/10.17227/pys.num65-23015>

Resumen

Este artículo de reflexión resultado de investigación se enmarca en la pasantía Jóvenes investigadores que se está realizando en la Universidad de Antioquia con el grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH).

* Este artículo es una reflexión, resultado parcial de la investigación *Relectura de las ideas clásicas de la formación ante la pérdida de su sentido humano en la actualidad. Un estudio en clave pedagógica de los autores Meister Eckhart, Herder, Humboldt, Marx, Nietzsche y Adorno*, la cual se realiza en convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia.

** Licenciada en Filosofía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Joven investigadora del grupo de investigación FORMAPH. isabel.florez1@udea.edu.co

*** Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Profesor, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. julian.uribe1@udea.edu.co

En este se analiza la formación estética y los aportes realizados a ella por el filósofo Friedrich Schiller y por el filósofo y pedagogo Johann Friedrich Herbart. En primer lugar, se establece una noción de *formación estética* amplia que va más allá de lo artístico para encontrarse con la experiencia sensible del mundo, entrando así en relación con otras dimensiones de la formación, especialmente la ética y la política. Acto seguido, se reconstruyen los planteamientos de Schiller y Herbart con el objetivo de mostrar que en ambos casos la estética se establece como vía hacia la moralidad, ayudando a concretizar el ideal kantiano planteado en el imperativo categórico. Finalmente, se muestran algunos contrastes entre las ideas de estos dos pensadores alemanes, pues mientras Schiller continúa ligándose a la filosofía idealista, Herbart basa sus planteamientos pedagógicos en los vacíos encontrados en el idealismo.

Palabras clave:

filosofía de la educación; formación estética; formación moral; Friedrich Schiller; Johann Friedrich Herbart

Abstract

This article is the result of a research reflection part of the internship Jóvenes Investigadores that is being carried out at the University of Antioquia with the research group *Formación y Antropología Pedagógica e Histórica* (FORMAPH). It analyzes the aesthetic formation (*Bildung*) and the contributions made to it by the philosopher Friedrich Schiller and the pedagogue and philosopher Johann Herbart. First, it establishes a broad notion of aesthetic formation (*Bildung*) that goes beyond the artistic to meet the sensitive experience of the world, thus relating it with other dimensions of *Bildung*, especially ethics and politics. Next, the approaches of Schiller and Herbart are reconstructed with the aim of showing that in both cases aesthetics is established as a path to morality, helping to concretize the Kantian ideal established in the categorical imperative. Finally, some contrasts are shown between the ideas of these two German thinkers; while Schiller continues to be linked to idealist philosophy, Herbart bases his pedagogical approaches on the gaps found in idealism.

Keywords:

philosophy of education; aesthetic formation; moral formation; Friedrich Schiller; Johann Friedrich Herbart

Resumo

Este artigo de reflexão é o resultado da pesquisa realizada como parte do estágio de Jóvenes investigadores da Universidade de Antioquia com o grupo de investigação *Formación y Antropología Pedagógica e Histórica* (FORMAPH). Analisa a educação estética e os contributos do filósofo Friedrich Schiller e do pedagogo e filósofo Johann Herbart para ela. Em primeiro lugar, estabelece uma noção alargada de educação estética que ultrapassa o artístico para ir ao encontro da experiência sensível do mundo, entrando assim em relação com outras dimensões da educação, nomeadamente a ética e a política. Em seguida, as abordagens de Schiller e Herbart são reconstruídas para mostrar que, em ambos casos, a estética se estabelece como um caminho para a moralidade, ajudando a tornar cada vez mais concreto o ideal kantiano estabelecido no imperativo categórico. Por fim, são apresentados alguns contrastes entre as ideias destes dois pensadores alemães, pois enquanto Schiller continua ligado à filosofia idealista, Herbart baseia as suas abordagens pedagógicas nas lacunas encontradas no idealismo.

Palavras-chave:

filosofia da educação; formação estética; formação moral; Friedrich Schiller; Johann Friedrich Herbart

A modo de introducción: la estética y la formación estética

Tal composición [de los actos de voluntad] no puede ser meramente lógica. No puede ser aprendida de una doctrina bien clasificada de la moralidad: ¡tal doctrina enfría la voluntad y no la impulsa! Requiere mucho más una composición parcialmente poética y parcialmente pragmática.

HERBART (2013, pp. 59-60)

El que me resista a esa tentación, y anteponga la belleza a la libertad, no creo que tenga que disculparlo sólo por mi inclinación, sino que espero poder justificarlo valiéndome de principios. Espero convencerlos de que esta materia es mucho más ajena al gusto de la época que a sus necesidades, convencerlos de que para resolver en la experiencia este problema político hay que tomar por la vía estética, porque es a través de la belleza como se llega a la libertad.

SCHILLER (1990, p. 121)

Dentro de toda propuesta que busque establecer una relación entre formación y estética hay una serie de presupuestos respecto de lo que se está entendiendo por cada una de estas categorías. Ni en el caso de las consideraciones pedagógicas y filosóficas sobre la formación ni en el caso de la estética hay respuestas tajantes, sino más bien una serie de preguntas y respuestas que llevan a establecer matices importantes al interior de cada concepto. De modo que, para pensar una vinculación entre la estética y la formación, es necesario considerar primero ciertas preguntas y respuestas que nos permitan aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de *formación estética*.

La estética

Si bien la aparición de la estética como concepto filosófico no se dio hasta 1750 con Baumgarten, ya desde Platón la belleza, el arte y la sensibilidad hacían parte de las reflexiones filosóficas. El desarrollo histórico del concepto de *estética* ha llevado a que se adopten diferentes acepciones de acuerdo con el tratamiento que se le ha dado en el interior de los sistemas de pensamiento. Por esta razón, a continuación se abordarán tres principales acepciones de estética que, consideramos, tienen repercusiones al momento de establecer la relación con el concepto pedagógico de formación. Cabe aclarar que no se pretende reducir la estética a estas tres acepciones ni tampoco plantear la

imposibilidad de tender puentes entre ellas. Más bien se trata de comprender la complejidad, la diversidad y los matices del concepto.

Es en relación con el arte y la belleza como objetos de estudio de la estética como se construyen los diferentes significados que esta adquiere (Tatarkiewicz, 1991). En este sentido, es posible plantear al menos tres formas de concebirla: estética como ciencia de la sensibilidad, estética como axiología y estética como teoría del arte.

Estética como ciencia de la sensibilidad

Aludiendo a su etimología griega *aisthesis*, la estética significa sensibilidad. No obstante, tal sensibilidad no se refería en el mundo antiguo a las meras sensaciones, sino también al proceso intelectual a partir de estas. No será sino hasta el siglo XVIII, con Baumgarten, cuando este concepto encuentre su relación con la belleza y el arte, pues fue este pensador alemán quien “identificó la *cognitio sensitiva*, el conocimiento de lo sensible, con el conocimiento de la belleza, denominando el estudio de la belleza con el nombre grecolatino *cognitio aesthetica*, o *estética*” (Tatarkiewicz, 1997, p. 348). En este caso, la estética se encuentra íntimamente ligada a la epistemología o la psicología, en la medida en que pone el énfasis en la sensibilidad dentro de la relación entre el sujeto y el mundo. Aquí se podrían ubicar algunas teorías como las de Kant, Herbart y, en cierta medida, la de Schiller. En estos autores la estética se relaciona con la experiencia sensorial del mundo que se habita.

Estética como axiología

Esta segunda acepción tiene su origen más representativo en la Ilustración inglesa y francesa. Surge con relación a la emergencia de la crítica de arte, los salones y el museo. Cabe resaltar que el surgimiento de estos fenómenos respondió a un acontecimiento sociocultural particular como lo es la aparición de la burguesía, la cual tenía el objetivo de implantar sus valores en diferentes ámbitos sociales, incluido el cultural:

El juicio individual, junto al objetivo de crear un nuevo gusto más o menos consensuado, son piezas clave en la constitución de la identidad de la burguesía como clase dominante a través de la opinión pública [...] que subvierte la jerarquía tradicional en el orden de la verdad. (De la Villa, 2003, p. 25)

En este caso, la estética es considerada un *juicio del sujeto* con relación al mundo, juicio en el cual la sensibilidad tiene un papel importante, pues es la posibilidad de emitirlo. Sin embargo, se hace énfasis en los conceptos y valores que se promueven (lo bello, lo feo, lo horroroso, lo sublime, lo terrorífico, etc.) y en

las implicaciones que hay en observar el arte a partir de tales conceptos y valores, todo ello en busca de instaurar un gusto común en la sociedad.

Estética como teoría del arte

La última acepción hace especial énfasis en la reflexión sobre el arte, pero no necesariamente con relación a la belleza como un juicio subjetivo. Es con la filosofía poskantiana (en especial en el romanticismo y en el idealismo alemán) como se comienza a entender la estética como filosofía del arte. Este es el caso de lo planteado en la introducción de las *Lecciones sobre la estética* de Hegel (1989):

Estas lecciones se ocupan de la *estética*; su objeto es el reino de lo bello, y, más precisamente, su campo es el arte, vale decir, el *arte bello*. [...] No obstante, la expresión apropiada para nuestra ciencia es *filosofía del arte*. (p. 7)

Se puede notar que en el idealismo alemán (de Schelling tenemos un conjunto de escritos que posteriormente fueron denominados *Filosofía del arte*) comienza a surgir una reflexión del arte desde la filosofía, que responde a preguntas como: ¿qué es el arte?, ¿la percepción del arte es subjetiva u objetiva?, ¿qué relación hay entre el arte y la naturaleza?

Con base en estas tres acepciones se puede ver que tanto Schiller como Herbart adoptan ciertos criterios con relación a la estética que les permiten construir sus teorías filosóficas y pedagógicas. En el caso de Schiller, vemos la estética más orientada hacia la teoría del arte y de la sensibilidad. Para este filósofo, la belleza aparece en las obras de arte y el artista es capaz de producirla; sin embargo, el arte no se limita a las obras, sino que se refiere también a la cultura. La estética es, pues, tanto teoría del arte como sensibilidad y experiencia sensible de lo cultural. De allí que la belleza le permita al individuo desarrollarse en términos éticos. Para Herbart, por otro lado, la estética está más cerca de la ciencia de la sensibilidad y de la axiología. En este sentido, para el pedagogo la estética está íntimamente relacionada con la ética, pues la primera se constituye como la posibilidad para que los sujetos —en la medida en que experimentan y juzgan el mundo— lleguen a construir reglas morales.

La formación estética

Por otro lado, *Bildung* o formación refiere al proceso de constitución del ser humano en el que este se da forma a sí mismo. La persona que se forma es tanto sujeto como objeto en este proceso; es decir, es quien actúa y es aquello sobre lo que actúa. Pero no se trata

de momentos distintos: no hay un momento para ser sujeto y otro para ser objeto, sino que se es sujeto y objeto al mismo tiempo; se es hacedor de sí mismo. El acento en la formación como proceso implica por lo menos dos cuestiones. En primer lugar, la formación no es equivalente a un estado alcanzado: no es un resultado al que se llega después de mucho intentarlo. Los procesos implican continuidad y constancia, incluso cuando haya diferencias notables entre sus momentos. En segundo lugar, el énfasis en el proceso implica la introducción de la temporalidad, que dota de movimiento a lo que, sin ella, sería estático. En este sentido, el concepto de formación no hace referencia a un momento claramente identificable, sino que es la forma de nombrar la experiencia de hacerse a sí mismo.

Ahora bien, aunque la formación se remite a un proceso personal, no se realiza al margen de los otros y de lo otro. Todo lo contrario: solamente a través de la influencia del entorno el sujeto logra hacerse consciente de sí mismo como alguien con la posibilidad de individualizarse y de posicionarse respecto de las circunstancias. La formación, aunque alude a la interioridad, necesita de una exterioridad que la estimule y que le permita al sujeto establecer formas propias de habitar el mundo. Es necesario el contacto con la cultura para tomar conciencia de sí mismo como un ser histórico que puede autodeterminarse, de manera que hay un constante relacionamiento entre el interior y el exterior (Koselleck, 2023), en el que se tienen en cuenta las circunstancias que rodean al sujeto para apropiárselas. Se trata de un asunto dialéctico entre el mundo material y el mundo personal. De este modo, la *Bildung* o formación se concibe como un proceso de reflexión constante consigo mismo y con lo otro, en el que se va logrando la emancipación y la autodeterminación a través de lo cultural.

En sus orígenes, el concepto de formación estaba especialmente relacionado con la dimensión religiosa; sin embargo, también supone una relación con la dimensión política, estética y ética del ser humano, porque es gracias a la formación que el sujeto toma posición en el mundo o en el cuerpo social y se erige como un ser autónomo y responsable. En este sentido, es posible hablar de la formación como un proceso complejo, compuesto por al menos cuatro dimensiones: la religiosa, la ética, la política y la estética.

La dimensión religiosa está dada por la *Bildung* como posibilidad de acercamiento a la imagen de Dios (Koselleck, 2023). La formación es aquí el proceso mediante el cual el ser humano trata de perfeccionar su alma, intentando imitar la imagen (*Bild*) ideal que

se encuentra en Dios. La dimensión ética implica la posibilidad del sujeto de responsabilizarse de su propia vida y la capacidad de tomar decisiones que no estén determinadas únicamente por el peso de lo externo. Podría pensarse, entonces, que la formación como ética es la responsabilidad que el sujeto asume sobre su vida y el desarrollo de criterios con los cuales orientar sus decisiones. La dimensión política, por su parte, pone el énfasis en la relación que hay entre lo interno y lo externo durante el proceso de formación. En este, el sujeto interactúa con los otros y con lo otro, lo cual condiciona el desarrollo de su vida interior. Pero el sujeto también incide en su contexto; es decir, participa en las relaciones sociales y contribuye a la composición de la sociedad. Tanto la dimensión ética como la política pueden pensarse como adaptación al mundo cultural y, al mismo tiempo, como elevación individual sobre ese mundo (Adorno, 2019).

La dimensión estética de la formación, por su parte, se ha entendido de dos maneras. En primer lugar, se concibe como el desarrollo de criterios que le permitan al sujeto apreciar adecuadamente el arte y la belleza, de manera que pueda reconocerlos, emitir juicios e incluso recrearlos. En segundo lugar, puede entenderse como el relacionamiento del ser humano con el mundo por medio de la sensibilidad, que hace de la vida una experiencia placentera y armoniosa (Quintanas, 1993). La primera manera de concebirla se acerca a una concepción material de la formación, en la que los contenidos objetivos y disciplinares tienen mayor peso. El conocimiento de los criterios según los cuales se valora el arte y la belleza sería aquí el criterio fundamental para establecer si una persona ha sido formada en la estética o no. Por su parte, la formación estética como experiencia sensible con el mundo implica una concepción más amplia que no necesariamente se vincula con conocimientos disciplinares en torno al arte y la belleza.

Es por la segunda manera de concebir la formación estética por la que nos inclinamos aquí, aunque tal vez con ciertos matices. El énfasis en los contenidos disciplinares y en el arte, presente en el primer caso, no es suficiente, en la medida en que no deja claro el papel del sujeto y, por consiguiente, tampoco clarifica cómo este puede darse forma a sí mismo a través del contacto con los objetos estéticos. Si bien el contacto con el arte y la belleza es una parte de la formación estética, se queda en el plano exterior de la formación, al dejar de lado el diálogo entre la interioridad y la exterioridad que en ella subyace. La formación estética como experiencia sensible, en cambio, da luces para pensar que el contacto con el mundo solo es formativo estéticamente cuando el

sujeto interioriza aquello que siente, lo que pone el foco en la sensibilidad. De esta manera, la formación estética alude tanto a un proceso objetivo como subjetivo. Implica el contacto con el mundo cultural objetivo, pero también la experiencia subjetiva de la propia sensibilidad.

La formación estética y sus requisitos pedagógicos deberían ser establecidos entonces en un campo intermedio: entre la toma de conciencia de la propia sensualidad, y el repertorio cultural-semiológico de símbolos de nuestra situación estética; entre la sensación, la actividad, el producto y el juicio [...]; entre la expresión experimentada por uno mismo de una sensación percibida, y las representaciones simbólicas de objetivaciones estéticas. (Mollenhauer, 1990, p. 83)

Ahora bien, la dimensión estética de la formación no se entiende aquí como un momento diferente ni como una dimensión claramente diferenciable de las demás. La distinción entre dimensiones es más bien conceptual y permite comprender la formación como un proceso complejo que es, a la vez, ético, político y estético. De hecho, la formación estética ha tenido una constante relación con la ética al orientarse por la coincidencia platónica entre lo bello y lo bueno (Horlacher, 2015). En esta coincidencia, las diferentes artes —como la literatura, la pintura o la música— funcionan como una especie de vehículo cultural que le permite al sujeto llevar a cabo reflexiones éticas y formarse ideas sobre lo bueno y lo malo. Las discusiones del siglo XVIII en torno a la influencia de las novelas epistolares en las personas son muestra de ello (Hunt, 2009): mientras algunos sectores planteaban que estas novelas corrompían, otros pensaban que ayudaban a desarrollar la empatía y la imaginación.

La idea de formación estética implica una relación entre un concepto filosófico-pedagógico como el de formación y los postulados de corte más filosófico que se han desarrollado al interior de la estética. Abandonando la pretensión de abordar todo lo que se ha dicho sobre la formación estética, a continuación se explorarán los planteamientos de dos pensadores que han establecido los fundamentos para explorar las potencialidades de una formación que se oriente estéticamente: Friedrich Schiller y Johann Friedrich Herbart.

Friedrich Schiller y la formación estética como reconciliación

Schiller retoma tanto la filosofía teórica como la filosofía práctica de Kant y las utiliza para hacer una lectura de su época, así como para fundamentar el

papel que atribuye a la belleza en la formación de los individuos y de la sociedad moderna. En *Kallias: cartas sobre la educación estética del hombre* (1794), Friedrich Schiller se dedica a exponer una serie de consideraciones en torno a la belleza y el arte como aspectos que no son ajenos a la felicidad y la libertad humanas, sino que están directamente relacionados con ellas, en la medida en que dialogan con la nobleza moral. Pero, antes de entrar propiamente en este campo, el autor realiza una suerte de diagnóstico de los individuos y su relación con el Estado, en el que muestra que la educación estética tendría un papel específico en la formación de los sujetos modernos: la reconciliación entre los diferentes impulsos que se encuentran, en un primer momento, escindidos.

Vale la pena aclarar que, a pesar de que tanto el título del libro en alemán como en español refieren a educación —*Erziehung* en el caso del alemán—, aquí se habla de formación estética, debido a que en el desarrollo del escrito se encuentran razones para ello. En primer lugar, Schiller realiza una descripción de los procesos de subjetivación del individuo de su tiempo. Por supuesto, esto no lo puede hacer al margen de las condiciones y de las influencias externas, pero pone especial énfasis en las consecuencias que, al interior del sujeto, ha tenido el desarrollo de la sociedad moderna. En segundo lugar, Schiller propone una reconciliación entre los diferentes impulsos del ser humano, lo que nuevamente centra la discusión en los procesos de subjetivación y en cómo la naturaleza humana podría formarse de tal manera que no tenga que renunciar a su libertad. En tercer lugar, algunos apartados del texto en español que se han traducido como *educación moral*, *educación física* o *educación estética* están escritos en el texto original utilizando el término alemán *Bildung* (Schiller, 1990).

El principal objetivo de la escritura del texto *Kallias: cartas sobre la educación estética del hombre* es exponer las reflexiones del filósofo y poeta alemán sobre la belleza y el arte. No obstante, para poder llegar a la idea de belleza, Schiller primero considera la moralidad e incluso la política de su tiempo, que coincidía con la degeneración de la Revolución francesa en el Terror. Desde la primera carta deja claro que la belleza y el arte, en la medida en que se relacionan con la felicidad, también tienen un carácter moral. Además, pensar en la moralidad y la política se hace necesario desde consideraciones estéticas, en la medida en que la libertad política es concebida por Schiller como la “más perfecta de las obras de arte” (1990, p. 117). En este sentido, las dimensiones estética, moral y política aparecen

nuevamente como partes de un proceso complejo de subjetivación que se desarrollan simultáneamente y en relación recíproca.

Schiller parte de una concepción antropológica según la cual el ser humano es tanto ser físico como ser moral. El ser físico es aquel natural y concreto; es aquello que la naturaleza ha hecho del ser humano y que lo determina a comportarse según la necesidad. Por su parte, el ser moral es aquel que, por libre elección, el ser humano hace de sí mismo en compañía de la razón. Mientras que el ser físico es lo que de hecho se encuentra en la humanidad, el ser moral aparece como aquello que podría llegar a ser: el ideal. Tanto el ser físico como el moral pueden reflejarse en el Estado, de manera que este puede regirse tanto por leyes naturales como por leyes de la razón.

Ahora bien, el ser humano como ser físico se encuentra en la realidad: es la humanidad tal como se ha concretado a lo largo de la historia y, particularmente, en la modernidad, que es la época en la que Schiller escribe. Por su parte, el ser moral es solamente un supuesto, una aspiración. Esto implica que hay un estado real, guiado por la naturaleza como punto de partida, y un estado ideal por alcanzar, guiado por la libertad. Surge entonces la pregunta: ¿cómo lograr que el ser físico se transforme en ser moral sin sacrificarse a sí mismo? Esta es la pregunta del político y del pedagogo que, en la medida en que hacen del ser humano tanto su materia como su accionar, no pueden sacrificar la realidad humana por lograr el ideal. En el caso de la formación del Estado y de los individuos, la humanidad es tanto el medio como el fin, de manera que sacrificar el ser físico sería también renunciar a lo que podría llegar a ser; es decir, al ser moral.

Cuando el artesano trabaja la masa informe para darle la forma que se adecúe a sus fines, no duda en violentarla, porque la naturaleza a la que está dando forma no merece de por sí ningún respeto [...]. De modo muy distinto actúan pedagogos y políticos, que hacen del hombre su materia y su tarea al mismo tiempo. Aquí, la finalidad vuelve a estar en la materia, y sólo porque el todo sirve a las partes, pueden reunirse las partes en el todo. (Schiller, 1990, p. 133)

Para llegar al ser moral es necesario, en primer lugar, realizar un análisis del ser físico, esto es, del ser humano concreto de la época moderna. Sin embargo, el análisis que realiza Schiller no se queda en la mera descripción, sino que es, al mismo tiempo, una crítica a la manera en que la Revolución francesa desembocó en el régimen del Terror (Leontiev, 2023). Así, los planteamientos sobre el lugar de la belleza en el

ennoblecimiento de la humanidad constituyen una forma de proponer una vía alternativa para la reforma política, distinta de la revolución de las masas o de la transformación desde el Estado (Bernal, 2020), en las que la moralidad es relegada. A lo largo de las primeras cartas, Schiller muestra que en el carácter de los individuos modernos se ha gestado una escisión entre el sentimiento y el entendimiento, lo que sacrifica la armonía del todo en favor del desarrollo de las partes. Por lo tanto, el problema fundamental consiste en cómo lograr que las partes se reconcilien nuevamente en el interior de los sujetos.

La escisión entre las diferentes partes puede darse, para Schiller, de dos maneras, según cuál de ellas sea dominante: si los sentimientos se posicionan por encima de los principios del entendimiento, entonces reina el salvajismo; si, por el contrario, los principios del entendimiento se imponen sobre los sentimientos, entonces reina la barbarie. En ambos casos, el ser humano se opone a sí mismo, porque reniega de una de sus potencialidades. En la modernidad, esta escisión es especialmente notable, pues, con el propósito de que la humanidad como especie progrese, los individuos han tenido que dedicarse al desarrollo de una potencialidad fragmentada, en detrimento del resto de sus capacidades. La humanidad, considerada en su totalidad, ha progresado tanto en poesía como en filosofía, tanto en razón como en forma. Sin embargo, cada individuo en particular solo ha desarrollado una parte de lo que puede ser.

Schiller identifica en su época ambos extremos de la decadencia: tanto el salvajismo como la barbarie. No se trata de un análisis ajeno a las condiciones sociales y económicas, pues son clases enteras de seres humanos las que han sido sometidas a renunciar a algunas de sus capacidades. En las clases más bajas reina, para el filósofo alemán, un total desapego a la ley que conduce a comportamientos primitivos, en los que únicamente se satisfacen los impulsos animales. Por su parte, en las clases que Schiller denomina *más elevadas* observa una descomposición mayor, derivada de una defensa a ultranza de la cultura, que pretende negar la naturaleza a toda costa. Hay, pues, una división tanto en el interior de la sociedad como en el de los individuos, en la medida en que la humanidad se ha guiado exclusivamente por el entendimiento, que todo lo separa para llevarlo hasta sus últimas consecuencias. La preponderancia otorgada a la cultura y al provecho ha terminado por convertirse en una carga para los sujetos, en la medida en que les impide aspirar a algo más, al ideal que se encuentra en el ser moral. De allí que haya “que fomentar en el hombre una inclinación hacia el deber,

una unión de su sensibilidad y de su razón, como ideal de plenitud humana que supere la escisión kantiana entre ambos” (Rivera de Rosales, 2008, p. 266).

En contraste con la sociedad moderna, Schiller presenta a la humanidad de la antigua Grecia como modelo, como el tiempo en el que sensibilidad y entendimiento aún iban de la mano. Allí la verdad era proclamada tanto desde la filosofía como desde la poesía, y tanto la forma como el contenido gozaban de vitalidad. Cada ciudadano podía representar a la humanidad en general e incluso podía dar su vida por el cumplimiento de las leyes que la *polis* había establecido para sí misma. En el caso moderno, los ciudadanos no se reconocen en el Estado y, si aceptan las leyes, lo hacen con dificultad, pues tampoco se ven a sí mismos en ellas. En este punto aparece nuevamente la pregunta por la posibilidad de un destino diferente para el ser humano:

¿Puede ser cierto que el destino del hombre sea malograrse a sí mismo en pro de un determinado fin? [...] debemos ser capaces de restablecer en nuestra naturaleza esa totalidad que la cultura ha destruido, mediante otra cultura más elevada. (Schiller, 1990, p. 159)

La forma de restablecer la totalidad en la naturaleza humana se encuentra en la belleza y en su potencial para la formación del carácter humano. La naturaleza humana, en concordancia con el ser físico y el ser moral, se compone de dos impulsos: el impulso sensible y el impulso formal. El impulso sensible se relaciona con la naturaleza material del ser humano, con la sensación y con la multiplicidad de la experiencia a lo largo del tiempo. Mientras tanto, el impulso formal viene dado por el entendimiento y permite establecer una identidad en las múltiples experiencias a lo largo del tiempo. El primer impulso delimita la experiencia humana a casos específicos y múltiples, mientras que el segundo dicta leyes que van más allá de la experiencia sensorial. Ahora bien, al considerar la posibilidad de dotar de vitalidad a ambos impulsos, sin que por ello uno se imponga sobre el otro, Schiller plantea un tercer impulso: el impulso del juego.

El impulso del juego se opone a los dos primeros impulsos, pero, al mismo tiempo, ambos actúan en él. Implica la posibilidad del desarrollo de la humanidad hasta su más alto grado y, en ese sentido, contribuiría a la construcción de la más bella obra de arte, que es la libertad humana. Aquí, tanto la necesidad como la contingencia serían suprimidas para llegar a un punto en el que la pasividad de los sentidos y la libertad del entendimiento darían lugar a un carácter humano perfecto y feliz; es decir, un carácter en el que el ser

moral y el físico se reconcilien. Todo esto se logra debido a que en el impulso del juego se encuentran las cualidades estéticas de los fenómenos, la forma viva, la belleza. Así, en la experiencia estética se posibilita una subjetividad reconciliada con sus diferentes impulsos.

En la forma viva no se objetivaba una subjetividad preexistente [...]. Por el contrario, era la experiencia que hacía posible la forma artística lograda la que debía cultivar el impulso lúdico y restituir así aquella unidad subjetiva que había sido destruida por el proceso histórico de modernización social. (Galfione, 2015, p. 161)

Ahora bien, esta idea de belleza es, para Schiller, una belleza trascendental, pues, en la práctica, la reconciliación entre los diferentes impulsos humanos difícilmente podría lograrse. Lo máximo que se podría alcanzar es una oscilación entre el impulso formal y el impulso sensible. No obstante, sigue existiendo la posibilidad de una formación estética que busque el desarrollo de la totalidad humana y no únicamente de una de sus partes. Aunque Schiller no establece de manera específica cuál podría ser una educación que favorezca la formación de un carácter como el que se ha descrito, sí indica que debe ser una educación —y una cultura— que mantenga y proteja los límites de cada impulso y que eduque tanto a la razón como al sentir.

Su cultura consistirá, pues, en lo siguiente: en primer lugar, habrá de proporcionar a la facultad receptiva los contactos más variados con el mundo, y llevar a su cota más alta la pasividad del sentimiento; en segundo lugar, habrá de procurar a la facultad determinante la máxima independencia respecto de la receptiva, y llevar a su cota más alta la actividad de la razón. Si se unen ambas cualidades, el hombre enlazará la máxima autonomía y libertad con la máxima plenitud del ser. (Schiller, 1990, pp. 214-215)

La educación estética y la belleza, pues, posibilitan una formación del carácter en la que la libertad objetiva es posible. Es decir, se trata de una libertad humana que no se reduce a la arbitrariedad o a la contingencia, que no sacrifica la realidad con miras al ideal ni el ideal por la realidad. Tal como lo haría el artista, la formación estética se orienta a “engendrar el ideal uniendo lo posible con lo necesario” (Schiller, 1990, p. 175).

Friedrich Herbart: la estética como vía para la formación moral

Al igual que Schiller, Herbart hereda algunas categorías y planteamientos de la filosofía kantiana. No obstante, también se distancia de esta en la medida en que formula una crítica fundamental para el desarrollo del pensamiento herbartiano y de la pedagogía alemana en general. Se trata de una toma de distancia respecto de la posibilidad de formar la moralidad, pues, según Herbart, las ideas del imperativo categórico y de la libertad humana como cuestiones trascendentales, planteadas por Kant, no dejaban lugar para que un proceso práctico y experiencial como el de la educación pudiera tener lugar. En consecuencia, la propuesta del pedagogo alemán —a pesar de dedicarse tanto a la filosofía como a la pedagogía— consiste en afirmar que es posible educar la moralidad. Con la moralidad como objetivo es como la estética entra en juego, pues se erige como un pilar fundamental en el que se dan los primeros pasos hacia el fin último de la humanidad.

Si conociéramos ahora los juicios estéticos que se enfocan en la volición, es decir, si estableciéramos una filosofía práctica: deberíamos entonces abandonar completamente, y de una vez por todas, la idea de una ley moral suprema como la única voz de la razón pura de la cual todas las otras leyes morales serían solo sus aplicaciones. Más bien, mientras se considera la voluntad sucesivamente como una de las relaciones más simples concebibles; surge ahí como un resultado para cada una de esas relaciones también, un juicio estético independiente y original. (Herbart, 2013, p. 65)

La pedagogía en Herbart no es considerada como arte o mera práctica, sino como ciencia. Con el fin de caracterizarla de esta manera, era necesario dotarla de un carácter sistemático, lo cual Herbart logra al plantear un fin último hacia el cual debe dirigirse toda educación: la moralidad. En este sentido, los diferentes desarrollos e ideas que se generan dentro de la ciencia pedagógica, así como las diversas formas y esfuerzos educativos, tienen a la moralidad como elemento común que los articula y, por lo tanto, les otorga cierto carácter lógico. La pedagogía como sistema está compuesta, pues, por dos esferas: la psicología —no en el sentido actual del término— y la filosofía práctica o ética. La psicología implica el conocimiento de los medios y las formas necesarias para alcanzar el fin de la educación; se orienta, por tanto, a la pregunta por el cómo, es decir, por los métodos. Para responder a esta pregunta, la psicología reflexiona en torno al funcionamiento de la

mente (o alma) de los educandos y, en consecuencia, sobre las formas que mejor se adecúen a ella. Por su parte, la filosofía práctica o ética se pregunta por el para qué; es decir, por cuál es el fin de la educación, qué es lo bueno y cuál es el bien hacia el que la humanidad debería dirigirse. “La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquélla muestra el fin de la educación; esta, el camino, los medios y los obstáculos” (1923, p. 9).

La moralidad se constituye así en el eje fundamental de un sistema pedagógico, y no en una entidad trascendental, de modo que la educación se presenta como el fenómeno concreto a partir del cual se abre la posibilidad de alcanzar el fin último de la humanidad. El camino hacia la moralidad, que según Herbart quedaba oscurecido en la filosofía kantiana, empieza así a esclarecerse. Es en este punto donde la estética adquiere relevancia, pues la moralidad —en la medida en que implica un proceso educativo— no puede presentarse ante los estudiantes como un precepto *a priori* que deban adoptar sin más, sino que se alcanza a partir de la experiencia sensible del mundo. No obstante, antes de abordar propiamente la estética como vía hacia la moralidad, es necesario comprender cómo se concibe esta última en el sistema herbartiano.

Cinco son las ideas prácticas que componen la moralidad en Herbart y que amplían las fronteras del concepto: libertad interna, perfección, benevolencia, derecho y equidad. Tanto la libertad interna como la perfección ponen especial énfasis en el plano individual de la moralidad, mientras que las tres últimas la proyectan hacia un plano más social. La libertad interna implica una concordancia entre la voluntad del sujeto y el juicio sobre dicha voluntad; es decir, supone la aprobación o reprobación de aquello hacia lo cual la voluntad se dirige. De allí que la libertad no sea concebida únicamente como la ejecución de lo que se desea, pues también implica un ejercicio reflexivo en el que se emiten juicios y en el que aparece con mayor claridad la posibilidad de formar la moralidad. Esto se hace aún más evidente al introducir la idea de perfección, en la que se manifiesta la fuerza del espíritu y del cuerpo. Esta fuerza puede ser acrecentada por la educación y, en esa medida, contribuir a que el ser humano se acerque cada vez más a la moralidad.

Mientras que la libertad interna y la perfección ponen el énfasis en el individuo, las ideas de benevolencia, derecho y equidad lo sitúan en relación con otros. Gracias a la benevolencia, el sujeto desea la realización de la voluntad ajena o de la idea que tiene de lo que los demás quieren. El derecho y la equidad entran en juego en situaciones de conflicto. Mientras que el derecho permite determinar qué voluntad prevalece cuando dos voluntades entran en

disputa, la equidad permite dar a cada quien lo que le corresponde y, en esa medida, establecer cómo pueden repararse aquellas acciones que han causado daño a otros.

Ahora bien, estas cinco ideas prácticas no están previamente determinadas en el carácter ni pertenecen a un plano trascendental situado más allá de las posibilidades humanas y, por ende, educativas. De ahí que Herbart pueda situarse en un punto intermedio entre las ideas kantianas y las posturas deterministas. Mientras que Kant establece un mandato moral de la razón sin conceder mayor espacio a la experiencia, las posturas deterministas sostienen que el carácter humano está ya definido y que, por tanto, es imposible que alguien o algo influya en él. Herbart (1914), en cambio, no considera la voluntad como algo innato presente desde el inicio de la existencia humana: “Desprovisto de voluntad viene el niño al mundo; incapaz, por tanto, de toda relación moral” (p. 27), sino que busca esclarecer las posibilidades de realización de la moralidad y, con ello, otorgar un lugar central a la educación.

En otros términos, la imposibilidad de la determinación y de la trascendencia humanas conduce a la necesidad de que el mundo entre en juego. Es propiamente en y sobre el mundo donde el ser humano se forma y actúa, de modo que la formación de la moralidad debe pensarse justamente en relación con el entorno:

Pero olvidamos quizás que algo aún depende del tipo de mundo que el niño encuentra frente a sí y en el cual ejercerá sus juicios y sus acciones. ¡Este mundo es un círculo rico y abierto con múltiple vida! Así, él lo examinará en todas sus partes. Lo que pueda alcanzar lo tocará y moverá para investigar la totalidad de su poder de movimiento. El resto lo observará a través de su mente. (Herbart, 2013, p. 69)

El examen abierto del mundo, comprendido como un círculo rico y abierto de vida, es lo que posiciona a la estética como vía hacia la moralidad dentro del proceso de formación. A pesar de que puede parecer un largo preámbulo antes de llegar al papel de la estética en la pedagogía herbartiana, todo lo dicho hasta aquí permite comprender el lugar que ocupa en dicho pensamiento, lo cual adquiere mayor sentido si se recuerda la pretensión de sistematicidad del pedagogo alemán. En este sentido, la estética, tal como la concibe Herbart, debe ir de la mano con conceptos como los de educación, formación y moralidad. Es por medio de la educación como el sujeto se relaciona con el mundo y lo representa, ampliando el círculo de ideas que le permiten construir y elegir racionalmente sus acciones morales.

El principio fundamental para la acción moral está en la condición de la libertad interior, que solo es posible, según la concepción de Herbart, por la formación del educando a partir de una representación estética del mundo. Esto, a su vez, implica una ampliación del círculo de ideas. (Neitzel, 2019, pp. 91-92)

La estética es, pues, la respuesta que permite a la filosofía moral abandonar el plano de lo puro, de lo dado *a priori*, para situarse en el plano del mundo y de la construcción de juicios morales basados en la experiencia. Para llegar a los actos morales de la voluntad, Herbart se pregunta por el proceso mediante el cual los individuos construyen sus preceptos, pues solo después de construir y reconocer algo como precepto se abre la posibilidad de establecer una relación entre la razón y las inclinaciones. Así, la obediencia con relación a un mandato de la razón se configura como un punto de llegada, antes que como un punto de partida, como algo que se compone de aspectos que van más allá de lo meramente lógico. Para impulsar la voluntad, los aspectos lógicos no son suficientes, sino que también se “requiere [...] una composición parcialmente poética y parcialmente pragmática” (Herbart, 2013, p. 60).

Tales componentes se encuentran en los juicios estéticos que, aunque inicialmente no pueden calificarse como propiamente morales, sí constituyen el primer acercamiento al establecimiento de juicios de aprobación o desaprobación. La necesidad estética es la necesidad originaria, la que surge de la primera experiencia del mundo y se constituye como el camino hacia la moralidad. Al sentir el mundo, la voluntad establece relaciones estéticas simples consigo misma, con otras voluntades y con las cosas. En este contacto, los individuos forman juicios estéticos que no se justifican bajo la lógica ni cuentan siquiera con una argumentación, sino que surgen a partir de la sensibilidad y empiezan a configurarse como gusto.

Podría decirse que estos juicios del gusto se configuran en dos niveles de abstracción. En primer lugar, está la relación en la que se experimenta el objeto con el que se entra en contacto; es decir, la relación entre el ser humano y el objeto. En segundo lugar, está la relación de la voluntad con dicha relación. Es decir, la voluntad evalúa la relación con el objeto e indica lo que debería ser. No solo se siente el objeto, sino que también se lo aprueba o desaprueba. Ahora bien, cuando el objeto del juicio es el propio ser humano, no es posible simplemente alejarse de él o destruirlo. En lugar de ello, el juicio y el objeto permanecen inseparablemente vinculados. El juicio sobre sí mismo, sobre las propias inclinaciones y la propia voluntad, acompaña constantemente al ser humano. A esto es a lo que Herbart llama *conciencia*.

Pero el hombre no puede separarse de sí mismo. Si fuera en cualquier momento objeto de tales juicios, estos ejercerían sobre él con el tiempo su siempre gentil pero perceptible voz, ejerciendo su fuerza sobre [...] el juicio permanece, y es su lenta presión lo que los hombres llaman conciencia. (Herbart, 2013, p. 64)

En el juicio estético se encuentra, así, la posibilidad de articular la experiencia con la reflexión. Ya no se trata de una reflexión pura o de un juicio moral que se impone a la experiencia, sino de un proceso que emerge de ella. La moralidad, en Herbart, solo es posible a partir de una serie de juicios que parten de la experiencia sensible del mundo; es decir, de la necesidad estética. La experiencia en el mundo, así como los juicios que el educando construye a partir de ella, constituyen propiamente el proceso de formación, el cual se orienta en una u otra dirección según el círculo de experiencias en el que se desenvuelva y las que le sean ofrecidas por sus educadores. En la medida en que el sujeto establece juicios, identifica las relaciones con su propia voluntad, con otras voluntades y con los objetos, así como lo sustancial de dichas relaciones, y configura de ese modo un orden de la vida, estableciendo para sí ciertas leyes que guían su actuar. “Dar respuesta a la ‘posibilidad real’ de la moralidad mediante la concretización del imperativo categórico de Kant es pensar en una ‘orden’ (*Befehl*) de la voluntad que prohíbe, que se autoprohíbe” (Runge, 2009, p. 67).

La obediencia, gracias al camino estético de la educación, deja de ser algo que se da ciegamente y que se presupone de antemano. Se trata ahora de una obediencia a leyes que el mismo educando ha establecido y que, por lo tanto, ha examinado, apreciado y elegido. Solo de esta forma es posible hablar de moralidad, pues, para Herbart, la moralidad no puede reducirse a la obediencia, sino que debe estar vinculada también con la posibilidad de elección y de libertad. Obedecer las leyes que se han elegido y construido mediante los juicios estéticos conduce a una forma de libertad más elevada que la que se deriva de seguir las inclinaciones más inmediatas. De este modo, obediencia y libertad dejan de concebirse como términos opuestos gracias al papel que desempeña la comprensión estética del mundo.

Con todo esto, la estética, como ciencia o juicio de la sensibilidad, conduce a la formación de un carácter autoconsciente en el cual el querer, la actividad propia, la experiencia del mundo y las consideraciones prácticas no se sacrifican, sino que se integran para alcanzar la belleza del alma y la bondad; es decir, la moralidad. En estos planteamientos, Herbart construye una respuesta a la filosofía kantiana en la que el reino de la naturaleza y el reino de la libertad dejan de estar separados (Runge, 2009), pues solo a partir de

la experiencia del mundo empírico es posible alcanzar la moralidad como fin último de la humanidad. Así, Herbart ilumina el camino hacia ese fin que ya había sido señalado por el filósofo de Königsberg en la formulación del imperativo categórico. Tal camino no es otro que una educación que favorezca en el educando una comprensión estética del mundo; es decir, solo es posible gracias a la formación estética como proceso que conduce a la autodeterminación consciente en el plano de la moralidad.

Conclusión

Tanto Schiller como Herbart retoman conceptos e ideas kantianas al tiempo que critican otras. En ambos casos, el idealismo del imperativo categórico resulta insuficiente, pues no ofrece elementos para comprenderlo ni para llevarlo a cabo en el seno de una sociedad moderna y con sujetos concretos. Ante la dificultad que plantea el imperativo categórico, Schiller propone la belleza como forma de reconciliar las diferentes fuerzas humanas y, de este modo, alcanzar un estado moral en el que estén presentes la libertad y las leyes. Por su parte, Herbart plantea que la cuestión fundamental para llegar al reino de la moralidad es la educación. Se trata de una educación que no presente de antemano las leyes morales, sino que establezca las condiciones estéticas para que los propios educandos sientan y juzguen el mundo, y creen así leyes para sí mismos. En ambos casos, la formación estética aparece como la posibilidad de reconciliar diferentes esferas que los autores consideran inicialmente escindidas: el impulso sensible y el impulso formal, por una parte, y la esfera de la educación y la moralidad, por otra.

En el caso de Schiller, aún en la estela de los planteamientos kantianos, dicha escisión debe abordarse por medio de la razón. Esta, a diferencia del entendimiento —que divide en partes aquello que estudia—, permite unificar al individuo fragmentado, ya sea este un bárbaro o un salvaje. Partiendo de Kant, Schiller considera, de manera más concreta, que la belleza abre el camino hacia la moralidad. Es decir, la belleza, en tanto expresión de la libertad, tiene la capacidad de formar al individuo bajo leyes morales sin aniquilar su individualidad. Precisamente esto es lo que permite el impulso de juego: que tanto el impulso sensible como el formal entren en reciprocidad y permitan la formación de un individuo como totalidad y no como fragmento.

El impulso de juego, bajo la guía de la razón, se manifiesta en la belleza. Conviene recordar que, para Schiller, la belleza no se restringe a las obras de arte, sino que abarca toda forma cultural: los gestos, los mitos de un pueblo, las tradiciones y las costumbres, entre otros. Aquí la belleza se aproxima

al ámbito de la ética, aunque solo como medio. Es gracias al estado estético, es decir, al impulso de juego, como se puede acceder al estado moral o ideal. Puede advertirse que Kant resuena en la propuesta schilleriana, en la medida en que se sigue pensando en un estado ideal y en una belleza trascendental como marcos de referencia para los individuos. Se configura así una imagen inductiva que parte de lo ideal hacia lo particular. Sin embargo, Schiller avanza un paso más al proponer un proyecto de educación basado en algo particular como la belleza, lo que permite aproximarse al individuo concreto y pensar en una sociedad diferente. Cabe aclarar que el propio Schiller es consciente de sus límites como filósofo. Cuando señala el trabajo del político y del pedagogo, afirma que ambos deben acercarse a la materia con la que trabajan “de manera objetiva, y favoreciendo la esencia interior del hombre, [se] ha de preservar la singularidad y personalidad de su materia” (Schiller, 1990, p. 133). En este punto puede observarse que Schiller se distancia de los campos que educan al hombre, pues es él, como filósofo, quien señala el problema, lo analiza y propone principios teóricos para abordarlo.

Si bien no hay ninguna referencia directa a Schiller por parte de Herbart, se puede establecer una relación y, al mismo tiempo, advertir cierta distancia entre las ideas del pedagogo y los planteamientos expuestos por el filósofo en *Kallias: cartas sobre la educación estética del hombre*. Si bien ambos reconocen en la estética una vía hacia lo moral, Schiller se mantiene en el plano de la belleza ideal y de la filosofía, mientras que Herbart sitúa el concepto de estética en el relacionamiento del ser humano con el mundo y, en ese sentido, sus reflexiones son fundamentalmente pedagógicas (Runge, 2009). De este modo, Herbart se acerca más a la tarea que Schiller atribuía a políticos y pedagogos, en la medida en que su principal preocupación no es ya el establecimiento de principios filosóficos para la moralidad de la sociedad moderna, sino la educación como vía principal para la humanización.

Herbart abandona así el camino del idealismo antes transitado por Kant y Schiller, y desarrolla su pedagogía a partir de los vacíos que identificaba en estos planteamientos. Con todo, las propuestas de estos tres pensadores no deben entenderse como absolutamente contrarias, sino más bien como diferentes e incluso complementarias. Kant plantea el imperativo categórico y, con ello, el fin o ideal moral; Schiller postula la estética como vía hacia tal ideal, idea que será retomada por Herbart, quien le otorga mayor énfasis a la educación y amplía el concepto de estética. No obstante, Herbart tampoco elabora un manual educativo que contenga cada uno de los pasos o las actividades que deben llevarse a cabo durante

la formación estética con miras a la moralidad; esta sería una cuestión metodológica. Más bien, ofrece una fundamentación de la educación como vía para que los sujetos se formen estéticamente y moralmente, así como un esbozo de lo que implica este tipo de formación.

La educación para la formación estética y moral debe partir del círculo de la familia y de la escuela, sin quedarse allí, sino ampliándose y profundizándose progresivamente. Se trata de favorecer en el estudiante una representación del mundo que vaya más allá de la realidad inmediata, que le permita conocer las dinámicas sociales y humanas con las que no tiene contacto directo y construir una visión profunda de ellas. Esto se logra al contrastar el mundo en el que vive con aquel que se encuentra en los poetas e historiadores, y al propiciar las condiciones para una experiencia múltiple y rigurosa del mundo.

Lo puro, lo pulcro, que cada verdadera poesía muestra cuando plantea y agrupa individualidades, esto, si no imitar, sin embargo, se recibe agradecidamente de sus manos, y se usa reflexivamente, es el principal deber del educador. Pero la pintura que debe mostrar no tiene marco; es abierta y amplia como el mundo. (Herbart, 2013, p. 80)

Así pues, tanto Schiller como Herbart muestran la imposibilidad de pensar la formación estética al margen de otras dimensiones de la formación, especialmente de la ética y la política. En ambos autores, el plano de lo moral se relaciona con la belleza del alma, y la libertad se hace posible gracias a la belleza y a la experiencia sensible de la multiplicidad del mundo. Estos planteamientos permiten comprender que la educación y la formación estética no se reducen a la creación de criterios para valorar y recrear el arte, sino que se proyectan más allá, en la medida en que implican procesos y proyectos de formación tanto para los individuos como para las sociedades.

Referencias

- Adorno, T. W. (2019). *Escritos sociológicos 1: Obra completa 8* (1.ª ed.). Akal.
- Bernal, B. (2020). La educación estética en Friedrich Schiller: armonizar sentir y pensar. *Revista Filosofía UIS*, 19(1), 81-101. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n1-2020012>
- De la Villa, R. (2003). El origen de la crítica de arte y los salones. En A. Guasch (coord.), *La crítica de arte. Historia, teoría y praxis* (pp. 23-62). Ediciones del Serbal.
- Galfione, M. V. (2015). El rol de la libertad estética en el pensamiento de Schiller. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 61, 151-172. <https://old.revistadefilosofia.org/numero61.htm>
- Hegel, G. W. F. (1989). *Lecciones sobre la estética*. Akal.
- Herbart, J. F. (1914). *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (trad. L. Luzuriaga). La Lectura.
- Herbart, J. F. (1923). *Bosquejo para un curso de pedagogía* (trad. L. Luzuriaga, 2.ª ed.). La Lectura. <http://hdl.handle.net/10459.2/2091>
- Herbart, J. F. (2013). Sobre la representación estética del mundo como asunto principal de la educación. En C. Drago y R. Espejo (eds.), *Dos escritos sobre educación. Friedrich Herbart* (trad. R. Espejo, pp. 47-85). Peuma.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Octaedro.
- Hunt, L. (2009). *La invención de los derechos humanos* (trad. J. Beltrán). Tusquets.
- Koselleck, R. (2023). *Historias de conceptos: estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (trad. L. Fernández Torres). Trotta.
- Leontiev, K. (2023). Schiller on Aesthetic Education as Radical Ethical-Political Remedy. *British Journal of Aesthetics*, 63(4), 553-578. <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayad003>
- Mollenhauer, K. (1990). ¿Es posible una educación estética? *Educación. Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, 42, 64-85.
- Neitzel, O. (2019). Herbart e a educação estética do mundo como ocupação da educação. En J. A. Schütz, I. Schwengber, L. Mayer y O. Neitzel (orgs.), *Pesquisas e escritas em educação*. Pedro e João Editores (pp. 83-100). <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-e-escritas-em-educacao/>
- Quintanas, J. (1993). *Pedagogía estética: concepción antinómica de la belleza y del arte*. Dykinson.
- Rivera de Rosales, J. (2008). Schiller: la necesidad trascendental de la belleza. *Estudios de Filosofía*, 37, 223-246. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.12730>
- Runge, A. (2009). La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 55-74. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/ed4aa8b9-a838-47e0-9c19-d54573d9fe1f/content>
- Schiller, F. (1990). *Kallias: cartas sobre la educación estética del hombre* (trad. J. Feijóo, ed. bilingüe, 1.ª ed.). Anthropos y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tatarkiewicz, W. (1991). *Historia de la estética 1: la estética antigua*. Akal.
- Tatarkiewicz, W. (1997). *Historia de las seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos.