

# Arte y educación: dos campos complejos, múltiples acercamientos posibles. Resignificando a Dewey

## Resumen

Este trabajo acerca de las vinculaciones entre arte y educación, surge de la experiencia sostenida en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata en formación de profesores de arte. Estos trayectos curriculares implican un diálogo insoslayable y continuo entre pedagogía y arte, y revisten a este trabajo de una doble vertiente: por un lado es resultado de investigaciones y por otro es reflexión y análisis de experiencia efectivamente realizada. Los modelos formativos tienen vinculaciones con modelos de orden político y social y propician u obturan algunos modos de construcción de conocimiento y las formas en que nos vinculamos con nuestro contexto. Esto afecta entonces a las dimensiones ética y política, que resultan ejes vertebradores de las investigaciones realizadas.

## Palabras clave

Arte; educación; modelos formativos; experiencia.

En este trabajo se abordan las concepciones de teoría y práctica que subyacen a las propuestas educativas, y las relaciones que se establecen entre ambas dimensiones del conocimiento. En él se adhiere —desde el campo pedagógico— al movimiento practicista, y se intenta revalorizar el lugar de la práctica en los trayectos formativos. Esta decisión epistemológica se sustenta en indagaciones previas que analizan el teoricismo dominante en las universidades y el sistema educativo en general, y los efectos negativos que esto conlleva en la formación de los graduados de las diferentes disciplinas.

Afirmamos que este no es un problema *teórico*, dado que tiene consecuencias directas en la realidad, y afecta las condiciones de posibilidad de intervención de los graduados universitarios.

Los modelos formativos tienen vinculaciones con modelos de orden político y social y propician u ob-

turan algunos modos de construcción de conocimiento así como las formas en que nos relacionamos con nuestro contexto. Esto afecta entonces a las dimensiones ética y política, que son ejes vertebradores de las investigaciones realizadas.

Este trabajo en particular, acerca de las vinculaciones entre arte y educación, surge de la larga experiencia obtenida en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP en la formación de profesores de arte. Estos trayectos curriculares implican un diálogo insoslayable y continuo entre pedagogía y arte, y revisten a este trabajo de una doble vertiente: por un lado es resultado de investigaciones; por otro es reflexión y análisis de experiencia efectivamente realizada.

Educación y arte son dos campos complejos, y su articulación implica múltiples acercamientos posibles.

Empezaremos por problematizar el concepto de educación —desde categorías de Dewey—, situándonos en el ámbito de la educación sistemática que es nuestro objeto de análisis en este trabajo.

## Los problemas de la educación sistematizada y formal

Dewey manifestaba en sus obras estar convencido de que muchos problemas de la práctica educativa de su tiempo se debían a que estaban fundados en una epistemología errónea. Esa epistemología era aquella que de un modo u otro seguía comprometida con una visión dual del hombre y de sus producciones y actividades, por lo cual establecía divisiones dicotómicas entre teoría y práctica y generaba escisiones entre la educación sistemática y la realidad de los sujetos.

Ese peligro de desintegración de la experiencia y la vida acecha a la educación sistematizada. Y es que la educación sistematizada y formal encarna una serie de riesgos de los que la asimilación del conocimiento por participación en el entorno social está exenta. En este último caso, el aprendizaje es —aunque reducido— experiencial, personal y vital.

En nuestras sociedades complejas, la educación de los jóvenes no puede ya darse por la simple participación directa en las actividades de los adultos, excepto en las ocupaciones más sencillas.

El aprendizaje por mera imitación no es posible entonces en sociedades en las que la multiplicidad de ocupaciones y el avance científico y tecnológico demandan instituciones específicas y un cuerpo especial de sujetos que se ocupan de enseñar la casi infinita variedad de conocimiento circulante. Estas instituciones y sujetos deben dominar el espectro simbólico de los diferentes saberes.

Sin esta indispensable sistematización del conocimiento no es viable pensar la posibilidad de su transmi-

sión. Y esa transmisión se realiza por medio del lenguaje oral y escrito, por medio de símbolos artificiales y convencionales que no pueden ser obtenidos en el intercambio ocasional o accidental con los otros miembros de la sociedad. Esto conlleva complejos procesos previos a la transmisión, propios de la construcción curricular.

En primer término, nos encontramos con la necesidad de un recorte de la totalidad del conocimiento presente en las sociedades complejas, ya que es imposible pensar en la transmisión de la totalidad de los saberes existentes. El conocimiento, entonces, deberá ser seleccionado, fraccionado, graduado, organizado y jerarquizado para su transmisión. Y esa selección no responde a procesos objetivos o neutrales, sino cargados de politicidad, subjetividad e ideología. El problema es que la verdadera naturaleza de estos procesos permanece generalmente oculta cuando se plasman en la realidad de las aulas.

El peligro mayor que subyace a la educación sistematizada, intencionada y formal, propia de las sociedades complejas es que esa transmisión carezca de los sentidos que tienen los aprendizajes que surgen de la “urgencia” cotidiana, que están contextualizados, plagados de significado, de utilidad. Dewey (1971, p. 16) afirma, con respecto a esta situación: “La instrucción sistemática llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias” (Dewey, 1971, p. 16).

Cuanto mayor es el desarrollo del conocimiento, de las formas técnicas de destreza, mayor es el peligro de separación, de pérdida de sentido, de ausencia valorativa generada por una distancia insalvable entre los contenidos transmitidos y la realidad de los sujetos.

De aquí que uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales. Cuando la adquisición de información y de destreza intelectual técnica no influye

en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad sólo crea cultos “ingeniosos”, es decir “especialistas egoístas (Dewey, 1971, p. 17).

Formar una “disposición social” implica tomar en cuenta al sujeto pero también a las disposiciones objetivas. Dicho de otra manera, es necesario poner en cuestión el contexto, sus necesidades y demandas, pensar la educación comprometida con su momento histórico; e implica también una propuesta pedagógica que parta de situaciones reales, de problemas presentes en el campo de la práctica. Si esto no sucede, la educación puede reducirse a la formación de “cultos ingeniosos” o “especialistas egoístas”.

En otras palabras, aportamos a la formación de sujetos que conciben al conocimiento como un saber técnico, neutro, desprovisto de politicidad, universalmente válido. Y que no consideran los intereses y necesidades de las regiones a las que pertenecen, como tampoco los de las mayorías que las habitan. Concebida así, la educación forma profesionales más preparados para *decir* que para *hacer*, para *explicar el mundo* más que para intervenir, para reproducir más que para transformar; preocupados únicamente por adquirir destreza técnica sin ser conscientes de los propósitos de sus acciones ni de la conexión entre ellas y las consecuencias que generan. Desconocen las consecuencias de sus acciones, y desde esas pretendidas posturas de universalidad, neutralidad y objetividad terminan favoreciendo a los intereses de los países centrales, profundizando los colonialismos culturales. Esta es la razón por la que permanecen ocultos los complejos procesos curriculares de selección, organización y jerarquización de contenidos; por la que no se devela que no se trata de procesos “técnicos” disciplinares, sino de procesos fuertemente políticos, que se basan —y buscan— determinados modelos de subjetividad e ideología.

A raíz de esta intención nada ingenua de mostrar los procesos curriculares como neutros es que en las aulas no se pone en práctica el conocimiento acumu-

lado presente en la sociedad: solo se enuncia, como resguardo de su *contaminación* con los valores que saturan la práctica real. La mayor parte de lo que se va a aprender en las universidades está depositado — como se ha afirmado— en símbolos que le son ajenos al aprendiz, al que nadie le explicitó los procesos de construcción o generación de esos conocimientos ni tampoco sus efectos posibles en la vida real; símbolos expresados en fórmulas o frases que simplemente deben repetirse; es un material artificial con respecto a la realidad circundante y “existe en un mundo propio, no asimilado a las costumbres ordinarias de pensamiento y expresión. Existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida. Se está expuesto a perder de vista los intereses sociales permanentes” (Dewey, 1971, p. 17).

Al retomar las preocupaciones del planteo inicial, acerca de las vinculaciones que los modelos formativos tienen con modelos de orden político y social, y la manera en que propician u obturan tanto nuestros modos de construcción de conocimiento como las formas en que nos relacionamos con nuestro contexto, consideramos importante delimitar dos graves consecuencias de las situaciones analizadas en los procesos formativos propios del sistema educativo formal:

1. La ausencia de un *saber hacer* profesional.
2. La falta de compromiso con la realidad política y social.

### **La ausencia de un “saber hacer” profesional**

Por un lado, la educación así entendida —de tradición oral, basada en el discurso teórico, que da lugar exclusivamente al conocimiento explícito, codificado— provoca la repetición de fórmulas ya instituidas, el aprendizaje mecánico de técnicas y destrezas dominantes.

No favorece la construcción de un saber hacer, de un modo de pensar y hacer propio de toda disciplina. Se generan así “*especialistas*” que se han apropiado de un discurso teórico sobre la disciplina pero que no son capaces de intervenir sobre la realidad, que carecen de herramientas prácticas propias de un saber hacer.

Las experiencias que se dan en las aulas parecen participar de la ilusión de una transmisión directa del conocimiento de unos a otros por medio del lenguaje. Parece posible que solo por exponer teóricamente un saber, el *oyente* se apropia de ese conocimiento en toda su complejidad. Sin embargo, Dewey afirma que esa transmisión se asimila a un proceso puramente físico (de transmisión de sonidos), y que en verdad el conocimiento se adquiere realmente cuando se participa en actividades compartidas que implican el uso de ese saber en situaciones reales. Es necesario convertir ese conocimiento en algo que sea comprendido por el grupo —por compartir un código simbólico común que le otorga significado— y que forme parte de una finalidad colectiva. Esto es indispensable si se aspira a construir un saber hacer que supere la mera repetición de teorías y se piense como herramienta de transformación de la realidad.

Cuando las palabras no intervienen como factores en una situación compartida, ni real ni imaginativamente, operan como estímulos puramente físicos, no poseyendo sentido ni valor intelectual. Hacen que la actividad discurra por un cauce determinado, pero no las acompaña un propósito consciente o un sentido. Así, por ejemplo, el signo “+” puede ser un estímulo para realizar el acto de escribir un número debajo de otro y sumarlos; pero la persona que realiza el acto operará como un autómatas si no comprende el sentido de lo que hace (Dewey, 1971, p. 25).

Podemos afirmar entonces que una experiencia educativa lo es realmente cuando logra que los sujetos pedagógicos compartan o participen en actividades conjuntas en las que puedan apropiarse de los propósitos que animan esas actividades, para incorporar realmente el

conocimiento, familiarizarse con sus métodos, adquirir las destrezas necesarias de un saber hacer que los involucra emocionalmente, del que no son ejecutores “*autómatas*”, ajenos al sentido de la actividad.

### **La falta de compromiso con la realidad política y social**

Los procesos de enseñanza hegemónicos se basan en una concepción cientificista que intenta investirlos de un valor de verdad exento de posicionamientos políticos, axiológicos, subjetivos, emocionales. Sin embargo, toda sociedad compleja tiene la necesidad de reproducir los conocimientos ya incorporados, pero también la de seleccionar conocimientos para poder construir una sociedad mejor que la existente. Y las instituciones educativas son las privilegiadas con respecto a estas funciones de reproducción y transformación. Esta situación desnuda la paradoja: al intentar investirse de una supuesta *objetividad*, las instituciones educativas dejan de cumplir con su función, con el mandato social que les da sentido; dejan de lado la dimensión prospectiva, la utopía política, ética que les es propia y les otorga su razón de ser.

Porque cuando las escuelas se apartan de las condiciones educativas y eficaces del medio extraescolar, necesariamente sustituyen un espíritu social por un espíritu libresco y seudointelectual [...] se tiende a eliminar el sentido social que procede a participar en una actividad de responsabilidad y valor comunes, y el esfuerzo consagrado a un aprender intelectual aislado contradice su propio fin (Dewey, 1971, p. 49).

Se opera así un reduccionismo de la educación a la incorporación de conocimiento explícito, teórico, discursivo. El conocimiento explícito está codificado, se caracteriza por ser formal y sistemático; es el que puede estar incorporado en fórmulas, diagramas o libros, lo que lo sitúa al alcance de cualquier persona que tenga la formación básica para interpretarlo.

Pero existe otro tipo de conocimiento que está su-peditado a la acción y que solo puede adquirirse ha-ciendo o viendo hacer a los otros. Se vincula con un conocer perceptivo en el cual la acción —y percibir la acción del otro— resulta fundamental.

Reducir la educación a la exclusiva transmisión de conocimiento explícito obstaculiza en el estudiante la incorporación de valores sociales, pues separa los aprendizajes de los principios filosóficos y políticos que les dan sentido, de las prácticas reales en las que ese conocimiento se plasma en acciones; divide las condi-ciones subjetivas de las condiciones objetivas, y borra los nexos causales entre las acciones y las consecuen-cias que generan. “Si el conocimiento no se integra en las fuentes usuales de la acción ni en la visión de la vida, la moral llega a hacerse moralista, es decir un esquema de virtudes separadas” (Dewey, 1971, p. 378). Separadas de la realidad, del mundo, de los pro-cesos políticos, de las necesidades de las mayorías, de los problemas de la región, de intervenciones pasibles de ejercer transformaciones en el campo de la prác-tica, de los sentidos de esas intervenciones. Pero el escamoteo de la práctica en la formación es coherente con las pretensiones de neutralidad, ya que la práctica está necesariamente situada, atravesada por acciones que responden a posicionamientos políticos y éticos. El modelo hegemónico refuerza así la transmisión de una cultura elitista, solo para entendidos, y cuyo único sentido parece ser la propia portación de un saber aca-demicista y su socialización entre pares.

Una de las consecuencias más graves de este mo-delo es que inhibe la relación de los estudiantes con el mundo que los rodea, los aísla de sus problemas y necesidades, les impide conocer lo que sucede en el territorio en el que están insertos. Nadie ama lo que no conoce: si no se facilita el contacto de los estudiantes con la realidad, difícilmente se comprometan con su región y con su pueblo.

Esta preocupante situación nos obliga a repen-sar el sentido de la producción de conocimiento si no

tiende a mejorar las condiciones de vida de todos los hombres, si no responde a su contexto histórico, si no puede resolver los problemas de las mayorías, si des-conoce la realidad regional.

Aquí es donde el pensamiento pragmatista nos aporta importantes herramientas para poder reflexionar sobre estos problemas y realizar profundas —y nece-sarias— transformaciones en los trayectos formativos. El concepto de experiencia que se maneje al planear las acciones educativas es central. Para Dewey “la na-turaleza de la experiencia solo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasi-vo peculiarmente combinados” (Dewey, 1971, p. 153). ¿Qué significa esto? Que toda experiencia implica ac-tuar sobre algo, pero también sufrir nosotros las con-secuencias de esa acción. En sus palabras: “Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar” (Dewey, 1971, p. 153).

Estas críticas han impactado de una u otra for-ma en los modelos más tradicionales de transmisión de conocimiento. Algunos sectores educativos —como reacción ante estas críticas de falta de sentido de las experiencias educativas teoricistas— comienzan a ge-nerar propuestas en las que los alumnos realizan algún tipo de actividad. Sin embargo, esto no soluciona el problema: no alcanza con que la propuesta educativa genere actividades por parte del que aprende para que se trate de una buena experiencia educativa.

Podemos afirmar que la actividad *per se* no garan-tiza que la experiencia sea educativa. Para que apren-damos algo es necesario que hayamos podido construir una conexión consciente entre lo que hicimos y las con-secuencias de ese acto. Si los cambios que una acción genera no son conocidos por el que los generó, esta acción no constituye una experiencia educativa; es sim-plemente una actividad que no reviste sentido, o peor aún, puede constituirse en una experiencia antieducati-va y “generar embotamiento, falta de sensibilidad y de reactividad [...] y tener por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (Dewey, 1958, p.

22). Es más, aun siendo una experiencia agradable, si se encuentra desconectada de otras experiencias y/o de la realidad del sujeto que la experimenta, puede generar el efecto contrario al deseado y “engendrar hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. La consecuencia de tales hábitos es la incapacidad de controlar las experiencias futuras” (Dewey, 1958, p. 23).

Estas reflexiones aluden a la educación en general; a continuación las resignificaremos en la particularidad de la educación artística.

## El lugar del arte en la educación

Comenzaremos por la concepción de arte. Concebimos al arte como experiencia, lo que implica aceptar que, como todo modo de acción, produce cambios en el mundo. Resulta fundante para el desarrollo posterior entender de este modo al arte, comprenderlo como experiencia.

La noción de experiencia en Dewey es un concepto complejo pero clave para comprender tanto la concepción de educación como la de arte.

Existen dos principios básicos inherentes a toda experiencia educativa: el de continuidad de la experiencia y el de interacción. Para Dewey, la categoría de continuidad de la experiencia resulta central, ya que es el principio que permite discriminar entre las experiencias educativamente valiosas y las que no lo son. “El principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 1958, p. 37). Por esto el problema central de toda pedagogía —y de todo buen maestro— es la selección y preparación de las experiencias adecuadas. Y el arte no escapa a esto.

En este sentido, una experiencia es educativa cuando habilita el crecimiento, pero es necesario des-

lindar las direcciones hacia las que se dirige ese crecimiento. Esto introduce algunos problemas fundamentales: el lugar de lo ético y lo político, el de los fines educativos, el de la relación entre la experiencia individual y las condiciones objetivas. “Las experiencias previas han cambiado las condiciones objetivas bajo las cuales tienen lugar las experiencias subsiguientes” (Dewey, 1958, p. 43). Por esto, si una propuesta pedagógica pretende generar experiencias educativas, es indispensable que tenga un cabal conocimiento de la realidad de los sujetos, pero también de su ambiente físico y social.

Esto es así porque la experiencia no significa un encierro o un aislamiento dentro de los propios sentimientos y sensaciones privadas, individuales, sino que implica un intercambio activo y atento del sujeto con el mundo, una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. Insisto, entonces, enfáticamente, en esta noción fundamental: ambos, sujeto y mundo, son modificados por la experiencia.

En el campo del arte estas cuestiones tienen vital importancia tanto a la hora de conceptualizar el arte como a la hora de enseñarlo, ya que esas concepciones implican diferentes maneras de entenderlo y, por lo tanto, de transmitirlo.

Así como la educación tradicional busca la adaptación de los sujetos al medio social existente, y se constituye entonces en fuertemente reproductora del *statu quo* —toma en cuenta las condiciones objetivas e impone un control externo sobre el sujeto, por lo que anula, o al menos lo intenta, su subjetividad—, el extremo opuesto no es mucho más auspicioso. Es decir, las “nuevas” pedagogías que sistemáticamente niegan lo instituido, han generado muchas veces el efecto contrario: la supresión de las condiciones objetivas para atender solamente a las condiciones internas del sujeto. Las dos posiciones encarnan visiones dicotómicas de la realidad y de los sujetos, y violan el principio básico de la interacción ente ambos factores de

la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Ambas propuestas han sido analizadas y fuertemente criticadas por Dewey.

En el campo del arte, podemos pensar en dos modelos que encarnan respectivamente estas visiones dicotómicas: el modelo logocentrista y el expresivista.

## Modelo logocentrista

Este modelo está centrado en el valor del objeto artístico y en la instrucción de los alumnos. “La fuerte incidencia de la tradición racionalista cartesiana y la búsqueda del ideal clásico, propia del contexto cultural de la Europa del siglo XVII y XVIII en el que surge, hacen que este modelo tenga su principal fundamento en una peculiar concepción del arte: la buena obra de arte está sujeta a reglas y principios universales” (Aguirre Arriaga, 2005, p. 65).

Para este modelo, el hecho artístico se basa en principios universales de proporción y armonía, que no se ponen en discusión y que responden a un único modo posible de entender el arte. Cualquier propuesta que se construya por fuera de estos parámetros, no se considera artística. Coherente con este posicionamiento, el arte es el punto máximo de la razón, de ella deviene y de los conocimientos que por ella se alcanzan. La obra de arte valiosa será aquella que pueda plasmar —a partir de destrezas adquiridas— el ideal estético que es producto del conocimiento y no de la subjetividad o de la acción individual.

¿Qué consecuencias tiene esto en la enseñanza artística? El *aspirante a artista* deberá transitar un trabajoso proceso formativo en el que tendrá que adquirir los conocimientos propios de la disciplina, respetando las normas y procedimientos autorizados. Las habilidades más requeridas serán la imitación y la copia exacta, la *obediencia* al maestro y la reproducción *exquisita* de la realidad o de las obras consagradas.

Es interesante destacar que este modelo sigue presente en muchos espacios de educación artística. En la enseñanza del dibujo, por ejemplo, sigue teniendo gran prestigio y muchas veces se constituye en el modo formativo dominante.

Podríamos afirmar que se trata de un modelo de supresión del sujeto, o al menos que reviste la fuerte intención de suprimirlo.

## Modelo expresivista

Surge como reacción al tipo de racionalidad y a la negación del sujeto propias del modelo logocentrista, por lo que hace eje en el sujeto y en el poder de la emoción. En este caso, “la esencia de la práctica artística reside en transmitir y expresar los sentimientos o emociones de dicho sujeto” (Aguirre Arriaga, 2005, p. 67).

El arte se concibe aquí como la manifestación más legítima del ser interior. El debate dialéctico entre razón y emoción que caracteriza a todo el período ilustrado presenta en este punto una inclinación destacada hacia el énfasis en el componente irracional —o más próximo a la naturaleza— de lo humano. Incluso puede percibirse un paralelismo que el pensamiento y el arte moderno establecen entre niños, locos y primitivos, que dejan de ser contemplados como seres inmaduros e inferiores, o limitados culturalmente, y se ven enaltecidos.

Es así que las obras que producen estos colectivos antes marginados y ahora revalorizados, se toman como la encarnación de la libertad, como el ansiado punto de llegada de un camino que lleva a despojarse de las normas agobiantes de la cultura.

Se ensalza la subjetividad antes negada, y cualquier intervención educativa puede ser confundida con un intento de coartar la libertad de la creación individual. Es necesario ignorar las opiniones externas y

sumergirse en el interior *incontaminado* de cada sujeto para poder crear arte.

Este movimiento que se origina en la reacción al modelo racionalista–ilustrado construye nuevos mitos acerca del arte. Una de sus ideas fundantes es que el arte, más que una cuestión de razón y de norma, es un hecho que acontece en el interior del sujeto. Es una estética de la expresión, bajo cuyos auspicios crecerá una nueva concepción de la educación artística, que hace deslizar el foco de interés desde el objeto artístico al sujeto creador.

De aquí los cambios que se producen también en la concepción del artista, que ahora es reconocido como *genio*. Se convierte así en una cuestión innata la capacidad para el arte. Los que se consideran *buenos productos* son exclusiva consecuencia de la genialidad del artista; no se relacionan con el trabajo o el aprendizaje. La *originalidad* es el valor que prima.

Estas ideas impactan fuertemente en las concepciones de la enseñanza artística.

Herbert Read concreta estas posiciones en su *Educación por el arte*, donde establece que el propósito principal de la educación artística debe consistir en usar el arte, en cuanto actividad más elevada del ser humano, para conducir a este al estadio final y definitivo de su proyecto antropológico, al encuentro con sus esencias y a su redención final.

Las consecuencias de un modelo tal en la enseñanza se vinculan —lógicamente— con la ausencia de programas definidos y una escasa atención a la formación de los profesores. Por consiguiente, prácticamente no existen las intervenciones educativas por adopción del precepto metodológico de la *libertad* como eje de la acción formativa. Una libertad que no supone elección consciente y razonada o discernimiento crítico. Por el contrario, la libertad que se invoca en las prácticas formativas propias de este modelo se refiere a la actuación espontánea del sujeto, que no atiende a normas previa-

mente establecidas; una libertad innata y originaria, no mediatizada por la cultura. Tampoco se contempla la educación artística en cuanto formación para la apreciación o comprensión de las obras de arte, ya que estos aspectos son considerados innatos también. Por otra parte, en este tipo de educación artística no es posible ni adecuado evaluar. Podríamos decir que se trata de un modelo de supresión de las condiciones objetivas. De acuerdo con estas características, una buena propuesta educativa debe simplemente garantizar un ambiente en el que el sujeto pueda crear según sus deseos y necesidades interiores, sin obstáculos ni impedimentos.

Luego de esta breve conceptualización, analizaremos ahora estos dos modelos desde el concepto de experiencia.

Acordamos con Dewey en que toda educación genera experiencias, aunque no toda experiencia sea educativa; por el contrario, existen experiencias antieducativas. Veremos por qué ubicamos estas dos posiciones de educación artística en este último caso.

Cuando la experiencia genera, como en el primer modelo, cambios *externos*, de tipo mecánico —es decir, que no involucran la emoción ni el intelecto— no podríamos hablar de experiencia artística porque no habilita a que el sujeto pueda vincular sus acciones con las consecuencias que estas tienen sobre la realidad; pero tampoco cuando genera, como en el segundo caso, que las personas se repliegan sobre sí mismas “*en un juego interno de sentimientos y fantasías*”. En esta situación no podríamos hablar de experiencia artística “porque los sentimientos y las ideas están vueltos hacia sí mismos en vez de ser capacidad para una acción que modifique las condiciones” (Dewey, 1971, p. 149). Esta “*complacencia sentimental*” no puede denominarse arte, ya que para serlo es necesario un compromiso con la transformación de la realidad para volverla más significativa para los propios hombres. El aislamiento del sujeto es opuesto a la experiencia artística, en la que “el yo y el mundo están comprometidos recíprocamente en una situación” (Dewey, 1971, p. 139). Visto desde esta pers-

pectiva, para que se trate de una experiencia artística es necesario que se cumpla con el principio de interacción entre las condiciones internas y las objetivas. Si, como reacción al modelo tradicional, solo se ponen en juego las condiciones internas del sujeto, y se desconocen las relaciones entre el individuo y su contexto, ese *individualismo* no se corresponde tampoco con la experiencia artística. En ambas situaciones uno de los aspectos constitutivos de la experiencia tiene una presencia dominante en desmedro del otro, por lo que el principio de interacción no tiene lugar en ninguno de los dos escenarios analizados. Afirma Dewey:

Los métodos de los artistas en toda rama dependen de un conocimiento completo de los materiales e instrumentos; el pintor tiene que conocer el lienzo, los colores, los pinceles y la técnica de manipular todos sus procedimientos. La adquisición de este conocimiento requiere una atención persistente y concentrada sobre todos los materiales objetivos (Dewey, 1971, p. 185).

Podemos concluir entonces que el arte es un trabajo, y como tal involucra al hombre que lo realiza y a la realidad que él transforma. Es también un *saber*, ya que no es misterioso, es riguroso, y se puede aprender sobre él estudiando niveles de ejecución de la práctica.

Esto que ilustra los procesos de construcción de conocimiento propios del arte es pertinente para reflexionar acerca de la adquisición de saberes en otras áreas disciplinares. Así también, el riesgo de que estos métodos lleguen a hacerse mecánicos está latente tanto en la práctica de las artes como en la adquisición de cualquier otro conocimiento.

## Algunas reflexiones acerca de las vinculaciones entre arte, educación y política

Se hace imprescindible un cambio de imaginario respecto de la propia idea de arte, la distribución disci-

plinaria de los saberes y las nociones básicas que los apuntalan.

Las propuestas practicistas en general, y las de John Dewey en particular, pueden ser muy útiles para repensar la educación artística, tanto la formación de profesores en arte como la educación artística para todos los ciudadanos.

Resignificar —a la luz de las situaciones actuales— las herramientas conceptuales y metodológicas que aporta el pensamiento de Dewey podría ayudar a sacar al arte del lugar en que lo puso la tradición moderna occidental; en palabras de Dewey “la esotérica idea de las Bellas Artes”, pero también del lugar de irracionalidad y capacidad innata, *don*, en que lo colocaron las corrientes expresivistas. Retomar la idea de arte como experiencia nos señala que el valor del arte no está en los productos mismos, sino en la propia experiencia a través de la cual han sido creados y mediante la cual son percibidos o usados, generando multiplicidad de interpretaciones.

Y esto habilita, por sobre todo, a recuperar la idea de arte como parte de la vida de los hombres, no ya como producto elitista que transita solo por circuitos diferenciados y que únicamente puede ser producido y apreciado por un pequeño sector de “entendidos”, y consumido por unos pocos con poder adquisitivo para hacerlo.

El crecimiento del capitalismo ha sido una poderosa influencia en el desarrollo del museo como el albergue propio de las obras de arte, y en el progreso de la idea de que son cosa aparte de la vida común. Los *nuevos ricos* son un importante producto del capitalismo y se han sentido especialmente impelidos a rodearse de obras de arte raras y costosas [...] El coleccionista típico es el típico capitalista (Dewey, 1934, p. 9).

Concebir al arte como parte de los procesos vitales de todo hombre no solo termina con la falsa división entre arte y vida cotidiana, sino también con la ruptura entre

arte y ciencia (ya que uno y otra son entendidos como dimensiones de la vida de los hombres) y con la concepción de un arte elitista y otro “popular”, subsidiario, subordinado.

A partir de estas ideas es que se propone una educación artística que incluya todas las manifestaciones, tanto las “cultas”, clásicas, como las de masas y populares, entendiéndolas como expresiones genuinas —en clave estética— de los hombres en su interacción con la realidad que les tocó vivir, y tomándolas como posibilidades de ensanchar los horizontes de experiencias de los sujetos y su capacidad para comprender las situaciones, los dolores, las alegrías, las injusticias, que afectan tanto a su grupo de pertenencia como a otros más lejanos en el tiempo, en el espacio o en las condiciones de vida. “El material de la experiencia estética en el ser humano es social” (Dewey, 1934, p. 369).

En este sentido, es interesante retomar la función social del arte como herramienta de expresión de la realidad y toma de conciencia de las injusticias y desigualdades, apuntando a la concientización y las posibilidades de transformación. Para situar estas propuestas en nuestras latitudes, incluiremos algunas concepciones de Carpani:

El arte llama y despierta el inconsciente colectivo de la humanidad, pone en movimiento las más confusas aspiraciones y deseos, exalta y sublima todas las represiones a que se ve sometido el hombre moderno: es un poderoso e irresistible instrumento de liberación. El arte es libertador por excelencia y las multitudes se reconocen en él y su alma colectiva descarga en él sus más profundas tensiones para recobrar, por su intermedio, las energías y las esperanzas (Carpani, 2010, p. 11).

Según el autor, la obra de arte es una necesidad estética que se plasma en imágenes pero también un bien social y público: es praxis y conciencia. Por eso, también plantea la imposibilidad de un arte separado de la vida y propone, por el contrario, “vivir la vida como hecho estético”. Para él, como para Dewey, la realiza-

ción del arte verdadero es justamente superar la escisión entre arte y vida cotidiana que domina en la economía capitalista, y propone al arte como herramienta para unificar lo individual y lo colectivo, lo público y lo privado (Carpani, 2010).

Encontramos una resignificación en clave nacional del principio de interacción propio de la experiencia en el pensamiento de Hernández Arregui citado en Carpani (2011):

¿Qué es el artista? El artista podrá creer, en la intimidad de su personalidad creadora, que ha roto sus ligaduras con el mundo. Esta ilusión, verdadera como sentimiento individual, es falsa desde la perspectiva de la sociedad. El artista funciona en interacción permanente con la sociedad que lo amalgama con su época, con los valores sociales dominantes, con sus necesidades y creencias. Uno de los rasgos del gran artista es la tendencia a negar, de algún modo, el mundo institucionalizado que lo oprime (p. 9).

Es importante agregar que el arte no tiene que ser necesariamente realista para estar situado, contextualizado y cumplir con esa función social:

El arte no debe copiar a las cosas como un espejo, sino develar la esencia de las cosas. Solo un arte figurativo que deforme cuantas veces sea necesario la percepción sensible de los objetos, sustituyéndola por formas, símbolos de la vida de los pueblos en marea revolucionaria es realismo y al mismo tiempo, vida colectiva aprisionada en el lenguaje gigantesco profético y por eso, simbólico, del arte (pp. 8-9).

Finalmente, consideramos fundamental rescatar la importancia que tiene la intervención de la conciencia en los procesos de realización y apreciación de las experiencias artísticas —en clara oposición a los movimientos espontaneístas o innatistas—, ya que habilita la reflexión sobre la experiencia y posibilita la regulación, la selección y la redistribución de las acciones. Esto produce la variedad infinita de las ex-

perencias artísticas, pero no solo eso, sino que —y esto es todavía más importante— conduce a la idea de arte en cuanto idea consciente: “con el tiempo, la intervención de la conciencia conduce también a la idea de arte en cuanto que idea consciente: el mayor logro intelectual en la historia de la humanidad” (Dewey, 1934, p. 379).

A modo de conclusión, y volviendo a los modelos educativos en el arte, sostenemos que las problemá-

ticas vinculadas con las dimensiones de la conciencia y la reflexión son los aspectos en los que la educación sistematizada y formal tiene una responsabilidad ineludible. Las instituciones formadoras y los docentes son los que deben, por una parte, guiar esos procesos de reflexión sobre la práctica que permiten que el hacer se convierta en saber hacer; y, por la otra, propiciar experiencias artísticas valiosas capaces de vivificar la vida y de generar ese logro intelectual que implica la idea de arte como idea consciente.

---

## Referencias Bibliográficas

- Aguirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Madrid: Editorial Octaedro.
- Carpani, R. (2010). *Arte y militancia*. Buenos Aires: Ediciones Continente, Biblioteca del Pensamiento Nacional.
- Carpani, R. (2011). *La política en el arte*. Buenos Aires: Ediciones Continente, Biblioteca del Pensamiento Nacional.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Read, H. (1995). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.