

Hacia una concepción pragmatista de la educación estética y de la crítica de arte en la perspectiva de John Dewey

Towards a pragmatist conception of aesthetic education and art criticism in John Dewey's perspective

Leopoldo Rueda ¹

Resumen: *En este trabajo, nos proponemos indagar en qué sentido(s) puede ser entendida una educación estética en la teoría deweyana, lo que nos llevará a revisar las concepciones naturalistas de educación, arte y crítica. Finalizaremos señalando los diversos modos en que puede comprenderse que el arte educa y cuáles son los desafíos a afrontar ante una propuesta de estas características.*

Palabras clave: *pragmatismo, educación estética, arte.*

Abstract: *In this paper, we propose to investigate in what sense(s) aesthetic education can be understood in Dewey's theory. This will imply to examine the naturalistic conception of education, art and criticism. We will finish this work arguing in which sense can be understood that art educates, and which are the challenges of facing a proposal with these features.*

Keywords: *pragmatism, aesthetic education, art.*

¹ Profesor en Filosofía. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Miembro del Centro de Investigaciones en Filosofía del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata / CONICET). Docente de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Correo electrónico: ruedaleopoldo@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVII, Nº 34, octubre 2019 - marzo 2020. Pág. 128-151.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17\(34\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17(34)07) / Recibido: 7-06-2019 / Aprobado: 4-09-2019.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Las cosas máspreciadas de nuestra civilización no son nuestras. Existen en virtud de los actos y sufrimientos de la continua comunidad humana de la que somos eslabón. Tenemos la responsabilidad de conservar, transmitir, rectificar y extender la herencia de los valores recibidos para que los que vengan detrás de nosotros la reciban más sólida y segura, más ampliamente accesible y generosamente repartida, de lo que la recibimos nosotros.

- Dewey, 1934/2005, p. 110 -

1. Introducción

La teoría estética que John Dewey presenta en su célebre obra de 1934, *El arte como experiencia* (1934/2008a), no contiene un desarrollo explícito de un proyecto de educación estética ni abunda en reflexiones acerca de qué debería entenderse por ella. La referencia que puede encontrarse allí está vinculada a la discusión en torno a la crítica de arte, a la que se dedica hacia el final del libro. Dewey menciona que el juicio crítico tiene dos funciones, a saber: la función de evaluación del arte y la educación de la sensibilidad. Estas dos funciones están en Dewey estrechamente relacionadas, y la argumentación de su importancia y su peso específico en el campo de las artes se encuentra, como veremos, en directa vinculación con su propuesta naturalista.

Podríamos reformular la tesis anterior diciendo más simplemente que, para comprender cómo es que el arte educa, en qué sentido lo hace y de qué manera, y también cuál es el lugar e importancia de la crítica en este proceso, debemos comprender primero la particular concepción *deweyana* del lugar del arte en el complejo de la vida social de los seres humanos y su incidencia específica en la formación del mundo en que vivimos y en la proyección del mundo en el que habremos de vivir.

Es por ello que, en este artículo, comenzaremos presentando, en primer lugar, una aproximación a la cuestión de la educación estética tal como ha sido entendida en algunas propuestas filosóficas canónicas para ver de qué manera Dewey continúa y se separa de ellas. Para comprender el fondo de esta discusión, reconstruiremos, en segundo lugar, los conceptos naturalistas de arte, educación y juicio crítico. Veremos allí cómo se interrelacionan el arte y la educación y qué problemas detecta Dewey que lo llevan a considerar a la crítica de arte como un lugar fundamental que permite estrechar, en términos meliorísticos, esta relación. En tercer lugar, analizaremos, entonces, la caracterización de la crítica en la propuesta *deweyana*, en donde defenderemos la validez de las funciones que Dewey le atribuye, para finalmente avanzar en un mapeo de qué debería entenderse por educación estética en el contexto de la teoría del filósofo pragmatista.

Con este recorrido, argumentaremos en favor de las siguientes tesis:

1. Que en virtud de lo que Dewey entiende por educación y por arte, debe entenderse a las diversas artes como educativas.
2. Que, no obstante, un arte desvinculado de la experiencia no resulta educativo y que, por ende, requiere de la tarea de la crítica de arte en tanto educación de la sensibilidad.

3. Que, si seguimos la idea *deweyana* de un arte profundamente vinculado a la experiencia y con capacidad para moldearla y dirigirla, debe, entonces, revalorizarse la función evaluativa de la crítica de arte.

2. La educación estética: ¿Educación por el arte o para el arte?

Como dijimos en la introducción a este trabajo, la segunda función que Dewey atribuye a la crítica de arte es la de una educación de la sensibilidad. En este sentido, Dewey continúa la tradición de la crítica moderna que, ya desde las reseñas de *Salones* de Diderot (2007) -entre otros críticos-, había ligado a la institución de la crítica con la educación en una nueva sensibilidad, sensibilidad requerida para la conformación del nuevo orden político. Sobre esto último, ampliaremos más adelante.

Sin embargo, la idea de una educación estética no resulta clara en sí misma y no está exenta de ambigüedades. Puede ser entendida, en principio, en dos direcciones, que no son necesariamente opuestas, pero sí bien distintas. Por un lado, I) la educación estética puede ser entendida como una educación orientada a un mejoramiento de nuestras capacidades de aprehensión del valor de las obras de arte, una educación de la capacidad para apreciar el arte; esto es lo que, desde la estética empirista, se ha llamado una educación del gusto (Hume, 2003). Por otro lado, II) puede ser entendida como una educación que, desde el arte, nos da nuevas perspectivas, no solo para apreciar el arte, sino para apreciar nuestro mundo. Es este segundo sentido de educación estética el que, en un marco idealista, puede rastrearse ya en Schiller (1981), con sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* y que, en Dewey, reencontraremos reformulado -sin los tintes metafísicos de Schiller- como un crecimiento de la experiencia. Repasaremos someramente cada una de estas dos direcciones:

- 1) Las teorías del gusto aparecieron en el siglo XVIII en el marco de la creciente subjetivación propia de la Modernidad. En el ámbito de la estética, las diferencias de valor artístico y cualidades -tales como la belleza- comenzarán a ser explicadas menos por propiedades intrínsecas a los objetos que por los modos específicos en que dichos objetos interactúan y tienen su efecto en nuestras capacidades. En este sentido, uno de los problemas que recorrerá la reflexión sobre el gusto -y que tendrá su impacto en el ordenamiento político- es cómo puede defenderse un gusto al mismo tiempo subjetivo y universal. Este proceso culminará con la tercera crítica kantiana, en la cual se sostiene que la aplicación del predicado "bello" a determinados objetos no puede referir, en principio, a nada del objeto, sino que encuentra su legitimación (o sea, la regla de su aplicación a un objeto) solo en el sujeto. Cuando predicamos que un objeto es bello, no estamos hablando de un estado de cosas, sino que nos remite a un estado interior, al sentimiento de cómo somos afectados por una representación (Kant, 1992) y, por ello, el juicio de gusto resulta desinteresado y universal.

No obstante, según Dickie (2003), es Hume quien, en su ensayo *Del criterio del gusto* (2003), arriba a la teoría más coherente. A diferencia de otros autores, Hume no presupone que existe una *facultad del gusto* -aun cuando sí afirma que la belle-

za y la deformidad pertenecen enteramente al sentimiento- ni busca una fórmula que pueda caracterizar sin más a la belleza. Hume (2003) sostiene que hay una variedad de bellezas y defectos. En su ensayo, parte de la constatación problemática de la gran diversidad de opiniones que existen respecto a las cuestiones del gusto y, por ello, sostiene que es natural buscar una norma que reconcilie los diversos sentimientos o que permita tomar una decisión que confirme un sentimiento y condene otro. Si bien Hume, como teórico del gusto, rechaza que la belleza se encuentre plenamente en los objetos, tampoco desea abogar por la idea escéptica de que todo juicio de gusto es arbitrario. Si así fuese, continúa, tendríamos que considerar como equivalentes en valor una obra de Ogilby y una de Milton.

Hume basa su argumento en una suerte de comparación intuitiva entre dos obras de valor desproporcionado y, a partir de allí, se pregunta si es posible dar un conjunto de reglas que nos permitan evaluar a los objetos. El fundamento de tales reglas será la experiencia y se podrá, entonces, "apelar a aquellos modelos y principios que han sido establecidos por el consentimiento y la experiencia uniforme de las naciones y las épocas" (Hume 2003, p. 58). También será relevante para Hume la experiencia asidua con el arte, como manera de formarse una sensibilidad adecuada. Por ello es que el autor escocés se concentra, en su ensayo, en encontrar las características de un buen crítico. Quien se adjudique esta característica deberá tener un conocimiento de algún arte en particular y debe haber experimentado ampliamente la obra, repetidas veces, y haberla comparado. Debe, además, estar libre de prejuicios. En definitiva, las normas del gusto se podrán hallar, para Hume, en aquello que los críticos consideren bueno y valioso, pero esto, a su vez, traerá aparejados nuevos problemas, principalmente, el de cómo identificar a los buenos críticos.

La categoría de gusto fue abandonada en la teoría estética por las innumerables dificultades que presenta para dar cuenta adecuada de la amplia gama de modos con que podemos vincular las obras de arte y porque no han sido convincentes los intentos de alcanzar una serie, siquiera general, de posibles criterios de evaluación del arte a partir de su fundamento en la subjetividad humana. Sin embargo, lo que nos interesa rescatar de la perspectiva someramente señalada arriba es la identificación de la posibilidad de que un contacto asiduo con el arte puede funcionar como un refinamiento de la capacidad apreciativa.

2) Por su parte, la segunda línea puede ser remontada a Schiller (1981). En sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Schiller parte de identificar la tensión entre dos impulsos -relacionados a las facultades kantianas de la sensibilidad y el entendimiento- que, en el hombre, se expresan como la tensión entre las tendencias naturales o instintivas y las facultades racionales. Estas tendencias no se hallan reconciliadas en términos de una unidad en la variedad, fundamento del Estado político. Así, el autor diagnostica el gran drama del siglo XVIII europeo: la Ilustración ha devenido en el terror. Según él, la humanidad no ha estado a la altura de sus logros políticos. Frente al salvajismo, que prescinde de la razón, se ha optado por el barbarismo de suprimir los instintos naturales mediante el terror para imponer la libertad.

En el hombre, estos dos impulsos se hallan presentes y parecen irreconciliables, pues uno tiende a la variación y el otro, a lo invariable; uno es el impulso

sensible y otro, el impulso formal. En la *Carta XIII*, Schiller nos plantea la pregunta fundamental:

Y no obstante, son estos dos impulsos los que agotan el concepto de humanidad, y un tercer *impulso fundamental* que pudiera hallarse entre los dos, es simplemente un concepto impensable. Así, pues, ¿Cómo reestableceremos la unidad de la naturaleza humana, que parece completamente anulada por esta oposición radical y originaria? (1981, p. 77)

Schiller llamará a este tercer impulso impensable el impulso del juego², que coacciona física y moralmente a los individuos en una armonía de los dos impulsos. Si el objeto del impulso sensible es la vida y el del impulso formal da lugar a la forma, el impulso del juego tiene por objeto la forma viva y esto sirve para la denominación de todas las cualidades estéticas de los fenómenos. Se trata de aquello que -como señala en la *Carta XV-*, en su significación más amplia, se llama belleza (1981, p. 88). Si bien no podemos tratar aquí esta relación, la concepción *deweyana* de la obra de arte como materia formada y como unidad orgánica recupera esta vieja tradición de los inicios del Romanticismo alemán.

Schiller conecta la educación estética con la capacidad creativa del individuo y con la posible ampliación de sus modos de comprender y captar el mundo. Algo que, en términos *deweyanos*, podríamos traducir como un crecimiento y ampliación de la experiencia. Schiller, por su parte, así lo señala en su *Carta XIII*:

Cuanto más se desarrolle la receptividad en sus múltiples facetas y más movediza sea y cuantas más superficies ofrezca a los fenómenos, tanto más mundo *capta* el hombre [...] Cuanto más fuerza y profundidad consiga la personalidad, cuanto más libertad gane la razón, tanto más mundo comprenderá el hombre, tanto más forma creará fuera de sí mismo. (1981, p. 79)

La tensión dual, propia del sistema kantiano que Schiller aplica, entre la captación y la comprensión, entre el aspecto receptivo y el aspecto activo, es lo que la belleza ideal debería armonizar para llevar la humanidad a una reconciliación consigo misma, es decir, llevarla a su expresión ideal. Cabe destacar que la idea misma del libre juego ya estaba presente en la *Crítica de la facultad de juzgar* (Kant, 1992).

Estas dos líneas en las que puede ser pensada una educación estética son sobre las que vuelve Dewey en un artículo que escribe en 1926, *El arte en la educación - La educación en el arte* (2018). Dewey recupera allí algunas reflexiones que Whitehead había realizado en *Science and The Modern World* (1948). Siguiendo de cerca dichas reflexiones, Dewey sostiene que el arte y la apreciación estética captan las cosas en su individualidad, en su carácter *sui generis*. Por otro lado, allí se destaca, con especial énfasis, las transformaciones cualitativas que podemos operar. Es por ello que Dewey afirma que una educación que sirva al crecimiento del

² Recordemos que, ya en Kant (1992), esta noción juega el papel de reconciliación de la sensibilidad y el entendimiento, que era fundamental para el juicio estético, el cual surgía del libre juego entre la imaginación y el entendimiento.

individuo no puede dejar de lado el aspecto estético, so pena de 'educar una mente en surcos' y un individuo tendiente a un respeto complaciente por la seguridad y la comodidad, es decir, un individuo que considera a su ambiente una cosa fija.

A raíz de esto, Dewey se pregunta si el arte es inherentemente educativo, es decir, si puede el arte educar en sí mismo sin ser subordinado a fines didácticos. La respuesta será afirmativa; no obstante lo cual, sostiene que el arte no educa en el presente hasta tanto no seamos educados para disfrutar y realizar sus potencialidades educativas. ¿Por qué es necesario una educación previa? Una de las razones es la que Whitehead (1948) mismo diagnostica: el hundimiento de la apreciación estética. Esto, a su vez, se debe -en parte- a los artistas y conocedores que colocan al arte como 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. Es decir, el arte puede ser educativo en tanto tengamos lo que Dewey ha llamado una experiencia, en tanto actúe en nuestra experiencia modificando y enriqueciendo el modo en que las criaturas nos relacionamos con nuestro ambiente. Pero, por otra parte, para eso hará falta que el arte no sea visto como algo separado del curso ordinario de nuestras vidas y que podamos entender que todo nuevo arte es una nueva expresión de los modos de relacionarnos con el ambiente. Y hacernos percatar de esto es la tarea que Dewey atribuye con especial énfasis a la crítica.

Es por ello que se requiere una redefinición y replanteamiento de los tres conceptos aquí involucrados: educación, arte y crítica. Dewey nos ofrecerá una versión naturalista de cada uno de ellos. Sobre esto, nos ocuparemos en el siguiente apartado.

3. La naturalización de la educación, del arte y de la crítica

John Dewey fue un intelectual para quien la filosofía se trataba de un poderoso instrumento reflexivo que, lejos de caer en visiones pesimistas que clausurarán las posibilidades humanas, podía aportar perspectivas innovadoras para regular los cambios que era necesario llevar adelante. Hacer filosofía, para Dewey, era una tarea cuyo objetivo no estaba tanto en ofrecer una descripción última, esencial y definitiva de las cosas, sino, tal como señala en *La influencia del darwinismo en la filosofía* (1909/2000), en ofrecernos una indagación inteligente acerca de en qué clase de mundo vivimos y en cuál queremos vivir. En este sentido, su voluminosa obra dedicada a innumerables temáticas puede ser entendida como un intento de articular los distintos aspectos de la vida humana con el propósito de proveer algunas direcciones para la consecución de un futuro mejor. La ciencia, el arte, la comunicación, la reflexión política, la educación, la religión, etc. son articuladas en pos de este proyecto.

3.1. Las bases naturalistas de la educación

Así entendida, la filosofía *deweyana*, que se ocupa de las tendencias activas del mundo, encuentra en la educación un lugar preponderante en el cual articular

las distintas facetas de la experiencia humana, en tanto y en cuanto allí ya se halla codificada la referencia al futuro y la continuidad de la vida. En su obra *Democracia y educación* (1916/1998), Dewey considera que los seres humanos conservan la vida por renovación, ya que, si bien los seres individuales perecen, la vida del grupo social continúa: "[l]a continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida" (1916/1998, p. 14). De este modo, la vida social existe en y por la transmisión y comunicación de una inteligencia común en la que los individuos más viejos educan a los recién llegados.

A efectos de considerar luego el papel del arte en el logro de esta comunicación, es importante notar que, para Dewey, la comunicación de la experiencia a través de la educación no deja el contenido comunicado intacto, sino que se opera allí una transformación, que será entendida en términos de ampliación y clarificación de la experiencia. Me permito citar aquí *in extenso* el siguiente pasaje, dada la importancia que tiene para la temática que nos ocupa:

Ser receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. [...] La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene con la vida de otros, para que pueda adquirir tal forma que aquél sea capaz de apreciar su sentido. Salvo cuando se trata de lugares comunes o frases hechas, tenemos que asimilarnos, *imaginativamente*, algo de la experiencia de otros con el fin de hablarle inteligentemente de nuestra propia experiencia. (1916/1998, pp. 16-17, cursiva nuestra)

Como podemos apreciar, ya en la concepción deweyana de educación, se encuentra involucrada la capacidad de la imaginación como aquella capaz de hacer factible la comunicación y la transmisión, capacidad fundamental que caracteriza la actividad artística.

Pero, más allá de esto, si el arte ha de ser educativo, entonces, siguiendo la cita, debe poder ser educativo en el sentido de ampliar y alterar la experiencia de los seres humanos asegurando (y transformando) la vida social. Precisamente, será esto lo que hace el arte en la concepción del filósofo pragmatista, pero - primero- es necesario comprender el estrecho vínculo que une, según Dewey, el arte a la experiencia. Y es allí donde radica una de las novedades teóricas de nuestro autor.

3.2. Las bases naturalistas del arte

La preocupación por el arte y su lugar en la experiencia recorre la obra deweyana desde sus comienzos. Si bien sus escritos están enfocados, en general, sobre otras actividades humanas, tales como la investigación, la educación y la moral, pueden allí encontrarse numerosas reflexiones desperdigadas sobre el lu-

gar del arte. Sin embargo, es en *El arte como experiencia* donde nuestro autor recoge y unifica una perspectiva pragmatista sobre el arte, la cual puede derivarse de su teoría de la experiencia.

Es por ello, precisamente, que este libro no comienza hablando sobre las artes en el sentido distintivo que utilizamos en este contexto, es decir, sobre pintura, literatura, danza, teatro, música, etc. Dewey pretende ofrecernos una nueva teoría que evite lo que, a su juicio, ha sido el principal problema de todas las teorías tradicionales. De acuerdo a Dewey, estas teorías han partido, principalmente, de estudiar los productos del arte, las obras, y no tanto las actividades o procesos que dan lugar a esas obras. Así, los productos han sido vistos como aislados, separados de la vida ordinaria, es decir, se han separado de las condiciones que los originan, con lo cual su significado se vuelve opaco: "el arte se remite a un reino separado, que aparece por completo desvinculado de los materiales y aspiraciones de todas las otras formas del esfuerzo humano, de sus padecimientos y sus logros" (Dewey, 1934/2008a, p. 3). De allí que la tarea que se propone para su filosofía del arte es "recuperar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios, que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia" (1934/2008a, p. 4).

En estas dos citas, cifra Dewey su teoría del arte. La idea principal que nos va a presentar es que el arte, en un sentido distintivo, emerge como producto del curso de la experiencia ordinaria y cotidiana. Pero más aún, que toda experiencia genuina puede ser considerada en términos de arte. ¿Qué significa aquí experiencia? Como señalamos antes, la teoría de Dewey se asienta sobre esta idea, pero este concepto recibirá, en el autor pragmatista, un tratamiento peculiar que lo aleja de las connotaciones que había alcanzado en la modernidad.

La experiencia, para Dewey, no es algo que esté encerrado en la mente de un individuo, sino que es algo que ocurre continuamente en la interacción o transacción de los individuos con su ambiente. Los seres vivos actúan sobre el ambiente de acuerdo a la estructura de su organismo y, a su vez, los cambios así producidos reaccionan sobre los individuos y su actividad (1920/1993, p. 110). Es decir, el comportamiento adaptativo de los seres vivos implica no solo sufrir las condiciones del ambiente, sino transformarlas: "La íntima conexión entre el hacer y el padecer es lo que llamamos experiencia" (1920/1993, p.110).

De este modo, Dewey vincula la experiencia a la acción transformadora y, por ende, siguiendo la vieja tradición aristotélica, la experiencia puede ser considerada una forma de arte en un sentido amplio, en tanto y en cuanto los materiales del mundo se verán transformados en virtud de las necesidades y estas transformaciones afectarán, a su vez, a los individuos. Es por ello que Dewey prefiere acuñar la noción de transacción para dar cuenta de la relación que caracteriza al ser viviente con su ambiente (Di Gregori, 2015). De esta concepción se sigue que la experiencia es siempre situada, encarnada y tiene un carácter social.

Al estar situada, cada experiencia tiene un carácter distintivo que Dewey llama "cualidad estética"; es lo que la identifica y unifica a lo largo de sus diversas

fases en las que atraviesa momentos de tensión y resolución de la tensión. Es lo que nos permite llamarla esa experiencia. Dewey ejemplifica la cualidad estética que cada experiencia posee con casos de la vida ordinaria, tales como *esa comida, esa reunión con amigos, ese partido*, etc. Una experiencia tal posee consumación, es decir, alcanza una culminación por la integración de los elementos y fases que ella contiene. Y esto es algo muy distinto de la mera finalización³.

Si bien todas las experiencias que puedan ser llamadas de tal modo poseen una cualidad que las distingue y si, como dijimos, la experiencia es un asunto que no puede ser aislado de las situaciones que enfrentamos en el mundo real, es tarea de las actividades artísticas poner esto de relieve y, al hacerlo, proponer, entonces, en términos cualitativos, una visión del mundo en que vivimos. Veamos esto con más detalle.

Como dijimos, en el núcleo conceptual de su teoría de la experiencia, Dewey localiza la idea de que los seres vivos actúan y reaccionan transaccionalmente dentro de un ambiente. Ya allí se hunden, para Dewey, las raíces de lo estético y de lo artístico.

Los procesos vitales (y las bellas artes como uno más entre estos) son desencadenados tanto por el ambiente como por los individuos mismos. El ambiente, para Dewey, involucra no solo las condiciones que podríamos llamar físicas, tales como la temperatura, la disponibilidad de agua, las condiciones del terreno, los riesgos naturales, etc., sino también el conjunto de instituciones sociales, los hábitos, el lenguaje, los significados constituidos, las relaciones interpersonales, el grado científico-tecnológico alcanzado, las normas morales, entre otros. Todo esto forma el ambiente en el que la criatura viviente desarrolla su vida.

Este ambiente no siempre es estable, sino que ofrece resistencias y problemas que la criatura debe sortear en orden de que la vida continúe y se expanda. Debe notarse aquí que, en nuestro nivel cultural, gran parte de esos problemas son los que surgen de las interacciones entre los propios individuos o colectivos⁴. ¿De qué forma se sortean esas dificultades? En un nivel básico, pero modélico, la criatura utiliza los materiales del mismo ambiente y los transforma para dar lugar a un nuevo orden de cosas. El árbol ahora es madera que, junto a piedras, arena y postes, puede ser puente y llevarnos al otro lado del río para permitirnos encontrar allí nuevos alimentos. O la misma madera, junto a otros materiales, es casa y nos ofrece refugio. Y el modo en que configuremos nuestro refugio será también la

³ Sobre el carácter cualitativo de la experiencia y el importante rol que juega, puede verse Pappas (2014) y Bernstein (2010).

⁴ No obstante, el uso del vocablo ambiente puede resultar ambiguo. Dewey no restringe la idea de ambiente a lo que meramente rodea a la criatura en su proximidad temporal y espacial, sino que abarca la continuidad específica de esos lugares con sus propias tendencias activas (Dewey, 1916/1998, p. 22). De esta manera, algunas cosas que se hallan remotas en el espacio y en el tiempo respecto a una criatura viva, especialmente de una criatura humana, pueden constituir su ambiente. En suma, tal como sostiene en *Democracia y educación*, "el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan e inhiben las actividades características de un ser vivo" (1916/1998, p. 22) y, de esta forma, el ambiente es tanto físico como social.

experiencia de habitarlo que tengamos. La criatura viviente trabaja atendiendo a las cualidades de los materiales presentes. Pero estas cualidades son transformadas en función de la actividad que la criatura opera sobre ellas seleccionándolas, combinándolas, etc. Hay allí una transformación cualitativa.

Dewey llama a esto "lugares biológicos comunes" y es donde se halla la experiencia: no en los individuos aislados, sino -más bien- en ese espacio fronterizo o transaccional entre individuos y ambiente:

En una experiencia, las cosas y acontecimientos que pertenecen al mundo, físico y social, se transforman a través del contexto humano en que penetran, en tanto que la criatura viviente cambia y se desarrolla mediante su interacción con las cosas que le son externas con anterioridad. (Dewey, 1934/2008a, p. 278)

Ahora bien, este proceso transformador, mediante el cual se operan cambios cualitativos, es, principalmente, donde las actividades artísticas o bellas artes van a encontrar su marca distintiva. Si, como señalamos, cada experiencia conlleva en sí una cualidad que la caracteriza, los sujetos que tienen la experiencia sienten esta cualidad en términos emocionales. Las actividades artísticas, de acuerdo con Dewey, tendrán como tarea disponer sus materiales de tal modo que las cualidades emocionales surjan en el sujeto. Es decir, son una indagación y elaboración reflexiva de las condiciones en las cuales una emoción determinada puede surgir.

Es por ello que Dewey considera que las actividades artísticas son llamadas expresivas. En lugar de indicar y describir o representar una emoción o aspecto cualitativo de una situación, el arte lo hace presente. Tal como dice nuestro autor, retomando una fórmula shakesperiana, el artista 'realiza' el hecho que engendra la emoción (1934/2008a, p. 77)⁵. Si seguimos a Dewey en esta idea, podremos entender por qué, para él, las actividades artísticas constituyen una esfera particular en la que, al mismo tiempo que se usan los materiales del mundo en sus cualidades objetivas, le da a las cosas nuevas cualidades y las hace entrar en nuevas relaciones que tendrán, entonces, consecuencias nuevas. Mucho antes de que Danto (2010) popularizara la expresión, Dewey sostenía que, por obra del arte, los materiales son *transfigurados* (1934/2008a, p. 88).

La apelación *deweyana* -y también de Danto (2010)- a un concepto arraigado en la tradición religiosa no es ingenua, sino que, precisamente, enfatiza un carácter particular del encuentro con la obra artística siempre que esta es concebida como experiencia. La experiencia cotidiana está siempre enmarcada en una

⁵ Al caracterizar al arte en términos de expresión, Dewey lo distingue de la idea de descarga y, también, de la idea tradicional de representación o mimesis tanto como de la enunciación. Por un lado, la actividad artística no es una mera descarga emocional, sino que requiere medios objetivos a los cuales dar una forma. Por otro lado, el acento puesto en la idea de transformación hace suficientemente clara su separación de la teoría mimética o de la mera representación. Por último, a diferencia de la idea de enunciación, que ejemplifica con las señales para llegar a una ciudad, Dewey considera que el arte no funciona como una señal que indica cómo llegar a una experiencia, sino que constituye la experiencia misma. (1934/2008a, pp. 74 y 95-96)

situación comprensiva que le da su tono emocional, pero que, por definición, es indefinida, valga la paradoja. La situación tiene un carácter cualitativo que la impregna y que, en cierto modo, es inefable (Dewey, 1930/1984, p. 249). La experiencia de la obra de arte trae a la superficie esta cualidad, que no podrá ser captada reflexivamente -aun cuando la reflexión sea necesaria-, sino emocionalmente:

La obra de arte muestra y acentúa esta cualidad de ser un todo y de pertenecer a un todo más amplio y comprensivo, que es el universo en que vivimos [...]. Nos introduce, por así decirlo, a un mundo que está más allá de este mundo, y que es, sin embargo, la realidad más profunda del mundo en que vivimos en nuestras experiencias ordinarias. Nos lleva más allá de nosotros mismos para encontrarnos a nosotros mismos. (Dewey, 1934/2008a, p. 220)

En resumen, podemos ver cómo el contacto con la obra de arte tiene la capacidad de revelar aspectos de nuestro mundo que no habíamos percatado antes, y lo hace llevando la experiencia más allá de sus condicionantes. No se trata de un mundo externo y trascendente, sino del mismo mundo en el que vivimos, pero que, hasta el encuentro con la obra, se hallaba más allá de nosotros mismos.

Unos años antes de publicar *El arte como experiencia*, Dewey insistía ya sobre el carácter creativo y novedoso que el arte traía al curso de la experiencia. En *Experiencia y naturaleza*, sostiene que:

[I]a "magia" de la poesía -y la experiencia en su plenitud tiene una índole poética- es precisamente la revelación de una significación en lo viejo operada por el presentarlo a través de lo nuevo. Esta revelación irradia la luz que nunca había brillado sobre la tierra y el mar, pero que es en adelante una persistente iluminación de los objetos. (1925/1948, p. 294)

Estos elementos nos permiten entender, entonces, en qué sentido Dewey entenderá, en principio, que el arte es educativo. Este crea y recrea continuamente la experiencia de una comunidad. Mediante el arte, la comunidad se vuelve especialmente consciente de qué clase de mundo ha construido. Más aún, la comunidad puede encontrar en el arte la manera de proyectar imaginativamente en qué clase de mundo quiere vivir. Toda experiencia genuina, pero las artísticas en particular, revela un mundo que puede ser transformado creativamente y nos da la tarea de hacerlo.

Pero, no obstante, para que esto sea posible, el arte -en principio- debe dejar de ser visto como algo encerrado en los museos, completamente ajeno a las preocupaciones e intereses de la vida diaria. En definitiva, para Dewey, lo artístico y lo estético están -o pueden estar- en toda actividad en la que las relaciones entre haceres y padeceres sean percibidas conscientemente y liberadas de condicionantes arbitrarios.

A continuación, veremos el último elemento que nos permitirá entender el rol del arte y su papel educativo, a saber, el juicio crítico.

3.3. Las bases naturalistas del juicio crítico

La idea de juicio crítico que aparece en *El arte como experiencia* debe ser remitida a las consideraciones que, sobre este tópico, Dewey había realizado, en 1925, en el capítulo que cierra su obra *Experiencia y naturaleza* (1948). Allí, Dewey se propone ofrecer las bases para una teoría naturalista del juicio crítico y de los valores, es decir, una teoría de la crítica que será entendida como un método para discernir entre los bienes sobre la base de las condiciones de su aparición y sus consecuencias.

Para Dewey, la valoración -entendida como apreciación- está también fundada en la experiencia primaria. Los valores y el consecuente goce que acarrearán son de carácter inmediato, se los aprecia o no se los aprecia, pero una corta carrera en la experiencia revela pronto que lo gozado puede volverse doloroso, o que su goce no está asegurado. Lo único que puede hacerse con ellos es remitirlos a sus relaciones con las condiciones que los hacen surgir, que traen su presencia a la experiencia y las consecuencias que su aparición genera. Este es el proceder de la crítica cuyo inicio Dewey encuentra, entonces, en la apreciación primaria.

En este sentido, a diferencia de la apreciación primaria, pero asentada en ella, la crítica inicia una investigación cuando el valor se vuelve un problema. Es decir, la crítica, propia de la experiencia reflexiva, aparece siempre que se dedica un momento a ver, a mirar qué clase de valor está presente. De este modo, no se opone a la apreciación, sino que es su continuación reflexiva: la diferencia es, entonces, de intensidad y grado.

Pero la crítica no solo parte de una percepción o de una apreciación, sino que regresa a esta para hacerla más amplia y gozosa: "[ú]nicamente el gusto cultivado es capaz de una estimación prolongada del mismo objeto, y es capaz de ella porque se le ha adiestrado a discernir descubriendo constantemente en el objeto nuevas significaciones que percibir y gozar" (1925/1948, p. 325). Dewey sostiene que a continuación de la primera experiencia sorda e informe de algo como un bien, la subsiguiente percepción del bien contiene ya el germen de la crítica reflexiva, esto es, la crítica desenvuelve lo que de reflexivo hay ya en la apreciación misma, ya que -de otra forma- sería arbitraria y caprichosa: "la crítica es racional y oportuna en la medida en que ensancha y ahonda estos factores de inteligencia que se encuentran en el gusto y el goce directo" (1925/1948, p. 326). Estos elementos nos permitirán ahondar, en el siguiente apartado, en las características de la crítica en un sentido pragmatista.

Hasta aquí, hemos visto que la educación debe ser entendida como el lugar en -y por- el cual una experiencia conjunta es comunicada entre los miembros de una comunidad, hecho que, al mismo tiempo, constituye a la comunidad. También hemos visto que, para ello, se requiere la capacidad de ver las cosas imaginativamente, de manera tal que el otro pueda asimilarlas a sus experiencias. Hemos referido a la idea de que las actividades artísticas, tradicionalmente llamadas bellas artes, están estrechamente relacionadas a las experiencias situadas de las personas y que implican una reelaboración creativa de estas, dando forma y siendo parte del ambiente en que la comunidad se desenvuelve. Pero también

hemos visto que, al transformar creativamente, llevan la experiencia más allá de sus condicionantes previos y, finalmente, pueden presentarnos (emocionalmente) nuevas perspectivas sobre lo que el mundo podría ser y, por ende, sobre lo que la experiencia de vivir en él podría implicar. Por último, hemos visto que, el juicio crítico, asentado sobre la apreciación primaria de un bien, supone remitir este bien a las condiciones y consecuencias de su aparición y de su permanencia, pero que, además, una mirada crítica ahonda en la percepción de un bien.

El arte, en ese sentido, puede ser comparado con lo que el juicio crítico hace, solo que restringido a presentarnos las características del mundo en que vivimos en términos emocionales. No obstante, Dewey considera, como dijimos al comienzo, que el arte, en su estado actual, no necesariamente hace esto. Son varias las causas de este fenómeno, entre las cuales están las condiciones socioeconómicas, que han desvinculado el ámbito del placer y el ámbito productivo (que, en Dewey, reaparece como la separación de lo artístico y lo estético); pero, también, la fuerte separación teórica y práctica de las artes respecto de la vida ordinaria ha tenido como efecto lamentable la reclusión del arte en una esfera monádica. Por ello, el primer paso de Dewey fue su intento de recobrar esta unidad, para poder entender el valor y significado del arte. Pero este intento no es algo recluso en la esfera de la teoría, sino que debe ser leído como un esfuerzo para dirigir mejor nuestra praxis. En definitiva, las teorías que abogan por esta separación no hacen más que postergar la promesa de una vida integrada, una vida en la que hacer y padecer puedan reunirse armónicamente.

Por esta razón, Dewey coloca la figura de la crítica de arte como aquella que puede completar los efectos del arte en la sociedad, pero que, dando por hecho que el arte tiene tales efectos, puede, además, evaluar cuáles son deseables y cuáles no. En la consideración de la crítica de arte, quedará mejor establecido el papel del arte en su relación con la comunidad. En el siguiente apartado, indagaremos, entonces, en esta figura, lo cual nos dará un marco amplio de análisis sobre nuestro tópico de la educación estética.

4. La crítica tradicional y la crítica pragmatista

En el campo de la estética, no hay ni ha habido un consenso acerca de cuál es el rol que debería cumplir la crítica de arte. No obstante, podrían señalarse algunas funciones que, de hecho, ha cumplido. Por un lado, la crítica se ha erigido como juicio sobre las obras, sobre su valor y adecuación y ha tenido un impacto, entonces, en la producción artística. Por otro lado, orientada hacia el receptor, la crítica o el comentario ha funcionado como metalenguaje capaz de explicar el sentido o verdad de las obras porque ha entendido que no eran lo suficientemente autoexplicativas. Sobre todo, en su auge en la modernidad europea, la función de la crítica, y de la crítica literaria en particular, estuvo vinculada a la formación de una nueva sensibilidad propia de la burguesía ascendente, es decir que, desde su comienzo, estuvo ligada a una función educativa. Si bien un principio fundamental era la universalidad del juicio, a través de las revistas, museos, galerías, salones y cafés literarios se intentaba educar la sensibilidad estética del ciudadano-soberano.

En su estudio sobre la *Historia de la crítica de arte*, Lionelo Venturi (1979) remonta los discursos críticos hasta la antigüedad griega y recupera aquellos tratados de Plinio el Viejo en donde se detallaban consideraciones sobre las normas de composición, principalmente del gran arte que floreció en la Grecia del siglo V a. C. No obstante, Venturi reconoce que la crítica, tal como la conocemos hoy, comienza a formarse durante la Ilustración:

[A]ntes del Siglo XVIII las críticas de arte tuvieron que ubicarse en los tratados de arte y en las biografías sobre los artistas. El siglo XVIII, sin embargo, ha aportado mediante las exposiciones, principalmente en Francia, la posibilidad de los informes críticos [...] No consistía ya en insertar opiniones en medio de las informaciones sobre los artistas o las normas del arte, sino de escribir únicamente para plasmar la opinión individual sobre un determinado grupo de obras o de artistas. Y puesto que dichos artistas eran contemporáneos del crítico se imponía el deseo de llegar a los principios a través de la impresión directa de la obra, de comprobar en la obra misma lo adecuado de los principios, de entender la obra en el conjunto de la personalidad del artista, y ésta en el seno de la variedad de los gustos contemporáneos. (1979, p. 147)

Para el caso de Dewey, la crítica de arte no era un discurso ajeno a su conocimiento, principalmente la crítica inglesa. En *El arte como experiencia*, Dewey cita y menciona a célebres críticos como Roger Fry, Clive Bell, Walter Pater, quienes -junto con John Ruskin y Herbert Read- conforman, tal vez, el conjunto más destacado de la crítica de arte del siglo XIX. En su estudio sobre estos críticos, Solomon Fishman (1963, p. 3) sostiene que -aun con sus grandes diferencias- todos ellos eran conscientes de servir como voceros del arte para una audiencia que era indiferente o, incluso, hostil. Estos escritores intentaron, en particular, reivindicar las artes visuales que habían sido opacadas por el florecimiento de la literatura y la política en la Inglaterra victoriana. La crítica de arte como tal, continúa Fishman, no aparece hasta el siglo XVIII - XIX, ya que, si bien existían tratados sobre la técnica o sobre la vida de los autores, la crítica propiamente dicha comienza con la concepción romántica de las artes. El abandono de la categoría de imitación y el cambio del concepto de belleza al concepto de expresión revolucionan tanto la teoría estética como la crítica, que ponen su foco de interés en la obra de arte misma y en el carácter de la experiencia estética como diferenciada de la experiencia ordinaria: "La culminación de este movimiento fue el reconocimiento de un elemento formal en el arte como el *locus* de la experiencia estética" (1963, p. 5, traducción propia). Como ya hemos visto en el apartado anterior, Dewey se separa de estas concepciones del arte, a las cuales acusa de profundizar la brecha y postergar la realización de una vida estéticamente integrada. En definitiva, en la concepción *deweyana* de la crítica de arte, no encontraremos más que sus fundamentos naturalistas y su orientación a una praxis mejor dirigida.

4.1. Criticismo de la crítica: las objeciones de Dewey a la crítica judicial y a la crítica impresionista

La consideración acerca de cuál es el rol de la crítica no es independiente de una concepción acerca de qué tipos de objetos pueden ser considerados artísti-

cos y de cuál es su valor y función en la experiencia. Dewey mismo señala esto cuando, en el capítulo dedicado a la crítica de arte, sostiene que los conceptos desarrollados a lo largo de *El arte como experiencia* constituyen sus propuestas de criterios de evaluación del arte. De este modo, los conceptos *deweyanos* de forma, unidad orgánica, organización de las energías y experiencia resultarán centrales en el desarrollo de una crítica de corte pragmatista.

Será sobre el trasfondo de su concepción naturalista del arte y de la crítica que Dewey rechazará dos maneras de ejercer la crítica: la crítica legalista y la impresionista, cada una de ellas por acentuar unilateralmente los aspectos que deben encontrarse en todo juicio.

Ciertamente, la crítica es juicio, y el material del juicio es la percepción, pero una percepción obtusa, no controlada ni informada no podrá, para Dewey, dar lugar a un juicio bueno por mucha teoría que se posea. La crítica, al ser juicio, no solo enuncia o describe el material de la percepción, sino que lo evalúa, evaluación que, siguiendo lo dicho en el apartado anterior, consistirá en un examen de los bienes o elementos apreciados en una obra para determinar las condiciones de su aparición y las consecuencias a las que ha de dar lugar.

Por esta característica propia de todo juicio crítico, se ha pensado que la crítica tiene la función de dar una sentencia, de erigirse como jueza. El crítico se considera como un abogado -la analogía es de Dewey- de ciertos preceptos y reglas universales que detentan una soberanía incuestionable. Muy a menudo, continúa Dewey, estas reglas son las que pueden deducirse de las prácticas y técnicas artísticas consagradas. La crítica legalista opera, entonces, evaluando en qué medida una obra se ajusta a las reglas formuladas por los grandes maestros. En la historia del arte, abundan los ejemplos de este tipo de crítica. Dewey menciona el rechazo de las obras de Cézanne por no ajustarse al impresionismo, pero podría mencionarse la Querrela entre antiguos y modernos en la literatura, la pretensión renacentista de volver a los modelos clásicos o el rechazo de los prerrafaelistas al manierismo italiano, entre muchos otros.

La confusión en la que cae este tipo de crítica, de acuerdo a nuestro autor, es que aplica reglas, que por definición son generales, a las obras que son individuales. Dewey considera que la crítica legalista lleva implícita la falacia de confundir una técnica en particular con la *forma estética*.

La noción de forma estética aparece en *El arte como experiencia* vinculada, principalmente, a la idea de que los objetos de arte constituyen un lenguaje, en tanto que son expresivos. En la medida en que es un lenguaje, cada arte usa medios específicos que son adecuados para decir algo y puede diferenciarse -aunque solo analíticamente- lo que dice y cómo lo dice. No obstante ser el arte un objeto expresivo, Dewey rechaza aquí la idea romántica de que la obra sea mera autoexpresión de un individuo, aun cuando no carezca de un tono individual. Para nuestro autor, el material con el que el arte trabaja (ya sean materiales físicos y/o significados) pertenece al mundo público, al mundo que compartimos, pero, en tanto es trabajado por un artista, este lo devuelve asimilado de forma tal que constituye un nuevo objeto. De esta manera, cada obra de arte tiene una cualidad que la vuelve particular, *sui generis*.

La forma de una obra es, entonces, la manera en que materiales determinados son ordenados y arreglados con el propósito de expresar algo. Es decir que la forma es la organización de los materiales en virtud de su adaptación para un fin y podrá ser evaluada en la medida en que dicha organización sea completa y coherente. Mediante la forma, las distintas partes del objeto son arregladas en virtud de ese fin, y el significado de las distintas partes estará determinado por la unidad a la que dan lugar⁶.

Ahora bien, cuando esa organización es de tal modo que no sirve solo a un fin especializado, sino que enriquece la experiencia inmediata de aquel que percibe atentamente, ese objeto tendrá una forma estética. El crítico sensible a esta consideración deberá, entonces, evaluar en qué medida las distintas fases o partes de un objeto artístico se arreglan para lograr una unidad.

Si la forma es una manera en que se organiza un material y le da a la obra un carácter *sui generis*, esto es cierto, también, para el caso de la recepción artística. Dewey sostiene que un poema existe en innumerables modos y cualidades, ya que la obra de arte es más que el objeto, la obra es la experiencia individualizada. Los objetos permanecen idénticos a sí mismos a lo largo de las épocas, están datados. Pero, como obras de arte, son recreados cada vez que son estéticamente experimentados. Incluso para el artista, la obra misma tiene distintos significados en distintos momentos. De esto, se deduce que sería erróneo que la crítica intentara determinar qué quiso decir un artista con su obra.

Tener una forma implica una manera de percibir y de sentir, de presentar la materia para la construcción de una experiencia adecuada. En este sentido, podría aproximarse la noción de forma de Dewey a la noción de estilo proustiana, en tanto el estilo es una manera de ver el mundo. La crítica judicial, al quedar atada a los modelos del pasado, falla al no poder dar cuenta de los nuevos modos de experiencias:

El significado mismo de un nuevo movimiento importante en todo arte es que expresa algo nuevo en la experiencia humana, algún modo de interacción de la criatura viviente con su entorno, y la liberación de poderes anteriormente agarrados o inertes. (1934/2008a, p. 345)

Debe notarse aquí que la obra de arte tiene su efecto en el futuro, en la conformación de los modos de sentir y esto es algo a lo que el crítico debe ser sensible. Magistralmente, ha quedado esto expresado por Borges, cuyo Pierre Menard no puede, de ningún modo, reescribir el Quijote, aun cuando lo haga línea por línea, pues la obra de Cervantes, desde su escritura, ha conformado la experiencia de los lectores. La diferencia entre el Quijote del siglo XVII y el del siglo XX

⁶ En *El arte en la educación - La educación en el arte* (1926/2018), ya había adelantado este concepto de forma, pero lo considera en sentido restringido para la pintura. Dewey sostiene que ni la línea, ni el color, ni la textura, ni el dibujo deben gozar de prioridad alguna en el análisis del crítico. La obra, entendida como forma o diseño visual, es la completa interpenetración y fusión de todos estos elementos.

son los innumerables hechos que han condicionado la experiencia y, entre estos hechos, el Quijote mismo. En Menard, encontramos un estilo arcaizante, mientras que, en Cervantes, es solo el desenfadado español corriente. Así, el arte transforma nuestra sensibilidad, nuestras maneras de percibir y entender el mundo. Fue Proust quien, expresando esta misma idea, sostenía que, solo después de Renoir, empezamos a ver mujeres Renoir por las calles. Una crítica que solo juzgue según los cánones establecidos perdería, entonces, toda esta dimensión de la actividad artística.

La reacción a este tipo de crítica ha derivado en el otro tipo de crítica, la crítica impresionista. Esta posición sostiene que, dado que el juicio, en tanto norma preestablecida, es imposible, entonces, el crítico debe limitarse al mero registro de las impresiones. Las impresiones son consideradas como efectos cualitativos no analizables y son, ciertamente, los antecedentes del juicio. De hecho, Dewey le reclama al crítico que tenga una impresión de la obra de primera mano, pero esto no quiere decir, según Dewey, que el crítico no puede ir más allá de la impresión. Definir una impresión es mucho más que describirla. Requiere referirla a las bases en que descansa y las consecuencias que implica, consideración que ya había hecho en *Experiencia y naturaleza*. Ciertamente, las impresiones o percepciones tienen un momento particular en el que acontecen, pero reducir su importancia a dicho momento, continúa Dewey, sería reducir la experiencia a un caleidoscopio sin sentido o a un haz de percepciones, como postulaba el empirismo moderno.

Este criticismo de la crítica le permite a Dewey proponer su particular concepción del juicio crítico.

4.2. Hacia una teoría pragmatista del juicio crítico: unidad y meliorismo

Si, como dijimos, el juicio crítico ha de comenzar, según Dewey, con una impresión de primera mano, no obstante, no ha de culminar allí. Nuestro autor sostiene que el crítico, al juzgar, se ocupa de algo individual y, por ello, no puede aplicar estándares, no obstante lo cual, puede defenderse la objetividad del juicio. En efecto, la crítica se ocupará de cualidades de los objetos artísticos y, en tanto juicio, implica la acción de determinar la unidad cualitativa de una obra.

El juicio, entonces, no solo tiene un aspecto pasivo, sino uno primordialmente activo. El juicio es algo que se construye por la actividad del crítico, quien seleccionará los aspectos diversos de una obra e intentará darle una unidad. Dicha unidad será, efectivamente, una cualidad descubierta en la obra, pero cada obra, insiste Dewey, puede tener muchas formas de ser unificada, y dependerá de cada crítico qué aspectos selecciona y qué peso y equilibrio le da a cada aspecto de las obras⁷.

En este sentido, el juicio crítico implica un elemento de aventura, es una hipótesis. Ahora bien, dado que Dewey ha reflexionado ampliamente sobre el

⁷ Si bien no podemos tratar aquí este tema, es menester recordar que las formulaciones de unidad en variedad son las que aparecen, muchas veces, como definitorias de la belleza, tanto en la estética empirista inglesa como en la idealista alemana.

carácter de los juicios, no podemos no preguntarnos de qué tipo de juicio se trata el juicio crítico.

Para nuestro autor, todo juicio es el resultado de una investigación deliberada. Y toda investigación implica una reconstrucción y recualificación del material existencial del que se trata. El juicio crítico tendrá, para Dewey, dos funciones primordiales.

Por un lado, será un juicio valorativo o evaluativo. En *Teoría de la valoración* (1939/2008b), Dewey sostiene que valorar puede ser entendido de dos formas: I) como apreciar, estimar, gozar un objeto (*prizing*) y II) en el sentido de evaluar, calcular y asignar un valor (*appraising*). Este último sentido es el que corresponde al juicio crítico, no obstante lo cual, si el juicio ha de ser un juicio informado, debe partir de la apreciación primaria y analizar cuáles son las condiciones que dieron lugar a esta. Es por ello que el juicio crítico trata de los objetos en la medida en que intervienen en la experiencia del crítico por interacción con su propia sensibilidad, su conocimiento y su caudal de experiencias y, de esta manera, "el juicio tiene que producir una conciencia más clara de las partes constituyentes y descubrir hasta dónde son coherentes al relacionarse para formar un todo" (1934/2008a, p. 350). El juicio tiene, así, dos partes, una analítica y otra sintética. Esta última, según Dewey, requiere de la intuición del crítico, es decir, de su capacidad para encontrar algún elemento que unifique las partes diversas de la obra. Pueden ser muchos los elementos que reunifiquen la obra y cada crítico acentuará uno u otro dependiendo de sus preferencias, sensibilidad, formación, etc. Es en este sentido que la crítica se vuelve, también, un arte, en tanto reconstrucción deliberada de materiales presentes en la experiencia y en tanto su recualificación. No obstante, advierte Dewey, para que continúe siendo crítica, dicho elemento ha de encontrarse efectivamente en la obra.

Esto último será, entonces, el resultado del juicio crítico y es, justamente, el aporte que puede hacer a la experiencia de los demás receptores del objeto. Así, el juicio crítico alcanza su segunda función. No solo será una evaluación y una reconstrucción de las cualidades presentes en la obra y de la manera en que estas dan sentido a sus partes constituyentes, sino que, también, como bien señala Román de la Calle (1996), tendrá efectos educativos en la sensibilidad y apreciación posterior del arte: el juicio crítico, como el arte mismo, ejerce una función educativa de nuestra sensibilidad. La importancia de su función evaluativa va de la mano de la importancia de su función educativa: si el arte ha de tener un efecto en la conformación de la comunidad futura, entonces, debe, esa misma comunidad, tener un ojo atento para el tipo de productos que produce. Es por ello que debemos hacer lugar a una defensa de la función evaluativa, ya que ha sido cuestionada en los últimos años.

4.3. La crisis de la función de evaluación: la era de la poscrítica

Quisiera comenzar este apartado con una cita de Barthes:

Mientras la crítica tuvo por función tradicional el juzgar, sólo podía ser conformista, es decir conforme a los intereses de los jueces. Sin embargo, la

verdadera "crítica" de las instituciones y de los lenguajes no consiste en "juzgarlos", sino *en distinguirlos, en separarlos, en desdoblarlos*. Para ser subversiva, la crítica no necesita juzgar: le basta hablar del lenguaje, en vez de servirse de él. (1972, p. 14)

En *Crítica y verdad*, Barthes rechaza las acusaciones dirigidas contra el *New Criticism*. Separándose de los presupuestos tradicionales de la crítica literaria, este movimiento había realizado dos operaciones innovadoras. Por un lado, la crítica ya no se trataba de una evaluación de las obras en términos de buenas o malas y, por otro lado, la crítica como texto o discurso de segundo orden operaba sobre el discurso de primer orden *produciendo* un sentido.

Esto, a su vez, tenía dos consecuencias recíprocas. Por un lado, los niveles de lenguaje poético y lenguaje crítico se encontraban ahora mezclados. El escritor devenía crítico en tanto que, trabajando sobre el lenguaje, producía, a su vez, las condiciones del nacimiento de la propia obra, tarea magistralmente llevada a cabo por Proust (tanto en *En busca del tiempo perdido* como en sus estudios sobre el estilo de sus héroes literarios en *El caso Lemoine*). Y, como reverso necesario, también el crítico devenía en un escritor al transformar y operar productivamente sobre los sentidos de la obra.

Ciertamente, la crítica tradicional no ha sido ajena a las crisis de definición y legitimación que han sacudido el mundo del arte a partir del siglo XX. En efecto, una época que ha disuelto las barreras entre arte y no arte, que ha borrado -como dice Danto (2010)- las diferencias sensibles entre objetos artísticos y objetos banales, que ha vuelto autorreferentes a las propias obras -obras que, a menudo, consisten en su proceso de producción y, por ende, de su crítica- pareciera haber dejado a la crítica sin un objeto de análisis preciso. A esto, se suma la aparición de nuevos actores en el campo, en principio, como ya vimos, los mismos autores. Pero, también, los curadores de arte, los vendedores y una serie de lectores que aprovechan las nuevas tecnologías, tales como blogs, páginas web e -incluso- las redes sociales, y realizan sus comentarios y críticas como espectadores no especializados de un campo en particular.

Todas estas condiciones dan cuenta de una aparente crisis de la crítica, que comienza a diagnosticarse a partir de los años sesenta. Paul de Man (1967), hablando sobre la crítica literaria francesa, sostiene que "las reglas y convenciones que gobernaron la disciplina de la crítica y fueron la piedra angular del *establishment* intelectual francés habían sido tan severamente cambiadas que todo el edificio amenazó con colapsar" (1967, p. 2, traducción propia). Propio de un siglo que había diagnosticado la caída de varios metarrelatos, muchos autores anunciaron, entonces, la muerte de la crítica de arte tal como había sido entendida y la consecuente entrada en la época de la poscrítica.

En un texto programático, Gregory Ulmer (1998) describe los giros que es necesario hacer en el campo que nos ocupa y aborda el problema del objeto de la poscrítica. Este autor reclama a la crítica que abandone el ilusionismo de la representación y que opere un giro incorporando las innovaciones del arte modernista, esto es, que haga lo mismo que había hecho Picasso para las artes visuales:

introducir *collages* en sus pinturas al incorporar trozos del referente real, y lo mismo que hizo el teatro épico de Brecht, bajo la idea de interrupción y montaje. Ulmer (1998) sostiene que la crítica ya no se ocupa del comentario y evaluación de un objeto constituido por fuera de la misma operación de producción crítica y propone los conceptos de *collage* y montaje como procedimientos centrales de la poscrítica. El discurso crítico, en este sentido, reúne -en una nueva e inestable unidad- significados, materiales y discursos heterogéneos. Las obras, a su vez, obtendrán su sentido de los distintos discursos críticos que sobre ella se hagan. Según Ulmer, la crítica tradicional había sido pensada como parasitaria de la obra original; por su parte, la poscrítica puede ser pensada como saprofita, pues se alimenta -como los hongos- no de los seres vivos, sino de la materia en descomposición. Es decir, se alimentan de las ruinas.

En este contexto, como puede observarse, hay un desplazamiento de la función de la evaluación de las obras de arte a la función de recreación. En este trabajo, nos preguntamos si, en efecto, no es posible rescatar algún sentido de la crítica para el análisis de las obras contemporáneas y proponemos, a modo programático, que un sentido de la evaluación es, todavía, necesario e interesante.

Ahora bien, vimos cómo Dewey no rechaza el aspecto recreativo de los sentidos que la crítica tiene, es decir que admite el punto en que la crítica misma se vuelve un arte. Pero Dewey, también, ve cómo el arte, en su conformación de la sensibilidad, tiene -entonces- un gran impacto y, por ello, considera necesario un ejercicio de la crítica. Nos preguntamos, entonces, si las posiciones sobre la poscrítica reseñadas anteriormente no entienden la evaluación en un sentido demasiado estrecho, como el simple evaluar algo como bueno o malo.

La consideración *deweyana*, de raigambre pragmatista, nos lleva a pensar en la noción de consecuencias; el arte, como la ciencia y cualquier otra actividad, tiene consecuencias. Un vocabulario *jamesiano* diría "el arte tiene frutos". Y, como comunidad, tenemos derecho a saber qué frutos habremos de consumir. Frutos cuyo impacto es o puede ser sentido más allá del artista mismo. Una evaluación crítica sobre qué tipo de consecuencias puede tener a futuro la producción artística puede, entonces, ser rescatada. Esto incluye, por supuesto, a la propia crítica que el artista puede hacer de su obra, pero no solo él, sino que, en tanto comunidad de espectadores, tenemos derecho, también, a evaluar las consecuencias previsibles de la actividad artística en tanto y en cuanto ellas tienen impacto en un área tan delicada como es la sensibilidad, es decir, nuestra manera de percibir el mundo y, por consiguiente, de relacionarnos con él.

5. Educación, arte y crítica. Conclusiones de este recorrido

La perspectiva final que Dewey nos ofrece sobre la educación sostiene que esta debe prepararnos para la vida en una comunidad formada a través de una experiencia conjunta comunicada. Para ello, hemos visto que, entre los fines de la educación, está hacer posible que las experiencias puedan ser comunicadas y ampliadas, que la perspectiva de los sujetos pueda incluir, cada vez más, relaciones y puntos de vistas y que este proceso involucre una peculiar actividad reflexi-

va sobre la propia experiencia humana, sus condiciones, sus limitaciones, sus valores y, sobre todo, sus consecuencias. Es por ello que, en su definición técnica, Dewey sostiene que la educación es la reconstrucción y reorganización de la experiencia que le da su sentido y que aumenta su capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente (Dewey, 1916/1998, p. 74). O, lo que es otra manera de decirlo, que la educación tiene como fin la capacidad continuada del desarrollo.

En este sentido, hemos visto cómo el arte, ya desde las *Cartas sobre la educación estética del hombre* de Schiller (1981), tiene ese potencial en tanto que, al mismo tiempo que se convierte en un poderoso instrumento de reflexión sobre la experiencia, nos permite llevarla más allá de lo que ya conocemos. Podríamos decir que el arte, finalmente, nos regala una ampliación y profundización de nuestra propia experiencia. La versión naturalista de Dewey nos permite comprender que cuando el arte expresa significados hondamente sentidos, cuando logra organizar energías presentes en las experiencias, cuando el arte es un elemento más en el permanente ajuste de la criatura y su ambiente, entonces, este efectúa una reconfiguración de la experiencia. Si, como decía William James, una característica fundamental del pragmatismo es que se preocupa por los frutos y -entonces- apunta al futuro, la concepción *deweyana* del arte no deja esta perspectiva de lado. La obra de arte tiene su efecto en el futuro, en la conformación de los modos de sentir en las experiencias por venir, en la organización de nuestros modos de interactuar con el ambiente. Justamente, Dewey considera que "una obra de arte, una estatua, un edificio, un drama, un poema, una novela, una vez acabada, es parte del mundo objetivo, como lo es una locomotora o un dínamo" (1934/2008a, p. 165).

La concepción teórica del arte, en su sentido más amplio, aquella según la cual toda experiencia genuina es artística, contiene esta referencia a los frutos y, por ende, al futuro. El mundo es un escenario abierto, que si bien contiene fuerzas objetivas, estas pueden ser transformadas por la inteligencia creativa de modo tal que un nuevo estado de cosas tenga lugar.

Sin embargo, una larga tradición teórica ha separado al arte del mundo, y esto hace que no sea clara ni obvia la manera en que el arte trabaja en la formación del mundo en que vivimos.

Por este motivo, la tarea de la crítica de arte se vuelve fundamental por dos razones. La primera permite focalizar en categorías concretas a la hora de la apreciación del arte, aun cuando algunas de ellas puedan ser objetables. De especial valor nos parece el hecho de atender al carácter *sui generis* de la obra entendida como experiencia y a la prerrogativa de encontrar, en ella, los diversos factores que interactúan, sus pesos relativos.

Por otro lado, al presentar la crítica de arte (y al arte mismo) como una actividad que tiene sus consecuencias en la experiencia de las personas, en particular, en su sensibilidad, podría pensarse que hay toda una dimensión de la responsabilidad ética en el ejercicio de la crítica que es, a menudo, soslayada en la crítica contemporánea. Al tener su impacto sobre la sensibilidad tanto de los coetáneos como de los receptores en el futuro, creemos que la crítica de arte y el arte mismo, y también la filosofía, deberían incluir, entre sus consideraciones, la categoría de

riesgo. A menudo, el arte y la crítica legitiman discursos y producciones cuyo valor recae en ser la mera autoexpresión de una subjetividad o una exploración que apunta a la experimentación. Difícilmente una noción como la de riesgo tenga alguna cabida a la hora de la producción artística y crítica.

La crítica actual, por su parte, suele funcionar como legitimadora o destructora de ciertas obras o artistas y tiene su claro impacto en el mercado. Si bien esto no implica algo malo en sí mismo, bien podría pensarse en qué consecuencias tiene valorar como sociedad determinados productos y rechazar otros. La consideración *deweyana*, en este sentido, se enfoca, principalmente, en las condiciones que requieren la aparición de ciertas cosas que apreciamos como buenas, pero, también, en las consecuencias que acarrearán. Y este es un aspecto sobre el cual la crítica, en general, no da adecuada cuenta.

Finalmente, la recuperación de la continuidad entre el arte y la vida no solo es, en Dewey, una adecuada descripción del arte, sino, también, una promesa de una vida más intensamente vivida, una vida que pueda integrar al arte como su característica fundamental. Sin duda, nuestra vida cotidiana se caracteriza más por las experiencias rutinarias, mecánicas y pobremente significativas, es decir, vivimos una vida que carece de una genuina cualidad estética. Pero, para Dewey, eso no necesariamente es lo que la vida podría ser. El problema de la discontinuidad efectiva entre el arte y los otros modos de actividad, como el trabajo y la vida cotidiana, es un problema humano con una solución humana, no algo que remita a una esencia última e insoslayable. Dejar abierta esta posibilidad, siempre dejarla abierta, es la función del arte, pero, también, eso lo hace una ficción, algo que no es del todo parte de nuestro mundo, pero que contiene siempre los pedazos de nuestro mundo, solo que en otras relaciones. Nuestra es la tarea de crear ese mundo, de hacerlo posible. Se trata, como dijimos al principio, de indagar en qué clase de mundo vivimos y en qué clase de mundo queremos vivir. El arte, como actividad creativa e imaginativa, tiene allí su principal tarea. Arte y educación, finalmente, refieren al futuro en el que el crecimiento de la criatura sea siempre posible.

Con la agudeza que caracteriza a un autor pragmatista preocupado por las direcciones que estaba tomando la cultura humana, Dewey nos advertía de los potentes poderes formativos y educativos del arte y, por consiguiente, de la necesidad que había de una mirada crítica sobre él. Me permito, para finalizar este trabajo, citar in extenso sus palabras, extraídas del ensayo *Libertad y cultura*:

No se ha acostumbrado juzgar a las artes, las Bellas Artes, como una parte importante de las condiciones sociales que influyen en las instituciones democráticas y la libertad de las personas. Aun después de haberse admitido la influencia del estado de la industria y de la ciencia natural, tendemos todavía a rehusar la idea de que la literatura, la música, la pintura, el drama o la arquitectura, tengan ninguna conexión íntima con las bases culturales de la democracia. Hasta quienes se consideran buenos demócratas, se contentan a menudo con ver los frutos de esas artes como adornos de cultura, más bien que como cosas en cuyo disfrute todos deben participar, si la democracia ha de ser una realidad. El estado de cosas en los países totalitarios puede inducirnos a rectificar esta opi-

nión, pues demuestra que cualquiera pueda ser el caso con respecto a los impulsos y fuerzas que guían al artista creador en la ejecución de su arte, una vez creadas, son el más impelente de los medios de comunicación mediante los cuales se agitan las emociones y se forman opiniones. El teatro, el cinematógrafo, la sala de conciertos, la galería de pinturas, la elocuencia, los desfiles populares, los deportes colectivos y los establecimientos recreativos han sido reglamentados todos ellos como parte de los órganos de propaganda mediante los cuales se mantiene en el poder la dictadura, sin que las masas la consideren opresiva. Estamos comenzando a comprender que las emociones y la imaginación son más poderosas para dar forma al sentimiento y opinión pública que la información y la razón. (1939/1965, pp. 7-8)

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1972). *Crítica y verdad*. Traducción de J. Bianco. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bernstein, R. (2010). *The Pragmatic Turn*. Cambridge: Polity Press.
- Danto, A. C. (2010). *Después del fin del arte: el arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.
- De la Calle, R. (1996). Experiencia estética y crítica de arte. Los planteamientos de John Dewey. *Contrastes: Revista Internacional de Filosofía*, 1(1), 53-73.
- De Man, P. (1967). The Crisis of Contemporary Criticism. *Arion: A Journal of Humanities and the Classics*, 6(1), 38-57.
- Dewey, J. (1916/1998). *Democracia y educación*. Traducción de L. Luzuriaga. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1934/2008a). *El arte como experiencia*. Traducción de J. Claramonte. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1925/1948). *Experiencia y naturaleza*. Traducción de J. Gaos. México: FCE.
- Dewey, J. (1926/2018). El arte en la educación - la educación en el arte. Traducción de F. Campeotto & C. Viale. *Cuestiones de Filosofía*, 3(21), 165-176.
- Dewey, J. (1939/2008b). *Teoría de la valoración. Un debate con el positivismo sobre la dicotomía de hechos y valores*. Traducción de M. A. Di Berardino y Á. Faerna. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1934/2005). *Una fe común*. Traducción de J. Martínez Alinari. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1930/1984). Qualitative Thought. En J. A. Boydston (Ed), *John Dewey, The Later Works, 1925-1953* (pp. 243-262). Carbondale: Southern Illinois Press.

Dewey, J. (1920/1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Traducción de A. L. Ros Barcelona: Planeta-De Agostini.

Dewey, J. (1909/2000). La influencia del darwinismo en la filosofía. En J. Dewey, *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo* (pp. 49-60). Traducción de A. M. Faerna. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (1939/1965). *Libertad y cultura*. Traducción de R. Castillo Dibildox. México: UTEHA.

Dickie, G. (2003). *El siglo del gusto. La odisea filosófica del gusto en el siglo XVIII*. Traducción de F. Calvo Garzón. Madrid: La balsa de Medusa.

Diderot, D. (2007). *Ecrits sur l'art et les artistes*. Paris: Hermann

Di Gregori, M. C. (2015). La teoría de la acción en John Dewey: Algunas claves para su interpretación. X Jornadas de Investigación en Filosofía, 19 al 21 de agosto de 2015, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*. Recuperado el 28 de abril de 2019, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7596/ev.7596.pdf

Hume, D. (2003). Del criterio del gusto. En D. Hume, *De la tragedia y otros ensayos sobre el gusto* (pp. 47-70). Traducción de M. Marey. Buenos Aires: Biblos.

Kant, I. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar*. Traducción de P. Oyarzún. Caracas: Monte de Ávila Latinoamericana.

Pappas, G. (2014). What Difference Can "Experience" Make to Pragmatism? *European Journal of Pragmatism and American Philosophy [Online]*, VI(2). Recuperado el 28 de abril de 2019, de <http://journals.openedition.org/ejpap/322>.

Schiller, J. C. F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Traducción de V. Romano García. Buenos Aires: Aguilar.

Solomon, F. (1963). *The Interpretation of Art. Essays on The Art Criticism of John Ruskin, Walter Pater, Clive Bell, Roger Fry and Herbert Read*. Los Angeles: University of California Press.

Ulmer, G. L. (1998). El objeto de la poscrítica. En H. Foster (Ed.), *La Posmodernidad* (pp. 125-164). Barcelona: Kairos.

Venturi, L. (1979). *Historia de la crítica de arte*. Traducción de R. Arques. Barcelona: Gustavo Gilli.

Whitehead, A. N. (1948). *Science and The Modern World*. New York: The New American Library.