

EL ARTE EN LA EDUCACIÓN – LA EDUCACIÓN EN EL ARTE*¹

JOHN DEWEY²

En una reseña reciente de un libro inspirador, *La ciencia y el mundo moderno* de Whitehead³, limitaciones de espacio me forzaron a omitir referencias a muchas de sus consideraciones significativas. Una de esas era una exhortación por la inclusión de la apreciación estética en el diagrama [*schema*] de la vida y de la educación. La exhortación es aún más significativa porque está basada en un principio filosófico, no sólo en diversas elegías reunidas *ad hoc*. Citando alguna de sus propias palabras: “Existe algo entre los toscos valores propios [*gross specialised values*] del hombre práctico y los finos valores específicos [*thin specialised values*] del mero académico. Ambos tipos han perdido algo y si se ubican los dos conjuntos de valores a la par, no se obtienen los elementos perdidos. Lo que se requiere es una apreciación de la infinita variedad de los vívidos valores adquiridos [*achieved*] por un organismo en su propio ambiente. Cuando entiendes todo acerca del sol y todo acerca de la atmósfera y todo sobre la rotación de la tierra, aun puedes perder el fulgor del atardecer. No existe un sustituto de la percepción directa de la realización concreta [*concrete achievement*] de una cosa en su realidad. Queremos

* Traducción de Fabio Campeotto (CONICET-UNLaR) y Claudio Marcelo Viale (CONICET-CIJS/UNC-UNLaR).

¹ Original “Art in Education – Education in Art” incluido en *The Later Works of John Dewey*, Vol. 2 (1925-1927). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984: 111-115. El artículo apareció originalmente en *New Republic*, 46 (1926): 11-13. Agradecemos a la Southern Illinois University Press el permiso concedido para poder traducir la reseña.

² John Dewey (1859-1952) indudablemente fue uno de los filósofos más importantes del siglo veinte. Según Charles Morris tres son los principales ejes de su vasta obra: su compromiso inquebrantable con la democracia, en primer lugar; su explícita adhesión al darwinismo, en segundo término; y su defensa del método científico, por último (Morris, 1973 [1934]: 23). Aunque correcta, esta descripción deja de lado al menos dos de los aspectos centrales de su filosofía: su pedagogía o filosofía de la educación, por un lado, y su estética, por el otro. Ambos aspectos están íntimamente relacionados tanto con el primer eje que marca Morris, la convicción democrática del gran filósofo norteamericano, como entre sí. Para un análisis de este vínculo remitimos al artículo introductorio a esta traducción incluido en este volumen. Entretanto, dos son los libros imprescindibles de Dewey para entender su filosofía de la educación y su estética: *Democracy and Education* (1915) y *Art as Experience* (1934).

³ “The Changing Intellectual Climate: Review of Alfred North Whitehead’s *Science and the Modern World*” *The Later Works of John Dewey*, Vol. 2. (1925-1927). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984: 221-224. El artículo apareció originalmente en *New Republic*, 45 (1926): 360-361.

hechos concretos con una potente luz iluminando lo que es relevante de su hermosura” (Whitehead, 1948 [1925]: 199)⁴.

El arte y la apreciación estética es lo que falta, entendiendo por “arte” cualquier actividad selectiva por la cual las cosas concretas están organizadas de tal modo que llamen la atención hacia los valores distintivos que pueden realizar. La apreciación estética y el arte así concebidos no son adiciones al mundo real, mucho menos lujos. Ellos representan los únicos modos a partir de los cuales los elementos individualizados en el mundo de la naturaleza y el hombre son comprendidos. La ciencia supone *que* existen tales realizaciones individuales [*individual realizations*] en las que algo existe inmediatamente por sí mismo, pero pasa por alto *qué* son: hace eso porque su incumbencia está en otra parte, a saber, en las relaciones que ellas tienen con otras cosas. Sin la apreciación estética perdemos la cosa más característica, a la vez que más preciosa, del mundo real. Lo mismo es cierto de las cuestiones “prácticas”, esto es, de la actividad que se limita a efectuar cambios técnicos, cambios que no afectan nuestras realizaciones agradables [*enjoyable realizations*] de las cosas en sus individualidades.

La preocupación moderna con la ciencia y la industria basada en la ciencia ha sido desastrosa; nuestra educación ha seguido el modelo que ellas han establecido. Se ha interesado en el análisis intelectual y la información formularizada, y con el entrenamiento técnico para este o aquel campo de actividad profesional, una afirmación cierta, en general, tanto del académico de las disciplinas clásicas o de literatura, de las bellas artes mismas, como de expertos en otras áreas.

El resultado es desastroso porque refuerza la tendencia hacia la profesionalización, o al establecimiento de la mente en surcos [*grooves*]. “La persona determinada [*fixed*] para deberes determinados [*fixed*], lo que en sociedades antiguas era una enorme bendición divina, en el futuro será un peligro público” (Whitehead, 1948 [1925]: 196)⁵. La castidad física [*physical celibacy*] de las clases cultas en la Edad Media es repetida ahora en una “castidad [*celibacy*] del intelecto divorciado de la concreta contemplación de los hechos

⁴ En el texto se cita la versión original en inglés, particularmente la edición del 1948: Whitehead, A.N., *Science and the Modern World*. New York: Pelican Mentor Books, 1948 [1925]. Existe versión castellana del libro: *La ciencia y el mundo moderno*, trad. de M. Ruiz Lago y J. Rovira Armengol. Buenos Aires: Editorial Losada, 1949. Whitehead, 1949: 240-241.

⁵ Versión castellana: Whitehead, 1949: 237.

completos” (Whitehead, 1948 [1925]: 196)⁶. Nuevamente, el resultado es desastroso porque conduce a los hombres a tomar a abstracciones como si fueran realidades.

Los efectos sociales se ven en la economía política tradicional con sus abstracciones de las vidas humanas individuales, la teoría solo reflejando, sin embargo, las abstracciones reales que reinan en la industria en la práctica. Es desastroso porque ha fijado la atención en la competencia por el control y la posesión de un ambiente fijo, más que en lo que el arte puede hacer para *crear* un ambiente; y porque ha llevado al respeto complaciente de la clase media por la comodidad y la seguridad en un mundo en movimiento, mientras que “en el futuro inmediato habrá menos seguridad que en el pasado inmediato, menos estabilidad” (Whitehead, 1948 [1925]: 208)⁷. Es desastroso porque la civilización construida sobre esos principios no puede satisfacer la demanda del alma por el deleite o la frescura de la experiencia; ya que solo el trato a partir del arte de los vívidos pero transitorios valores de las cosas puede tener como efecto tal evocación [*refreshment*].

Tales evocaciones [*refreshments*], en sí mismas transitorias, disciplinan lo más íntimo del hombre, una disciplina “no distinta del goce, sino una razón de él”⁸ (Whitehead, 1948 [1925]: 202), desde que ellas le dan forma al alma para una perenne apreciación de valores más allá de su yo anterior.

Tal crítica de la cultura existente sobre ambos lados, el científico y el industrial, junto con la reivindicación de que la apreciación estética, inspirada en el arte, es el elemento que falta, hace surgir la pregunta sobre la íntima conexión entre la educación y las artes. En una reseña reciente, Leo Stein realiza una crítica adversa del libro *El arte en la pintura* de A. C. Barnes, basándose en que el libro estaba desfavorablemente afectado por el interés de Barnes en la educación, como lo ejemplificaba su creación de la Fundación Barnes como una institución educativa.⁹ La afirmación hace surgir en sus supuestos la pregunta de qué es la pintura como arte en relación a la educación ¿Es el arte en la pintura tan extraño a la educación y es la educación tan extraña al arte que deben ser mantenidas separadas, o es el arte intrínsecamente educativo, intrínsecamente por su misma existencia, y no por virtud de ningún propósito didáctico al cual está subordinado?

⁶ Versión castellana: Whitehead, 1949: 238.

⁷ Versión castellana: Whitehead, 1949: 251.

⁸ Versión castellana: Whitehead, 1949: 244.

⁹ *The New Republic*, Winter Literary Section, Dic. 2, 1925. Cita original de la reseña.

La respuesta a la pregunta es suficientemente clara desde el punto de vista de una filosofía como la de Whitehead. El libro y la Fundación que representa, proponen la cuestión en una forma definida que propiamente plantea el punto de partida para una consideración más específica del tema general.

El libro está escrito desde la convicción de que el arte tal como es mostrado en la pintura es inherentemente educativo. Las pinturas, sin embargo, no educan en el presente hasta que seamos educados para disfrutar y realizar sus potencialidades educativas. La necesidad de una educación previa surge de numerosas fuentes. Parte de las razones están establecidas de lo que ha sido extraído de Whitehead: el hundimiento de la apreciación estética por las tendencias reinantes en nuestra cultura presente. De antemano, somos inconscientemente educados lejos del arte en la pintura. Sin embargo, existen fuentes más específicas. Estas surgen de la disposición de los artistas, o al menos “conocedores”, de poner el arte en un pedestal, de volverlo algo esotérico, algo aparte de los valores inherentes a todas las experiencias de las cosas en su completa integridad, y algo aparte de las constantes necesidades del hombre común.

A su vez, esta actitud es fomentada por las costumbres de los museos institucionalizados y los hábitos de los críticos profesionales. El celibato del intelecto ha encontrado su camino en las galerías e historias de arte, en los libros sobre pintores y pinturas. El fuerte entorno social contemporáneo contra la realización estética, se ve reforzado por influencias que no sólo no brindan al potencial contemplador [*would be enjoyer*] a las pinturas ninguna ayuda directiva, sino que lo confunden y engañan. Porque fijan la observación sobre todos elementos, menos sobre lo que es imprescindible: el despertar de la atención sobre los valores peculiares que se pueden alcanzar en todas las cosas, cuando estos valores son seleccionados e intensificados por el ojo y la mano del pintor. El libro en cuestión intenta hacer, al igual que la Fundación educativa, una inversión de este proceso.

Dado que Stein omitió en su reseña de indicar los principios por los cuales Barnes logra esa inversión, me permito mencionarlos. Uno de ellos es que el pintor entiende el goce apreciativo de las escenas de la naturaleza y de la vida humana mediante la integración completa de los elementos propios de la pintura, es decir, el color, incluyendo la luz, la línea, la disposición espacial, con esta última que debe abarcar patrón, solidez y profundidad. La forma o el diseño plástico es el resultado de la fusión, de la interpenetración de estos elementos, y no debe identificarse con el efecto de cualquiera de ellos

tomado individualmente, lo que, de hecho, solo lleva a una exageración de alguna característica que termina desviando el efecto estético global. Esta interpenetración o integración es entonces el aspecto imprescindible, comparable a lo que, en términos de Whitehead, es la interrelación de los valores individuales, de modo que cada parte del todo refleja los aspectos de todas otras partes, ya que el todo refleja aspectos de la naturaleza que se extienden más allá de la escena específicamente mostrada. Ser educado para la función educativa de las pinturas es, entonces, aprender a ver esta integración del todo con cada una de sus partes. El otro elemento de la educación es el reconocimiento de una tradición en curso en la que está insertado el artista individual, pero no por medio de la esclavitud - lo que distingue el arte académico. Cada gran pintor, al respetar y usar la tradición, agrega algo a ella desde su propia visión personal, y su contribución es cualitativa, transformadora.

Una declaración como la que se acaba de hacer es, por supuesto, meramente preliminar; por sí misma no es nada. Se convierte en algo al ser aplicada en detalle al análisis concreto de un gran número de pinturas desde la época de Giotto hasta nuestros días. Volvemos a las dos preguntas ya planteadas. En primer lugar, ¿Es el arte intrínsecamente una educación y una educación imperiosamente necesaria para el ser humano? En segundo lugar, ¿Se necesita la educación para ayudar a los seres humanos a ver las pinturas y cumplir así con su función educativa? Soy renuente a creer que Stein responda negativamente a cualquiera de estas preguntas; no creo que pertenezca a los esotéricos que tratan a la pintura u otras formas de arte como un misterio para unos pocos. En este caso, la diferencia de apreciación de artistas o pinturas particulares significa poco o nada en sí misma. La esencia de lo que Barnes ofrece es un método y un criterio basado en ese método. Si el método es correcto, los errores en las evaluaciones específicas deben corregirse mediante el uso del método.

El método significa o es inteligencia trabajando [*intelligence at work*]; la negación de la factibilidad de cualquier método implica, por lo tanto, la continuación del caos actual y la impotencia de la apreciación estética: es decir, el incumplimiento permanente de esa función educativa cuya ausencia es padecida por nuestra civilización tan desastrosamente. No insistiré en mi opinión sobre la utilidad del método. Pero la existencia de la Fundación y el libro, que presenta sus principales ideas acerca del método, son un desafío. Afirman que la apreciación estética inspirada y dirigida por el arte es una exigencia legítima e imperiosamente urgente del hombre común; afirman que el

método, y la inteligencia, pueden ser empleados no sólo por algunos críticos, para el goce o el conocimiento de un pequeño círculo, sino para que todos puedan ser educados para obtener lo que la pintura tiene que dar. Afirman este último aspecto brindando, en general y detalladamente, un método, y mostrándolo en su funcionamiento. Por lo tanto, plantean un problema de inmensa importancia en la educación, un problema íntimamente y vitalmente relacionado con la mayor debilidad de la educación actual, una debilidad que afecta en manera desastrosa todas las fases de la vida contemporánea. Este es el hecho que otorga al libro una cualidad que no guarda relación con la de otros “tratados” sobre pintura y arte y que, en consecuencia, exige una crítica que está fuera de lo habitual.