

EL ARTE DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN POR EL ARTE

A ARTE DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PELA ARTE

THE ART OF EDUCATION AND THE EDUCATION THROUGH ART

Carlos Sousa Reis (csreis@uc.pt) *

Maria Formosinho (mformosinhosanches@gmail.com) **

RESUMEN

En este artículo, los autores ensayan una reconceptualización de la actividad pedagógica, estableciendo una distancia crítica con respecto a la línea tecnicista y performativa que se encuentra implícita en muchos de los procesos de evaluación de calidad. Denuncian el vacío ontológico que invalida la perspectiva constructivista de la acción educativa y establecen una aproximación de la educación al dominio artístico para comprender las potencialidades creativas del arte y el impacto que tiene en la formación de los individuos, excluyendo el fundamentalismo de la medición que nutre la miseria simbólica y abre el camino a la robotización de lo humano.

Palabras clave: actividad pedagógica, educación artística, educación a través del arte; taylorismo en la educación.

RESUMO

Neste artigo, os autores ensaiam uma reconceptualização da atividade pedagógica, estabelecendo distância crítica face à visão tecnicista e performativa que está implícita em muitos dos processos de avaliação da sua qualidade. Neste sentido, denunciam o vácuo ontológico que invalida a perspectiva construtivista da ação educativa e buscam umnexo da educação com o domínio artístico para compreender as potencialidades criativas da arte e o seu impacto na formação dos indivíduos, excluindo o fundamentalismo da mensuração que nutre a miséria simbólica e abre caminho para a robotização do humano.

Palavras Chave: atividade pedagógica, educação artística, educação pela arte; taylorismo na educação

ABSTRACT

In this article, the authors undertake a reconceptualization of pedagogical activity that establishes a critical detachment from the technicist and performativity view that is implicit in many of the evaluation processes of its quality. Denouncing the ontological emptying that obliterates a

constructivist perspective of educational activity, the authors search for an approximation between education and the artistic domain, to perceive the creative potential of art and its impact on education, excluding the fundamentalism of measurement that nourishes the symbolic misery which opens a way to human robotization.

keywords: pedagogical activity, art education, education through art, taylorism in education.

| *Universidade de Coimbra/CEIS20

| **Universidade Portucalense/CEIS20

Submitted: 28 th June 2019

Accepted: 30 th January 2020

INTRODUCCIÓN

La educación se define desde la perspectiva de un concepto intrínsecamente contestable (Cabanas, 2002), que rechaza la pretensión de las definiciones liminares, las cuales presumen el mismo conocimiento infinito que el genio de Laplace tendría que poseer para inferir el real subsecuente (Morin, 1992; Epstein, 1986). Esto es como si en cada oportunidad que tuviéramos de poder aprehenderlas obtuviésemos un relance en el espejo de la propia mirada, y reflejando (nos) le diésemos una expresión posible, pero nunca definitiva o exhaustiva. De ahí que, en el presente texto, únicamente aspiramos a presentar una manera de ver, que se expresará mediante un determinado concepto. A partir de este, procuraremos la configuración de su rizoma, esto es, la telaraña de relaciones por las cuales se entrecruza con otros conceptos. En nuestro caso, intentaremos captar el arte que se manifiesta en el proceso de educar y la educación que en el arte se procesa, considerándola tanto en la perspectiva de la producción artística, como en la de su fruición.

Deleuze y Guattari (1994) pretendieron mostrar que la ciencia produce descripciones basadas en funciones, el arte produce obras en base a las emociones y la filosofía produce conceptos –intensidades– apoyada en una cierta acción creativa. Por su parte, Platón relevó la importancia de Safo como una de las Musas olvidadas, por el hecho de que su poesía transparentaba cierta curiosidad virginal, la atención genuina propia del arte de quien se ve a sí mismo como si fuera por la primera vez (Vernon, 2011). Esto señala que Safo sabía remontarse a la mirada de la criatura de la que Nietzsche refirió lo siguiente:

“But tell me, my brothers, of what is the child capable that even the lion is not? Why must the preying lion still become a child?

The child is innocence and forgetting, a new beginning, a game, a wheel rolling out of itself, a first movement, a sacred yes-saying.

Yes, for the game of creation my brothers a sacred yes-saying is required.

The spirit wants its will, the one lost to the world now wins its own world.

Three metamorphoses of the spirit I named for you: how the spirit became a camel, and the camel a lion, and finally the lion a child” (Nietzsche, 2006, p. 17).⁵

Si avanzamos de esta manera, incidiendo en el campo educacional, considerándolo en su relación con el arte, es previsible que obtengamos una conceptualización relativa a la base de la que se partió. La perspectiva que imaginamos nos recuerda Thoreau (2014, p. 108) que fue “al bosque para succionar el tutano de la vida⁶. De forma metafórica, “el retiro al bosque” nos otorga una mirada inédita, aunque no siempre consensuada, la que sin embargo, nos devuelve

⁵ Pero decidme, hermanos míos, ¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacerlo? ¿Por qué el león rapaz tiene que convertirse todavía en niño?

Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí.

Sí, hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir sí: el espíritu quiere ahora su voluntad, el retirado del mundo conquista ahora su mundo.

Tres transformaciones del espíritu os he mencionado: cómo el espíritu se convirtió en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño. (Nietzsche, 2006, p. 17).

⁶ Fui al bosque porque pretendía vivir deliberadamente, enfrentarme sólo con los hechos esenciales de la vida, y ver si podía aprender lo que ella tenía que enseñarme, en vez de descubrir a la hora de la muerte que no había vivido. No deseaba vivir lo que no era vida, siendo la vida tan maravillosa, ni deseaba practicar la resignación, a menos que fuera de todo necesaria. Quería vivir en profundidad y aspirar toda la médula de la vida, vivir tan vigorosa y espartanamente hasta el punto huir en desbandada de todo lo que no fuera la vida” (Thoreau, 2014, p. 108).

una perspectiva desempolvada de la cacofonía que hoy llena el mundo, y nos invita a "ensimismarnos". Según la explicación de Fullat (1988), "ensimismarse" induce a tomar distancia de lo aprendido o lo instituido por convención, permitiéndonos descubrir un caleidoscopio original de significados. Es en lo mismo sentido que— tal como el transeúnte imprevisto, se busca un camino recorriendo las calles de una ciudad ignota— nos buscaremos ahora un significado menos evidente para el "arte" de la educación, cuyo sentido se encuentra muy estrechamente reconfigurado desde la mirada neotaylorista que nos invade, como un saber operativo, de naturaleza cuantificable o mensurable, en todas sus dimensiones.

1. EL ARTE DE LA EDUCACIÓN

La creencia más utilizada por quien nunca educó o que no habla de este proceso desde su interior, es que la educación sería semejante al tránsito en el cerebro de Neo, directamente vinculado a la "Matrix" recibiendo una "actualización" instantánea de información. En esta anticipación del futuro, se perfila la complejidad del proceso de la educación, reduciéndola a un proceso de enseñanza y esta a un proceso de transmisión de información, semejante al que ocurre entre ordenadores, como si los seres humanos fuesen simplemente terminales, o simples transmisores y receptores de datos. Este mito tan fácilmente referenciado por la perspectiva cibernética contemporánea, sin embargo, anterior a ella, se remonta a la concepción tradicional tendiente a olvidar la lección de Platón en el "Menón". Una forma posible de interpretar este diálogo es la que consiste en afirmar que nada se puede enseñar, i.e., la enseñanza no se reduce a la transmisión, siendo esta una simple parte de un proceso mucho más complejo. Cuando la comunicación es bien conducida, a lo sumo, es posible estimular las estructuras mentales del receptor, quien propiamente tendrá que reconstruir, mediante una contextualización personal, la noción o concepto que es objeto de enseñanza. Así, si el proceso de enseñanza, que es indisoluble del proceso educativo, requiere de una información de carácter científico, también exige maestría en la forma de estructurar los contenidos, de manera que faciliten el aprendizaje. En este aspecto podríamos invocar una dimensión "tecnológica" en la forma de aplicar los conocimientos, que presupone adicionalmente una capacidad creativa, análoga a la del arte, para improvisar adaptaciones suscitadas por la imponderabilidad de cualquier proceso educativo, es decir, la educación se revela, como una realidad multidimensional, que simultáneamente se afirma como ciencia, tecnología y arte, si no atendemos a esta exigencia intrínseca, relativa a su propia complejidad, se nos escapará la posibilidad de articular de modo dialéctico aquel que es el desafío pedagógico de la naturaleza estructural y funcional de un ser en formación. Por lo demás, es necesario subrayar que, de las tres dimensiones mencionadas en el proceso educativo, aquella que la asimila a un arte resulta ser decisiva, pues las dos primeras dimensiones de orden científico y técnico son condiciones indispensables, pero no suficientes, que sólo alcanzan realización cuando la tercera y complementaria dimensión del arte pedagógico se prosigue. En efecto, el proceso educativo requiere un cierto tacto pedagógico (Asensio, 2004), en el que se hace implícita la capacidad para "oír, sentir, y respetar la singularidad propia de las personas a quienes se debe transmitir algo" y por la que se sabe "salir de sí mismo, tener una orientación para el otro, ser capaz de recibir al otro en su radical alteridad, ser sensible a sus peticiones, a sus ruegos, a sus necesidades" (Orbe, Bondía y Sangrá, 2006, p. 255). Porque sólo este arte pedagógico puede constituir el vehículo apropiado para dar la entrada "en el jardín simbólico de los significados" (Savater, 1997, p. 30).

Refiriéndose al fundamentalismo de la mensurabilidad en el régimen capitalista neoliberal, varios autores (Biesta, 2015; Gielen, 2013; Haberberger, 2017; Martell, 2014) han denunciado el creciente vaciamiento ontológico que el mismo perpetra, al querer erradicar la dimensión creativa inherente a la actividad educativa, para restringirla a una ingeniería técnica que la vacía de sentido, en sus finalidades últimas. Así, si el estatuto disciplinario del conocimiento pedagógico es incuestionable, la ciencia de este conocimiento no podrá entenderse, como se suele reconocer, en el marco de una lógica causal unidireccional que haga previsible todos los resultados en función de los procesos en curso. Por lo que la racionalidad práctica que se exige en la actividad, en gran medida se sustenta en la capacidad para proceder a una contextualización; sin esta, el proceso didáctico corre el riesgo de no ser más que una acción estéril. En efecto, cuando no se asume el arte pedagógico, no queda más que una oportunidad anónima y despersonalizada, sin ninguna garantía de poder constituir un estímulo significativo para los destinatarios y que, cuando mucho, podrá servir a un propósito transmisivo y adaptativo, articulado según el modelo "bancario" tan criticado por Paulo Freire (1996), de ahí que no podamos nunca dejar de mostrar la "tensión" productiva implícita a la acción pedagógica, en cuanto dinámica impulsora para el cambio de la autoorganización de los sujetos. Pues será en este enfrentamiento con el registro universalizante de la ciencia, que la racionalidad práctica, emergente en los contextos específicos del actuar educativo, podrá subvertir creativamente el modelo que le sirve de guía y referencia, asemejándose a un "arte" intelectual.

Además, hay que subrayar, que esta concepción tridimensional de la actividad pedagógica que la redimensiona como un arte, relacionada con un saber científico y técnico, todavía puede ser profundizada a partir del propio cuestionamiento sobre las diversas dimensiones intrínsecas al arte.

2. LA INDETERMINACIÓN ESTÉTICA DEL ARTE Y DE LA EDUCACIÓN

Ernst Fisher (1963) apuntó hacia la necesidad del arte, mediante una profunda explicación sobre su naturaleza y función: el arte satisface las necesidades de expresar, representar, interpretar, transformar y trascender lo real. De ahí, podríamos preguntarnos por la finalidad de una obra de arte, así, ¿hasta qué punto podemos comparar "L'amour est un oiseau rebelle", cantada por María Callas, que nos arrebatara, o la pintura del "Jardim das Delícias" de Hieronymus Bosch, que nos transporta? ¿Será el arte la única forma de representar lo bello, tal como el busto modelado de Nefertiti, que perduró por siglos como el icono de la belleza femenina? pero, ¿Por qué no podría ser la representación del hediondo? como en algunos de los rostros de "Cristo cargando la cruz", ¿del ya mencionado Hieronymus Bosch?, ciertamente, el arte en sus diversas expresiones e intemporalidad, constituye al mismo tiempo una propuesta y una invitación expresiva, cuyo destino es el universo de significados co-construidos. Como resalta Konnick (2003, p. 117) "El cine, por ejemplo, nos vuelve a sumergir en el movimiento, en la temporalidad, en el misterio de los accidentes de la vida... Invita a maravillarnos ante lo familiar; a revisarlo y a presentir en él el misterio".

En esta línea, también cabe preguntarse, si el disfrute artístico es una cuestión puramente subjetiva dependiente del gusto. La máxima *De gustibus non est disputandum* (Hirsch, 2002) en este caso, concedería una enorme libertad al sentido e interpretación de la obra artística, de hecho, el mundo contemporáneo generó un conjunto de rupturas en las prácticas artísticas que

transformaron la comprensión y vivencia del propio arte. De esta forma, se dio una turbulenta integración de nuevas formas artísticas, situadas en el mismo plano de las consagradas "Bellas Artes", lo que desencadenó intensos debates críticos, reiterados hasta nuestros días. Sin embargo, nada impide que se haya promovido la difuminación de fronteras entre formas expresivas que se incluían en el arte propiamente dicho, denominado por algunos "erudito" y el arte destinada a las grandes masas, que los posmodernos aclamaron en su apología de la diferencia. En este movimiento de deconstrucción del arte vinculado a varias rupturas estéticas, se debatieron todos los conceptos que lo sustentan y se cuestionaron todas las fronteras. Por tanto, no es de admirar, que aparezcan distintas perspectivas defendiendo criterios tan heterogéneos sobre la apreciación del arte, desplegándose en las denominadas teorías estéticas relativistas.

Inspirados en Dewey (2005), podríamos referir de forma sumaria que el arte corresponde a una cierta forma expresiva, mediante la adecuada articulación técnica de los materiales⁷. Esto ha sido asumido por casi todos, quienes reconocen que la inspiración no es una condición suficiente, pues es imprescindible aliar el dominio de las técnicas y métodos de trabajo para llegar a la "forma" artística. La búsqueda de una forma expresiva se corresponde con una dinámica interior, que denota un esfuerzo agónico, que el propio pedagogo americano no deja de relevar al recordar "the act of expression that constitutes a work of art is a construction in time, not an instantaneous emission" (2005, p. 67).⁸ En este sentido, la "espontaneidad" aparente de ciertas obras de arte sería una ilusión, en la perspectiva del autor, pues como ya refiere, hablar de arte como una construcción "signifies a great deal more than it takes time for the painter to transfer his imaginative conception to canvass and for the sculptor to complete his chipping of marble. It means that the expression of the self in and through a medium, constituting the work of art, is itself a prolonged interaction of something issuing from the self with objective conditions, a process in which both them acquire a form and order they did not at first possess" (2005, pp. 67-68).⁹

Por tanto, sea cual fuera la opción por la forma figurativa, en las múltiples acepciones que podamos comprender el concepto de arte, nunca podrá ser dissociada de la cultura que es como su humus, como marco omnipresente para la producción y recepción de mensajes que mediatiza la producción artística. Más allá de toda la divergencia que suscita el propio concepto de "cultura", lo cierto es que, a pesar de la intemporalidad de ciertas expresiones artísticas, siempre podremos referirlas a un determinado contexto que induce cierto tipo de representaciones simbólicas, sobre la base de concepciones compartidas. Así, si en la concepción vitalista de Simmel (2010), el ideal de perfectibilidad requiere la cultura como condición de su propia dinámica configurativa, es evidente que el impulso artístico emerge en consonancia con este proyecto vital de trascendencia por el que los humanos se perfeccionan mediante las propias formas que crean.

La referencia al arte exige también investigar el concepto de sensibilidad estética que configura su dimensión expresiva y receptiva, por lo que esta investigación debe orientarse en

⁷ Como J. Dewey (2005, p. 66) menciona: "La danza y el deporte son actividades en las que los actos una vez realizados espontáneamente por separado se ensamblan y se convierten de material tosco y bruto, crudo en expresivas obras de arte. Sólo donde el material es empleado como medio hay expresión y arte."

⁸ "El acto de expresión que constituye una obra de arte es una construcción en el tiempo, no una emisión instantánea" (Dewey, 2005, p. 67).

⁹ "Significa mucho más tiempo del que necesita el pintor para transferir su concepción imaginativa a la tela y el escultor para completar su tallado del mármol. Significa que la expresión del yo en y a través de un medio, que constituye la obra de arte, es en sí misma una interacción prolongada de algo que proviene del yo en condiciones objetivas, un proceso en el cual ambos adquieren una forma y un orden que no tenían inicialmente" (Dewey, 2005, pp. 67-68).

relación a lo que podemos identificar como siendo el "régimen" estético del propio arte. Como Rancière (2011, p. 11) menciona: "the products of the arts are no longer determined by degree of elevation of the subjects they treat, the functions they carry out or the social powers they serve. They inscribe themselves in a sphere of experience proper to them. It is only in this regime that Art exists as such, rather than the arts or fine arts..."¹⁰ En realidad, lo que define la esfera de lo artístico no es inherente o específico a las propiedades de los objetos, como ya subrayamos, sino a la experiencia estética que consubstancia una libertad expresiva que, aunque referenciada a cánones, subvierte las determinaciones y divisiones comunes, es decir, el régimen estético del arte concreta una nueva distribución de lo sensible como condición de posibilidad de experiencia estética.

Dada esta libertad creativa, que constituye el régimen estético del propio arte, es natural que en el mundo contemporáneo, se tiendan a diluir las delimitaciones entre las diversas expresiones artísticas y los propios procesos digitales sean dimensionados en el contexto artístico, sirviendo para desmitificar un concepto de arte disociado de los artefactos tecnológicos del mundo urbano circundante. En este mestizaje, cada vez más común, entre diferentes expresiones artísticas, que convocan dispositivos mecánicos de la vida cotidiana, resuena la indeterminación consubstantiva a la experiencia estética.

Destacada la naturaleza indeterminada e indeterminante del arte, a pesar de las reglas de producción técnica que lo concretan en la materialidad de sus formas, podemos ciertamente aprehender mejor la aproximación que hacemos de la acción educativa a un arte. En cuanto a su dimensión interactiva de encuentro, la educación exige un espacio de libertad que desafía la previsibilidad absoluta de sus efectos, reclamando un espacio de cooperación y co-creación. En este ámbito, convocado por la propia libertad que define nuestra identidad humana, es evidente la asimetría de posición entre educador y educando, pero en semejante sistema complejo de interacciones, cada vez más dilatado en el tiempo y en el espacio, la propia dimensión teleológica del proceso educativo lo hace trascender orientándolo hacia una operacionalización técnico-didáctica, crecientemente sostenida por la científicidad del conocimiento pedagógico.

Una reflexión analítica sobre el proceso educativo proporciona una intuición inmediata de sus implicaciones. Desde luego, al parecer, se da a la apreciación "fenomenológica" la evidencia de que en ella se busca intencionadamente – de acuerdo con diferentes grados de conciencia – una cierta configuración que se ve plasmada en las actividades que estructuran los objetivos y contenidos, a través de la consideración del contexto (los alumnos, el espacio, el tiempo, los recursos ...). Esta configuración exige en sí misma un avance creativo en el momento de su planificación, aunque posteriormente necesitará de otro esfuerzo similar, cuando se trate específicamente de concretar el proceso, en el que interviene el ya citado "facto" pedagógico (Asensio, 2004). Entre uno y otro momento, es posible ver el equivalente a la proyección y a la materialización artísticas, con la diferencia de que la actividad educativa no plasma su efecto creativo en una expresión determinada, sino que se extiende hacia un conjunto de expresiones más o menos distantes de su origen, que, dependiendo de la intensidad de las vivencias, puede extenderse a la totalidad de la existencia. En realidad, si como evidencia Rancière (2011, p. 10), el Arte como "política de la indeterminación estética" presupone de forma fundamental y fundadora una previa configuración de lo sensible que define el mundo circundante común y no se aliena de otras prácticas, también la especificidad del acto educativo, en su dimensión

¹⁰ Los productos de las artes ya no están determinados por el grado de elevación de las materias que tratan, las funciones que desempeñan o los poderes sociales a los que sirven. Se inscriben en una esfera de experiencia que les es propia. Es solo en este régimen que el arte existe como tal, en lugar de las artes o las bellas artes ...

original, gana raíces mediante la influencia socializadora que hace posible la hominización del recién nacido. Como enfatizaba J. Boavida, (2013, p. 27) "hay en lo educativo una raíz antropológica y una naturaleza sociocultural que son constitutivas de nuestra realidad individual y social. Sin embargo, la tendencia actual no reconoce y, por lo tanto, no valora adecuadamente esta naturaleza intrínsecamente constitutiva. Está de tal modo dentro de nosotros, y hay tal coincidencia entre lo que somos y lo que es, que acabamos por no vislumbrarla". Preguntando sobre la densidad ontológica de lo educativo, en cuanto a su especificidad, el autor subraya que lo que es específico a la educación es "aquello que no se agota en ninguna situación educativa particular, sino que está presente en todas las situaciones que concretan formas de mejora o perfeccionamiento; como aquello que sobrepasa lo concreto de cada una y permanece en todas como una potencialidad que se ha especificado, o puede ser especificada" (2013, p. 28).

En este sentido, lo educativo desborda lo que se entiende en el sentido formal de esta acepción, dilatando el entendimiento más estricto y racional que podemos tener de su ámbito de actuación, haciéndonos capturar la multidimensionalidad de los factores en juego y la diversidad de los contextos potencialmente educativos, que más directamente se relacionan con la dimensión artística. Por lo tanto, cabría considerar la educación intrínseca a la vivencia de la obra de arte, es decir, saber cuáles serán las virtualidades educativas que esta hace posible.

3. LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE

El arte como experiencia de lo sensible y lo trascendente, en su dimensión catártica y de regulación social, recupera una herencia que conecta a las generaciones actuales con las pasadas, invitándolas de forma abierta a la renovación de la transfiguración del mundo en el que viven. Si la educación como quehacer teleológico y práctico puede aproximarse al arte, resulta evidente que también la producción y el conocimiento de las artes, desde sus inicios, constituyen andamios para el propio ejercicio educativo. De este modo, si la experiencia estética es uno de los instrumentos esenciales de la expresión antropológica, que permea las imágenes humanas de la realidad interna y externa, en su dimensión real o imaginaria, cualquier actividad educativa es capaz de convocar esta expresión representativa de distintas facetas para dar a conocer a los educandos las modalidades plurales figurativas del pasado y del presente, y de lo que en esta dimensión podríamos anticipar como representaciones del futuro. Desde el punto de vista del conocimiento histórico, las diversas expresiones artísticas dan cuerpo a todo un escaparate de experiencias estéticas multiformes de colectivos que, se representaron y humanizaron a través de las artes. En este sentido, ¿cómo dejar de utilizar tal legado para incentivar en las generaciones actuales, experiencias estéticas nuevas que fomenten la recreación de nuevas sensibilidades, mediante la revisión de los patrones socio-estéticos que cambian sin transmutar lo que es esencialmente constitutivo de la experiencia estética?

Así, y sin escamotear la necesaria formación en las técnicas particulares de las distintas artes, la educación mediante el arte modela la experiencia estética, siempre singular y subjetiva, de acuerdo a los cánones que la herencia cultural definió previamente y evaluó en su gramaticalidad y aceptabilidad social. Será, por tanto, legítimo hablar de una educación artística, siempre que tengamos en mente la formación en cualquier dominio de las artes, aunque, de forma previa a tal educación, será necesario favorecer experiencias estéticas, vehiculadas por las mismas obras de arte, en las cuales el conocimiento particular de las

técnicas o de las condiciones en que se produjeron, se convierte en un elemento subsidiario a la finalidad pedagógica convocada como finalidad primordial, en las primeras etapas del desarrollo individual. En este caso, diríamos que, el arte como experiencia estética movilizadora de la dimensión constitutiva y constituyente del propio entendimiento de sí mismo y del mundo, se convierte en el objetivo primario, y constituye la posibilidad de una síntesis entre la experiencia sensitiva y la dimensión conceptual de su lectura.

Como afirma Ferry (2004, p. 7), "la vocación esencial del arte es exponer, encarnar, en un material sensible, color, sonido, palabra... una verdad considerada como superior. Este es su propósito esencial".

Para el autor, la dimensión estética que el arte consubstancia, aun cuando evocamos el fin del arte, nos devuelve el propio sentido identitario del humano que lo configuró. Un humano habitado por el sentido onírico de la realidad y por una voluntad incoercible de rehabilitar el mundo con sus propias creaciones, aunque la polisemia de la obra artística pueda hacer menos explícita esta forma de comunicación y el poder asociado a esta, es por el arte que el educando realiza una experiencia que se trasciende a sí misma en las transacciones que conduce con el sentido colectivo de demarcación de la propia naturaleza estética de lo artístico, pues es esta experiencia sensible de intenso corte reflexivo que puede dilatar las formas de lectura de la realidad, demostrando la dimensión subjetiva del propio experimentar. Con razón, Dewey subrayó que el arte no es meramente descriptivo, corriendo el riesgo de ser confundido con la ciencia. Ya que sí el contacto con las ciencias orienta al educando para realizar descripciones analíticas y empíricamente probables de la realidad, la dimensión estética del arte, sin hacer de lo real algo etéreo, abre a las múltiples posibilidades de su representación figurativa o simbólica, creando una realidad paralela con sus propios códigos.

Cierto es que, en el mundo contemporáneo, las fronteras entre las diversas expresiones artísticas tienden a desvanecerse, reavivándose las formas de mestizaje que apelan a la liberación de los cánones clásicos o, incluso, modernistas. En esta deconstrucción y mestizaje de las formas artísticas heredadas se disipan las propias categorías de praxis y poiesis, como bien subraya Tiberghien (2001, p.46), y la producción artística configura interfaces que exigen pensar el arte a través de una red compleja de parámetros que extienden el campo a dominios colindantes, así, la actual práctica ecológica del arte, la designada Ecological Art o Eco Art puede convertirse en un buen ejemplo de una práctica artística que se fertiliza por una intención ética, considerando como foco el cuidado por los propios sistemas ecológicos y la atención prestada al impacto ambiental de las producciones artísticas, de manera diferente a lo que ocurrió con ciertas creaciones de la Land Art o las de Cristo, en Little Bay.

En estas circunstancias, el arte salta fuera de los espacios convencionales, y es imperativo trabajar en los modelos de sensibilización a las nuevas formas expresivas del arte, sin dejar de denotar el interés didáctico supuesto por los museos, en cuanto espacios culturales de renovación y recreación, prestando particular atención a los servicios educativos. Y, de hecho, si la experiencia estética se configura como una situación de profunda comunicación dialógica interpersonal con alteridades significativas, muchas de las actividades propuestas, en esos contextos, incentivan de forma intencionalmente pedagógica, un movimiento de descentración y de trascendencia a la que aludía el propio Vygotsky (2001), profundamente interesado en las cuestiones de psicología del arte.

Es evidente que no podemos ocultar el enfrentamiento de paradigmas suscitado por el movimiento de la socio-museología, que partió de un distanciamiento crítico frente a una museología de corte más clásico, aunque tal enfrentamiento provocó la movilización de los museos para repensarse en clave de espacios vivos de producción de las artes y no como una vitrina de exposición. Por otra parte, la desmaterialización del objeto artístico, realizada por el

arte contemporáneo, obligó a debatir la función legitimadora de las representaciones sociales del arte por los museos. El acto transgresivo de Duchamp, con su urinario, expuesto como obra de arte, interpeló de forma directa las representaciones del arte, cuestionando el propio concepto que le está implícito, con todas las implicaciones derivadas.

Básicamente, y sin adentrarnos en las cuestiones de la pedagogía artística, lo que pretendemos, en nuestra exposición, es realzar las profundas conexiones entre la dimensión educativa y la artística, denotando en particular los riesgos inherentes a un vaciamiento ontológico de la dimensión creativa del acto educativo, que la obsesión performativa centrada en la mensurabilidad tiende a ignorar. En este fundamentalismo de la mensurabilidad, reforzado por la ideología neoliberal, que hace los sistemas educativos más permeables a la influencia de los mercados, resulta cierto que la educación, al igual que la cultura, son redimensionadas en función de la "oferta de servicios" que, no sin ironía, Gielen y de Bruyne (2013, p. 3) comparan con un servicio empresarial de "catering", rápido y a medida. Sin embargo, la educación tal como el arte exigen compases, pues sólo esta ralentificación permite el tiempo de reflexividad necesario a los procesos de maduración intelectual y al dominio de las técnicas artesanales.

El paradigma de la "educación por el arte", que tiene raíces históricas profundas y que fue redimensionado en el siglo XX, a través de la obra de Herbert Read (1943), puede ser aproximado a las conexiones existentes entre ambos dominios, evidenciando la necesidad de su interpenetración. En efecto, si hoy corremos el riesgo de una miseria simbólica (Stiegler, 2004), perpetrada por una lógica de gestión empresarial que tiende a tornarse invasiva en todos los ámbitos, se vuelve un imperativo la búsqueda de las causas y los antidotos que puedan minimizar esa citada miseria, partiendo de la propia refutación del marco reduccionista que se pretende para la actividad educativa. Apelar a la dimensión inconmensurable de la acción pedagógica, desde la perspectiva de las afinidades profundas que mantiene con la acción creativa, no es un ejercicio conceptual que confiera menor rigor a la educación; al contrario, la confronta con las exigencias inconmensurables, que no se reducen a los patrones estandarizados de medición, de la formación para la transmisión de un legado cultural que, en la perspectiva de la modernidad occidental, impone como desiderata el avance y la innovación. Como preanunció Eisner (2003), refutando el recorte taylorizante de una recalificación pedagógica del sistema educativo en los Estados Unidos, "there is something quite appropriate about the phrase "back to the basics." It is a matter of going back rather than forward" (2003, p. 341).¹¹

Y partiendo del supuesto de que nacemos con cerebros, pero las mentes se forman por la cultura (Eisner, 2003)¹², el investigador enfatiza el papel de las artes para el desarrollo de lo que podemos entender ser un concepto integral de alfabetización. Lo que expresa, diciendo: "literacy itself can be thought of not as limited to what the tongue can articulate but what the mind can grasp. Thus, in this sense, dance, music, and the visual arts are languages through which both meaning and mind are promoted" (2003, p. 342)¹³. En su opinión, las artes entendidas como un lenguaje asumirían un papel insustituible en la educación, por el hecho de potenciar el acceso a significados que son inefables, refinando la sensibilidad hacia formas de conocimiento diferenciado (2003, p. 340), subraya que "the arts afford opportunities to

¹¹ Hay algo bastante apropiado en la frase "de vuelta a lo básico ". Es una cuestión de retroceder en lugar de avanzar" (Eisner, 2003, p. 341).

¹² En las palabras del autor: "brains are biological resources. The task of education, socialization, and acculturation is to transform brains into minds" (Eisner, 2003, p.341).

¹³ La alfabetización en sí misma no puede pensarse de forma limitada a lo que la lengua puede articular, sino a lo que la mente puede captar. Así, en este sentido, la danza, la música y las artes visuales son lenguajes a través de los cuales se promueve tanto el significado como la mente.

transform brains into minds in distinctive ways" (2003, p. 340)¹⁴ teniendo que ser incentivadas mediante la escolarización las potencialidades de transversalidad con otras áreas. De hecho, y sin confundir la naturaleza intelectual distinta del arte y ciencia, el investigador sugiere: "we can think about what we teach in terms of artistry; that is, we can think about what we teach in any area of the curriculum as providing opportunities for students and teachers to think artistically about what they do. What does it mean for science to be taught and learned as a process in which artistry is at work? What kind of aesthetic satisfactions are possible in science?" (2003, p. 343)¹⁵. Finalmente, se entiende que, sin ignorar el sentido estético que se puede asociar a muchos de los descubrimientos científicos y las propias marcas culturales denotadas por la ciencia al igual que en el arte, el autor apoya la reforma escolar emprendida por DBAE (disciplina basada en la educación artística), habiendo realizado el prefacio a la tercera edición del libro de Stephens Dobbs, originalmente publicado en 1998.

CONCLUSIÓN

La aproximación que pretendemos establecer entre la esfera de la educación y el arte, sin duda alguna nos abre el camino para la reconceptualización de la actividad pedagógica, realizando cierto distanciamiento crítico, con respecto a la visión tecnocratizante y burócrata cultivada por la hegemonía neoliberal, tendiente al vaciamiento ontológico tanto de la educación como del arte. Gielen e De Bruyne (2013), vinculan el neoliberalismo con el "fundamentalismo de la mensurabilidad" enfatizando que: "El capitalismo no sabe cómo lidiar con la inconmensurabilidad del proceso educativo. Sin embargo, el régimen de catering, trata de lidiar con ésta de todos los modos y con todo tipo de herramientas de evaluación y pilas de formularios, olvidando, por completo, lo que es más importante, como bien saben los buenos maestros. Tales medidas en realidad distraen de la materia y a menudo frenan el entusiasmo, disminuyendo así la probabilidad de interés" (Gielen & De Bruyne, 2013, p. 6).

La verdad es que una perspectiva constructivista del acto educativo siempre va a exigir una contextualización de los principios didácticos y una interpenetración entre teoría y práctica, a través de lo que se podría concebir como una contextualización práctica de la teoría y un renovado proceso de teorización a partir de la práctica. Ahora bien, esta interpenetración, muy necesaria en la educación artística, provoca un cortocircuito y resulta adversa con respecto a los procesos de uniformización y estandarización que orientan muchas de las políticas educativas vigentes, inspiradas en los modelos organizativos posfordistas, de aplicación industrial. Si el proceso educativo, tal como el proceso artístico, incorpora, en su complejidad dialéctica, la normatividad y desmesura tal procede de la densidad ontológica e histórica inherente al proceso cultural que es su matriz y la condición de subjetivación de lo humano.

Evaluar la eficacia de la enseñanza se convierte en un imperativo incuestionable para la toma de responsabilidad del sistema escolar, en su orgánica general, así como para el propio sentido ético-político de la gobernación que tiene que rendir cuentas a sus ciudadanos, y sin duda, que las críticas dirigidas a la obsesión performativa no se dirigen al sentido moral de la responsabilidad por la eficacia de la actividad docente, sino al reduccionismo contable que

¹⁴ Las artes brindan oportunidades para transformar cerebros en mentes de manera distintiva (2003, p. 340)

¹⁵ Podemos pensar en lo que enseñamos en términos de talento artístico; es decir, podemos pensar en lo que enseñamos en cualquier área del currículo como una oportunidad para que los estudiantes y maestros piensen artísticamente sobre lo que hacen. ¿Qué significa para la ciencia ser enseñada y aprendida como un proceso en el que el arte actúa? ¿Qué tipo de satisfacciones estéticas son posibles en la ciencia? (2003, p. 343).

limita el horizonte teleológico de la educación, entendida como la transmisión de un legado cultural y el encuentro existencial que marca la construcción identitaria de los individuos de las nuevas generaciones. En el marco de la hegemonía de una "ideología", que enmascara sus propias contradicciones, resulta crucial enfrentar los equívocos dirigidos a la educación, repensándola en la especificidad de su conceptualización. De forma análoga, Gielen (2015, p. 4) se pregunta, de forma pertinente, enfrentado con la exigencia de evidencias empíricas que validen el sentido de la actividad artístico-cultural: "What is the effect of the research of the effects of culture? What are the restrictions of what measurable and what is not? And furthermore, how does this research change the notion of the value of culture?"¹⁶ Mutatis mutandis, la cuestión se transfiere para la actividad pedagógica, que el paradigma performativo - tecnológico ha venido restringiendo en su latitud existencial, como si la actividad pedagógica se pudiera autolimitar a referenciales prescritos, vaciados de la dialéctica intersubjetiva del encuentro y del sentido de la valoración cultural que le son inherentes.

En resumen, podemos afirmar que, si la ideología dominante actual impone una mayor permeabilidad de los sistemas educativos a la influencia de los mercados y patrones de mensurabilidad en las escuelas con el supuesto objetivo de evaluar su cualidad pedagógica, esto proviene de una lectura reduccionista del acto educativo, que traduce a una medición cuantitativa su propia cualidad. En efecto, son varios los autores que denuncian el impacto de tales políticas en la formación por el arte y para el arte. Si el arte, tal como la cultura, se encuentra penetrado de la propia insumisión creativa que la promueve en su intención originaria, es natural que la lógica de gestión empresarial, tendiente a invadir todos los dominios, coarte esa "desmesura" inherente a la incommensurabilidad artística y al propio acto educativo, en lo que tiene de semejante. Esta desmesura deriva de la propia lentitud de la tarea de reflexividad práctica que el arte concreta, sobre todo en su vertiente educativa, sin esa lentitud nos condenamos a la "miseria simbólica", que abre camino a la robotización de lo humano, en un movimiento paralelo al de la antropomorfización del robótico.

REFERÊNCIAS

- Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Biesta, G. (2015). What is Education for? On Good Education, Teacher judgement and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Boavida, J. (2013). Que fundamentos para uma educação em tempo de crise? In M. Formosinho, J. Boavida & M. H. Damião (coords.), *Educação: Perspetivas e Desafios* (pp. 21-33). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da educação*. Porto: Edições ASA.
- Christodoulou, D. (2014). *Seven myths about education*. New York: Routledge.
- Cochofel, J. J. (1980). *Iniciação estética*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin Books.

¹⁶ ¿Cuál es el efecto de la investigación de los efectos de la cultura? ¿Cuáles son las restricciones de lo que es medible y de lo que no lo es? Y, además, ¿cómo cambia esta investigación la noción del valor de la cultura?

- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through Art: A guide to discipline-based art education*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust
- Duchamp, W. (1917). *The story of civilization 2. The life of Greece*. New York: Simon and Schuster.
- Eisner, E.W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340-344.
- Epstein, I. (1986). *Teoria da informação*. São Paulo: Ática.
- Ferry, L. (2004). *La naissance de l'esthétique*. Paris: Éditions Cercle d'Art.
- Fischer, E. (1963). *A necessidade da arte*. Lisboa: Editora Ulisseia.
- Foucault, M. (1999). Discourse and truth: The problematization of parrhesia. In Joseph Pearson (Ed.). *Digital Archive: Foucault*. Accessed at <http://foucault.info/doc/documents/parrhesia/foucaultdt5-techniquesparrhesia-en-html>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullat, O. (1988). *La peregrinación del mal. Bellaterra*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gielen P. (2013). Artistic Praxis and the neoliberalization of the educational space. In P. Gielen & D. De Bruyne (eds), *Teaching Art in the Neoliberal realm: Realism versus Cynicism* (pp. 15-31). Amsterdam: Valiz.
- Gielen P. y De Bruyne (2013). Introduction. The catering regime. In P. Gielen, & D. De Bruyne (eds), *Teaching art in the neoliberal realm: Realism versus Cynicism* (pp. 1-11). Amsterdam: Valiz.
- Gielen, P. (2015). No culture, no Europe. In P. Gielen & D. De Bruyne (eds), *The art of valuing: between evident and evidence-based* (pp. 3-6). Brussels: IETM - International network for Contemporary Performing Arts.
- Haberberger, C. (2017). A return to understanding: Making liberal education valuable again. *Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1080/00131857.2017.1342157
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. London: Blackwell.
- Hirsch, E. D. (2002). *The new dictionary of cultural literacy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koninck, T. (2003). *A nova ignorância e o problema da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora
- Martell L. (2014). The Slow University: Inequality, Power and Alternatives. *Forum Qualitative Social Research*, 15(3), Art.10.
- Miles, M. (2005). *Outside the Frame: Teaching Socially Engaged Art, New Practices - New Pedagogies*. New York/London: Routledge.
- Morin, E. (1992). *Ciência com consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Nietzsche, F. (2006). *Thus spoke Zarathustra*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orbe, Bondía & Sangrá, (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 233-259.
- Plato (1968). *Laws*. Plato in Twelve Volumes (Vol. 11). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rancière, J. (2011). A Politics of Aesthetic Indetermination: An interview with Frank Ruda & Jan Voelker. In J. E. Smith & A. Weisser (Eds.), *Everything is in everything. Jacques Rancière between Intellectual Emancipation and Aesthetic education* (pp. 10-33). Art Centre Graduate Press.
- Read, H. (1943). *Education through art*. London: Faber and Faber
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Simmel, G. (2010). *De la esencia de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

- Stamou, L. (2002). Plato and Aristoteles on music and music education: Lesson from Ancient Greece. *International Journal of Music Education*, 39, 3-16.
- Stiegler, B. (2004). *De la misère symbolique. L'époque hyperindustrielle (Tome1)*. Paris: Editions Galilée.
- Tiberghien, G. A. (2001). Nature, Art, Paysage. Arles: *Actes Sud/ Ecole Nationale Supérieure du Paysage/Centre du Paysage*.
- Thoreau, H. D. (2014). *Walden ou a vida nos bosques*. Lisboa: Antígona.
- Vansielegheem, N. & Masschelein, J. (2012). Education as an invitation to speak: On the teacher who does not speak. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 85-99.
- Vernon, M. (2011). *Platão: Filosofia para o dia-a-dia*. Lisboa: Clube do Autor.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.