

# TIEMPO Y EDUCACIÓN

Federico L. Silvestre

Universidade de Santiago de Compostela



Antes de nada, me gustaría insistir en lo sesgado y particular de mi perspectiva. Ante todo, soy profesor en un grado de Historia del Arte. Pero, también, en unos cuantos posgrados de Arte, Arquitectura, Filosofía, Geografía y Paisaje. Supongo que lo más importante es que llevo veinte años dando clases de Estética en la Universidad de Santiago de Compostela, que siguieron a otros ocho años como becario y alumno. Contando lustros, me he dado cuenta de que ya he acumulado suficientes experiencias como para poder limitarme a contarlas con la intención de suscitar una reflexión. Por eso me decantaré por ese método.

Cuando estudié la carrera de Geografía e Historia, especialidad de Arte, en los años noventa, la ley en vigor que perfilaba el sistema se conocía por el nombre de sus siglas: LRU. La Ley de Reforma Universitaria había sido aprobada en 1983 y las carreras que avalaba tenían cinco años, de los cuales tres eran de estudios generales y dos de especialización. Las materias se solían juzgar pasado un curso, de manera que llegábamos a los exámenes de junio con hasta quinientos folios por materia para estudiar y algún que otro manual que debías chapar. Ningún profesor nos presionaba durante el año y ningún becario en prácticas hacía un seguimiento de tus trabajos interactivos. Todo se basaba en el encierro y la memorización. Los que nos lo pasábamos bien leyendo y estudiando en soledad, sacábamos buenas notas. Los demás, hay que reconocerlo, caían como moscas en el primer ciclo de tres años. Era una especie de darwinismo universitario, si bien darwinismo mal aplicado.

La primera transformación que recuerdo tuvo lugar cuando la antigua especialidad de dos años en Historia del Arte se convirtió en carrera de Historia del Arte de cinco años. De algún modo, ese cambio fue el que motivó que yo consiguiese una plaza de profesor, porque el modelo acababa de ponerse en marcha cuando empecé a dar clase como asociado en el curso 1999-2000. Tuve que renunciar a una buena beca, pero todo indicaba que el paso era el correcto porque la reciente creación de la carrera suponía que se necesitaba mano de obra para cubrir las nuevas horas de docencia. Por entonces, a decir verdad, era una maravilla. Hablo de 225 alumnos en una asignatura de Historia de las Ideas Estéticas Moderna y Contemporánea que ya por entonces hice mía por la sencilla razón de que carecía de tradición en la casa y a mí, simplemente, me encantaba.

El segundo cambio llegó en el año 2001. Fue el año en que entró en vigor la LOU. Recuerdo casi un curso entero de huelgas y pocas clases. A pesar de todo, la ley de Pilar del Castillo enseguida salió adelante. La mayoría de las carreras se redujeron a cuatro años. En Historia del Arte supuso decantarse todavía más por los contenidos eruditos y formales, así como por la vertiente pragmática de cara al museo y al universo turístico-patrimonializante. Desde luego, se acortó drásticamente el número de horas de contenidos teóricos y sistemáticos, mientras que muchas clases se destinaron a unas interactivas que, desgraciadamente, se convirtieron en excusa para poner a los alumnos a realizar una considerable cantidad de trabajitos de poco calado.

Tercera transformación: desde el año 2007 se aprueban los decretos de Zapatero para dismantelar la LOU y para ir adaptando la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trataba de liberalizar el mercado educativo dando autonomía a las universidades para crear los másteres y titulaciones que considerasen oportuno, másteres que se adelantarían al Plan Bolonia y eliminarían progresivamente los viejos cursos de doctorado. Yo mismo fundé y dirigí, con María Luisa Sobrino Manzanares, uno de ellos, el «Máster de Arte, Crítica e Museología Contemporáneas» de la Universidad de Santiago de Compostela, que se mantuvo en pie desde el año 2007 al 2012. Ni que decir tiene que quisimos, desde el comienzo, que la teoría jugase un papel importante

en aquel proyecto. Pero, por lo demás, la consigna política para la creación de aquellos másteres estaba clara. Se trataba de superar la vieja universidad pensada para formar personas en beneficio de una nueva universidad orientada hacia la creación de profesionales.

La cuarta transformación llegaría en el curso 2010-2011. Fue en ese curso cuando entró en vigor el Plan Bolonia, con la reducción de grados de tres o cuatro años y la puesta en marcha de la mayoría de los posgrados oficiales de un año. Ahora bien, por si semejante cambio fuese poco, cinco años más tarde nos enfrentamos a la quinta reforma universitaria de gran calado en solo dieciséis años, así como nuevo remiendo de Bolonia: se habla de una nueva reducción de los grados de Humanidades a tres años, mientras se piensa en una LOMCE que, a la vuelta de la esquina, también introduce cambios que afectan a la universidad...

¿Qué balance podemos extraer de todo esto? Bien, efectivamente, hay un balance obvio y otro que no lo es tanto. Vamos primero con lo obvio.

Como salta a la vista, como *primera reflexión*, todo esto que acabo de relatar presenta un paisaje desalentador para el educador, que se enfrenta a un intolerable y constante cambio de planes. No puede ser que, en tan pocos años, haya tantas reformas estructurales. Implican muchísimo esfuerzo para el sistema: nuevos planes de estudio que luego se van a la papelera. En la Universidad de Sevilla, hace poco, coincidí con un grupo de profesores de varias universidades. El balance de la conversación fue descorazonador. A día de hoy, pocos profesores quieren asumir el timón de departamentos y facultades porque todo el mundo está quemado. Se introducen cambios tras cambios que, pasado el tiempo, parecen no servir para nada porque una misma generación ya ha comprobado muchas veces cómo sus esfuerzos por ayudar a introducir ideas que, a veces, podrían suponer mejoras se quedan en papel mojado pasados, a penas, cuatro años. En resumen, no hace falta ser Ángel Gabilondo para darse cuenta de que se necesita un pacto por la educación, un pacto serio y que implique duración.

*La segunda reflexión* obvia que me gustaría plantear se refiere a las nuevas clases interactivas. No cabe duda que el impulso de los créditos prácticos era una buena idea del Plan Bolonia. Pero tampoco hay duda de que esos créditos no deberían parecerse a las actuales interactivas, para las que no hay ni presupuesto, ni tiempo real ni verdadero proyecto con continuidad en el tiempo. Las actuales interactivas que se estilan en las carreras de Humanidades no sirven para casi nada porque en ellas no se da «tiempo» para que se produzca un auténtico desarrollo formativo.

En el Máster que codirigí de Arte Contemporáneo y en el que participaron activamente Natalia Poncela o Cristina Trigo, no solo se ponía a los alumnos a escribir críticas reales o a entender desde dentro, en relación con los actores de ese mundo, cómo funcionaba una publicación de arte, no solo aprendían cómo se desarrollaban las tareas del Departamento de Actividades y Proyectos Educativos del CGAC, sino que acababan sabiendo por propia experiencia cómo se montaban las exposiciones. De hecho, con el alumnado y con ayuda de comisarias como Agar Ledo, llegamos a montar hasta tres exposiciones reales por año. Por supuesto, no todo fue perfecto. Nos habría gustado contar con más tiempo y que los cursos durasen dos años. Pero Estrella de Diego acabó publicando un artículo en *El País* hablando de aquel máster como modelo de lo que se debería hacer.

Frente a este modo de entender las prácticas, lo que ahora hacemos en el grado, por falta de presupuesto, falta de tiempo y exceso de alumnado, deja bastante que desear. Todo consiste en la acumulación de decenas de trabajitos breves que impiden desarrollar contenidos serios. Sobre todo, falta continuidad y esfuerzo, de que surjan esos «procesos» que, como saben bien las personas que trabajan con temas tangibles y reales, son el único modo de aprender algo. «Tener experiencia» no es presenciar un espectáculo —que es en lo que la publicidad turística ha transformado el término— o contemplar pasivamente algo. «Tener experiencia» es hacer y trabajar activamente en algo hasta el punto de transformarse con ese algo. Decía Benjamin que el artista burgués tiene vivencias y el artista revolucionario desarrolla una experiencia, que cambiaba el mundo, cambiándose en su hacer. Pues bien, sin necesidad de apelar a ideologías, de eso se debería tratar en las prácticas.

Llegamos así a una primera idea de conocimiento: se conoce y se aprende algo haciéndolo, pero para eso conviene volcarse en una práctica real mucho tiempo. En lo que a mí respecta, tardé al menos dos años en «ser profesor» de algo. De hecho, solo me refiero a aquellas materias que hice más con el paso de los años. Hoy, después de veinte, puedo decir que soy profesor de Estética. Y, a pesar de todo, debo insistir en que solo acabo sabiendo de algo nuevo en el momento en que empiezo a trabajarlo en las clases.

Pero no basta con mostrar el paisaje descorazonador en que las constantes reformas han convertido a la universidad española o el poco valor de las clases interactivas en su actual formato. De hecho, *la tercera reflexión* obvia que nos permite realizar lo que acabamos de contar tiene que ver con el nivel del alumnado. Por supuesto que toda idea de «nivel» es cuestionable y cabe preguntar en qué términos se plantea. Pero, partiendo de la idea de que por «nivel» entendemos la capacidad de un sistema de lograr que sus alumnos desarrollen un pensamiento autónomo, parece obvio que el nivel está bajando. ¿Por qué? Y, ¿cuál es el resultado?

Para responder, cabe ir por pasos. Evidentemente, los constantes cambios de planes no permiten que los profesores acabemos de dar unas buenas clases, porque, con cada reforma, siempre hay que adaptarse. Y, si los profesores no damos buenas clases, raro es que los alumnos salgan geniales. Ahora bien, en lo referido a la Historia del Arte, cabe insistir en otra cuestión. Cuando la carrera incluía más materias teóricas e históricas, el alumnado acababa aprendiendo a pensar y a hilar un discurso sobre el arte. Lo histórico y cultural, que no debe ser concebido como tradición sino como apoyo —no somos dioses y nada surge de la nada—, se encargaba de establecer los contenidos, algo así como el campo de juego. Y la asimilación de los conocimientos sistemáticos dotaba al alumno de herramientas que le permitían organizar sus ideas. Al contrario, si las carreras de Historia del Arte se conciben en términos de erudición formalista, los alumnos aprenden a identificar obras y poco más. Así pues, la causa primera de la bajada de nivel es obvia. Con los cambios de planes, en Historia del Arte se ha tendido a las lecturas formalistas, pobres y ensimismadas del fenómeno artístico, fomentadas por un tipo de evaluación basado en cuatro imágenes, a cinco líneas de respuesta por imagen.

Sin duda, esa es una de las causas de la bajada de nivel, pero no la única. En estos años he dado clases en másteres de varias universidades y disciplinas y no veo que la cosa sea muy distinta en otras carreras. Como ya he dicho, he tenido alumnos de formación de Historia del Arte, Bellas Artes, Arquitectura, Historia, Geografía, Turismo y Filosofía. Pero, a pesar de la variedad, pocas veces me he encontrado con lo que esperaba. Por eso he llegado a pensar que esa falta de formación no se debe solo al desnortado sistema educativo de que hablamos. En realidad, cabe también hablar de un problema estructural. Los alumnos cada vez tienen menos capacidad de abstracción porque consumen buena parte de su juventud delante de pantallas que no exigen tal capacidad.

Lo sé de primera mano porque tengo un hijo de diecinueve años. En todo caso, quiero que se entienda mi afirmación: mi énfasis en la capacidad de abstracción no es una añoranza de tiempos en los que se leía a Platón o a Bergson en los institutos de Europa. De hecho, cualquier lectura frecuente, incluso aunque sean las novelas de Julio Verne, predispone a la gente a pensar en términos abstractos, términos opuestos a los de esa imagen edulcorada —la de los videojuegos o las películas de Hollywood— que, por su propia naturaleza, no exige nunca grandes esfuerzos. Frente a eso, quien lea o fabrique sus propias imágenes a partir de quinientas páginas de letras negras sobre fondo blanco estará empezando a desarrollar su propio pensamiento por conceptos, incluso si esas páginas pertenecen a una novela de aventuras. Más aún, si esa lectura se acompaña de un diálogo crítico, empezaremos a forjar todo el proceso educativo.

Por desgracia, no es esto lo más frecuente hoy en día porque cuando los alumnos llegan a mis clases de Estética en cuarto de carrera o en el posgrado, no son capaces de seguir ni un razonamiento que vincule tres ideas abstractas. Y, lo más importante, raro es el comentario de texto que corrijo en el que alguien demuestre la capacidad de hilarlas por su cuenta. De hecho, no es que falte la imaginativa transducción, es que, a día de hoy, falta la inducción y la deducción. Es decir, falta todo, falta el *logos* de ese cerebro muscular que también necesita su gimnasia y que, a falta de práctica, se convierte en un cuerpo fofo. Mientras, mi problema como profesor es que difícilmente

puedo hacer algo cuando solo dispongo de dos meses de clases expositivas con alumnos que ya solo piensan en licenciarse y que se enfadan porque no empiece «desde el principio». ¿Desde el principio? ¿Con el tiempo de que disponemos y en el último curso de carrera?

Todo lo dicho hasta aquí es conocido y hasta obvio. Pero, a base de darle vueltas, motiva preguntas y reflexiones más profundas. Vamos con ellas.

Primera cuestión: ¿por qué esa falta de capacidad de abstracción es importante para el arte? Bueno, yo me propuse hablar de la formación actual de los historiadores del arte, pero, seré claro, también estoy pensando en los arquitectos y los artistas. Pondré un ejemplo. Hace poco conocí al artista Manuel Saiz y, como me pasó en otras ocasiones con otros artistas, me quedé francamente impresionado de su nivel intelectual y su claridad de ideas. Por supuesto, como artistas que son los que lo componen, al gremio de Saiz se le pide capacidad de encarnar esas ideas en obras que las transmitan. Pero está claro que la solvencia en el manejo de las mismas siempre logra hacer de esos trabajos algo más profundo, más sutil y más sugerente a varios niveles. De hecho, nunca se insistirá lo suficiente en que el arte es un modo de conocimiento.

Es por esa razón que otro de los objetivos de aquel Máster de Arte, Crítica e Museología Contemporáneas, que codirigí hace unos años, era precisamente tratar de mejorar la formación teórica e intelectual de los alumnos y mostrar que, para escribir críticas o comisariar exposiciones, no bastaba con juntar imágenes, sino que había que lograr que esas obras contasen algo, había que pensar y lograr hilar un discurso. Hoy los ejemplos de exposiciones sin discurso se multiplican por doquier. Exposiciones sobre el agua, donde el tema es el agua porque en Galicia llueve mucho. Exposiciones sobre el mar, porque en Galicia el mar es importante. Exposiciones sobre el Apóstol que se suman a las doce muestras anteriores del mismo tema... Enormes presupuestos, arte como ilustración, belleza ensimismada, pura vacuidad... Al contrario, en aquel máster montamos seminarios como «La urgencia del discurso», en colaboración con el CGAC y con ayuda de amigos artistas, filósofos y comisarios, precisamente para denunciar esa deriva hacia la inanidad y para incidir en la necesidad de cuestionarla desde el pensamiento crítico.

Tocamos entonces el hueso del asunto. A los educadores se nos pregunta con frecuencia qué forma glosa nuestra idea de conocimiento. Al respecto, mi respuesta es tajante: el conocimiento no remite solo a una imagen, por eso la capacidad de abstracción es importante. La reducción del conocimiento y del pensamiento a imagen es un lastre del psicologismo ramplón fácilmente cuestionable. Afortunadamente, la mente es mucho más que una máquina de procesar imágenes. Más aún, no hace falta volver a Kant para encontrar referencias a unas capacidades mentales sintéticas que se cifran en un esquematismo que nunca podrá confundirse con una imagen. Es que el propio Deleuze, uno de los pensadores que más han influido en las derivas del arte actual, abogó por un *pensamiento sin imágenes*. Ahora bien, ¿por qué alguien que se presentaba como empirista pudo defender tal cosa? Pues por la sencilla razón de que sabía que identificar las ideas con ciertas imágenes era el principio de la cosificación del conocimiento. Una imagen siempre es algo concreto. Imaginar el pensamiento como imagen significa pensar que cuando decimos «perro» todos pensamos lo mismo; significa soñar un mundo de ideas sin diferencias. Afortunadamente, vivimos en un mundo plagado de esas diferencias y de lo que se trata no es de negarlas sino de enseñar a la gente a valorarlas y convivir con ellas. No es otra la lección que a diario imparte el arte en nuestra sociedad.

Mientras, lo que llamamos mente es la capacidad plástica de relacionar incluso a nuestro pesar. Y, aunque parta de la *aisthesis*, el conocimiento que promueve nunca consiste en reproducir lo sabido —las imágenes fijas— sino precisamente en establecer relaciones más allá de los fenómenos o entre los mismos. Ahora bien, de lo que aquí hablo, no solo es análisis seguido de síntesis, sino de conexión libre y, quizás, de transducciones.

En relación con esta idea de conocimiento, la segunda reflexión profunda que quiero plantear en toda su crudeza —y en toda su torpeza— es la siguiente. ¿Cuándo salíamos mejor formados? ¿Hace años cuando nos dejaban casi todo el curso para que nos autogestionásemos o actualmente con un sistema hipergarantista que protege al

estudiante como a un infante? La pregunta está formulada de manera torpe e incorrecta. Está formulada de manera torpe porque siempre es un error comparar algo sistémico que acaece en diferentes momentos históricos. Y está formulada de manera incorrecta porque, evidentemente, la formación que recibíamos en los años de la LRU estaba muy lejos de ser perfecta. Como decía antes, la educación de aquel entonces se basaba casi íntegramente en la memorización, es decir, en el mismo pensamiento con imágenes que en la actualidad se sigue estilando de cara a la evaluación. En todo caso, había algo en aquella formación que, mirando hacia atrás, he aprendido a valorar.

Como decía, en los años noventa no teníamos que hacer exámenes hasta junio y nos pasábamos el curso en modo de espera. Ahora bien, por un lado, eso significaba que nosotros administrábamos nuestro tiempo. Mucha gente, incapaz de hacerlo, se quedaba por el camino. No solo se trataba de que no supiesen o quisiesen memorizar —lo cual no se les debe reprochar en exceso—, es que tampoco sabían administrar su tiempo. Esto último, de lograrse, implicaba una formación transversal de valor incalculable, la entrada en esa madurez y en esa autonomía que ya se quedaban con uno para el resto de la vida, y que en la actualidad se echa de menos incluso en los alumnos de doctorado y de máster. En relación con esto, y ya adaptados a un sistema que te obligaba a aprender a administrar tu tiempo, entraba en la ecuación otro elemento.

Aunque las cantidades de material que se debía estudiar para los exámenes de junio eran sencillamente ingentes, lo cierto es que la primera parte del curso daba para mucho. No solo no teníamos que preparar ningún examen sorpresa, sino que nadie nos ponía los infinitos y mediocres trabajillos semanales que hoy se estilan. Realmente, pasábamos muchos meses considerablemente relajados. Algunos compañeros se dedicaban a vivir la vida de estudiante y otros... La verdad es que los otros también, porque ¿a qué dedicábamos todo ese tiempo? En parte, a lo mismo que los estudiantes de las novelas de Hesse: a vagar, a hacer tertulias, a sufrir algunas náuseas existenciales y a beber. Pero, por otro lado y casi sin querer, a leer, leer y leer. Ahora bien, ¿por qué me demoro en eso aparentemente tan anecdótico y narcisista? Pues porque con los años y viendo ahora a mis alumnos tan mal formados en el formalismo, y tan asistidos pero agobiados, uno no puede dejar de pensar que quizás, en parte, se trataba de eso, de *dar tiempo*.

Me llama la atención que ahora las asociaciones de padres de alumnos de primaria y secundaria se hayan levantado en armas contra el exceso de deberes que los chavales tienen que hacer en casa. Me llama la atención que apuesten tanto por la necesidad de que los jóvenes dispongan de algo de tiempo libre. De hecho, ya hace siglos que entre estetas y humanistas se hablaba de la importancia de esa *dignitas hominis* que se alcanzaba precisamente mediante ese tiempo libre que permitía el acercamiento curioso y distanciado al conocimiento y al saber. Cuando yo iba a la universidad en los noventa disponíamos de él y, precisamente por ello, muchos de nosotros conservamos el afán de saber, así como de leer poesía, o de ver exposiciones, o de pasear sin dirección fija, incluso aunque no siempre se nos diesen buenas clases. Y conservábamos todo eso por la sencilla razón de que, al menos las carreras de artes y humanidades, se concebían como espacios en los que la indagación sin objetivo fijo o rentabilidad inmediata todavía era norma.

Pero entonces llegaron las infinitas reformas, reformas orientadas sistemáticamente hacia la conversión del profesor humanista en gestor de proyectos, hacia la ocupación y supervisión de todas y cada una de las horas del día del alumno, y hacia la formación de profesionales y no personas. El resultado fue, no solo la anulación del tiempo libre en las facultades, sino su anulación fuera de las mismas. Más aún, a día de hoy, al salir de clase los alumnos, no solo se enfrentan a los trabajillos supervisados semanales, sino a esas invasivas y acaparadoras redes que tan poco facilitan los momentos de tranquilidad y ensimismamiento, los momentos de pensamiento libre y de abstracción personales. Por eso creo que es la falta de tiempo para el desarrollo de la curiosidad propia y desinteresada uno de los principales problemas que los cambios que se han introducido en el sistema educativo han traído consigo. A más tiempo, más lectura no obligada. Y, a más lecturas no impuestas, más desarrollo de ese pensamiento juguetón y propio que luego cristaliza en el arte.

Debo reconocer que, después de unos años de pragmatismo, mi retorno a la inutilidad y al desinterés tiene que ver con el contexto. Pero, también, con el reciente estudio de la vida y la obra de uno de los más grandes

pedagogos del siglo xx: Laszlo Moholy-Nagy. Como es sabido, cuando entró en la Bauhaus, Moholy-Nagy apoyó la consigna de Gropius contra el arte por el arte, el desinterés estético y la mentalidad burguesa. En esa época, el artista húngaro consideraba que el arte debía ponerse al servicio de la industria y ser útil para la sociedad en términos prácticos. Sin embargo, ya en su etapa madura de profesor en Chicago, su discurso cambiará. Empezó a plantear entonces que, quizás, reducir las escuelas de arte a escuelas al servicio de la industria era excesivo, sobre todo si la producción de esta se identificaba con la competitividad, y el producto con la homogeneización derivada del consumo masivo. Será entonces cuando Moholy-Nagy acepte esa pequeña revolución privada de la que tanto saben la mayoría de los artistas, revolución que una y otra vez opone el juego desinteresado a un mundo de puros intereses de mercado.

El viejo Moholy se dio cuenta de que había algo más, y de que sus tanteos con el modulador de luz procedían de ese juego inútil que no es sino pura humanidad. Hoy por hoy, en nuestro contexto de crisis del sistema educativo, estamos cansados de leer lo que los políticos no quieren escuchar: que la telefonía móvil —ingeniería industrial propia de la investigación aplicada— no habría sido posible sin la investigación básica realizada por grandes físicos teóricos, gente que, sin duda, sabía divertirse soñando ideas abstractas y, en apariencia, poco útiles. Así las cosas, resulta que lo que a veces parece inútil finalmente puede alcanzar cierto valor, no ya para la vida del creador, sino para el grupo que lo avaló. La paradoja radica en el hecho de que producir todo eso no tiene que ver con la gestión de grandes proyectos hechos a imagen y semejanza del modelo empresarial, sino con el tiempo, con disponer de tiempo y de una gran pizarra sobre la que «jugar», como si de lo más inútil emergiese lo que nos va a cambiar.

Por fin, hay una última razón por la que, para mi sorpresa, echo de menos la totalmente imperfecta y trasnochada formación universitaria de los noventa: que cedía espacio para la *autoformación*.

Y es que, a base de pasarnos horas y horas a nuestro aire, el antiguo sistema universitario también permitía que disfrutásemos del estudio de cosas aparentemente poco importantes y que comprendiésemos *la educación como puro autoeducarse*. Uno de los profesores de filosofía más destacados del siglo xx, Hans George Gadamer, dedicó a tales ideas algunas páginas. Se trataba de un texto mínimo, una conferencia transcrita en la recta final de su vida en la que describía con tono entrañable algunas de sus experiencias como educador. Pero su hipótesis de cara al futuro también parecía clara: la educación es educarse en todas las etapas.

Ya es el niño el que se orienta a sí mismo y es labor del educador atender a las señales. Sus expresiones de autosatisfacción tras ciertas acciones y sus preguntas directas nunca engañan. Si se le enseña a callar, se apagará su propia llama. Así pues, ¿cómo fomentar la autoeducación en otras edades? Gadamer respondía en parte: a su juicio debía insistirse mucho en la conversación y el diálogo con el alumno porque ahí se dejaba en sus manos la parte importante, la parte de la pregunta propia, inquisitiva y acuciante. Solo cuando el profesor la atiende, al que interpela le afecta su docencia. Por lo demás, apelar al diálogo y a la pregunta activa era, a la Filosofía y a la Estética, lo mismo que apelar a la experiencia en la Educación Artística. Volvemos entonces a la noción de experiencia. La experiencia no es contemplación, sino acción mantenida y prolongada, siempre claramente orientada. Mientras el alumno no entiende el conocimiento como experiencia en proceso y el proceso como secuencia de experimentos, no toma las riendas de su propio desarrollo.

Finalmente, una de las fallas del librito de Gadamer consistía en que no acertaba a reconocer cual era la «condición de posibilidad» de ese conocimiento activo y experimental. No acertaba a reconocerla porque se pudo autoformar mientras formó a jóvenes que dispusieron de tiempo para pensar, preguntar y dirigir sus experiencias. De hecho, uno solo se autoeduca cuando puede, es decir, cuando tienen tiempo para hacerlo, y uno solo educa cuando le dejan, es decir, cuando dispone de meses y mucho trato. Después de las reformas vividas, sabemos que todo aquello era una ventaja. Por eso considero que uno de los objetivos de toda educación superior debería consistir en garantizar para los alumnos ese tiempo propio. Ya podrán más adelante poner su personalidad desarrollada al servicio de intereses más prosaicos e, incluso, si lo desean, oponerse a ellos con un gesto nuevamente revolucionario.