

REFLEXIONES SOBRE LA NECESIDAD DE UN ENFOQUE FILOSÓFICO Y ARTÍSTICO EN LA EDUCACIÓN PARA LOGRAR UNA GENUINA PRODUCCIÓN CULTURAL (Y NO UNA MERA REPRODUCCIÓN)

MURIEL VAZQUEZ¹

RESUMEN

El siguiente artículo aborda una problemática altamente comentada en ámbitos pedagógicos y didácticos: la dicotomía entre la producción y la reproducción de la cultura en las instituciones educativas. Aquí ofrecemos, en primer lugar, una reflexión respecto de los fundamentos teóricos necesarios para la posibilidad de generar espacios que promuevan una genuina producción cultural, y en ese sentido, un aporte al patrimonio cultural de una comunidad. En segundo lugar, brindamos algunos aportes que permiten pensar la necesidad de planificar actividades con enfoque artístico y filosófico para que esta producción sea posible.

PALABRAS CLAVE

Producción cultural – Educación - Filosofía – Arte – Patrimonio cultural

EDUCACIÓN, CULTURA Y PATRIMONIO CULTURAL: EL PROBLEMA DE LA PRODUCCIÓN Y LA RE-PRODUCCIÓN

La fundamentación de la necesidad de generar espacios de producción (en contraposición a la idea de re-producción) cultural tiene a la base la consideración de que la educación constituye uno de los derechos inalienables que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar, tarea que realiza por medio de la elaboración y prescripción de diseños y propuestas curriculares orientativas para todas las instituciones educativas. Las diferentes *políticas educativas* constituyen los lineamientos y criterios que aquellos organismos que poseen idoneidad en materia de educación pronuncian, con la finalidad de dirigir las acciones que esta área desarrolla en un entorno determinado. En este sentido los objetivos de las *políticas educativas* están centrados en los aprendizajes futuros, posibles y deseables

¹Profesora en Filosofía y Magister en Gestión Cultural por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se especializa en temas que vinculan la filosofía, la educación y el arte.

que se buscan en una sociedad determinada. Sin embargo, hacer política en el área de la educación no se reduce a la regulación de la extensión y calidad de la enseñanza, ni a reglar y organizar el acceso de los diversos grupos sociales al conocimiento. La tesis principal que nos inicia en la reflexión que aquí proponemos es que la *política educativa* es, principalmente, un ejercicio filosófico necesario para fortalecer el desarrollo intelectual, emocional, afectivo y creativo de los miembros de una comunidad.

El ámbito educativo es, para García Canclini, el lugar propicio para la demostración de la certidumbre de que hay una coincidencia ontológica entre realidad y representación². En este sentido “lo que se define como patrimonio e identidad pretende ser el reflejo fiel de la esencia nacional. De ahí que su principal actuación dramática sea la conmemoración masiva (...)” (1990:152). El autor afirma que los ámbitos educativos “(...) transmiten en cursos sistemáticos el saber sobre los bienes que constituyen el acervo natural e histórico (...) estos significados no se ‘inculcan’ solo a través de los contenidos conceptuales de la enseñanza. Son motivo de celebraciones, festejos, exposiciones y visitas a los lugares míticos, todo un sistema de rituales en el que se ordena, rememora y afianza periódicamente la ‘naturalidad’ de la demarcación que fija el patrimonio originario y ‘legítimo’” (1990:154-155). Por otro lado, sostiene Cerletti que la escuela es un “aparato de transmisión cultural e ideológica”, por lo que en este sentido, puede decirse que antes que un espacio de expresión y producción cultural que posibilite una recomprensión y transformación de las condiciones culturales dominantes, se constituye en un “espacio de encierro reglamentado donde se *historiza* una cuestión capital: la resolución del cruce entre la transmisión social de los saberes, la subjetivación y el control estatal para la integridad de la comunidad” (Cerletti, 2016: 25).

La relevancia respecto de la necesidad de generar una reflexión teórica sobre estas cuestiones radica en varias razones, pero fundamentalmente en dos aspectos centrales. En primer lugar, creemos que es menester entender al ámbito educativo institucionalizado como espacio generador y productor de cultura. Sin embargo, los aportes teóricos sobre este tema nos obligan a replantear las formas en que esta producción se lleva a cabo. Enmarcamos esta idea fundamentalmente en el pensamiento de Althusser (1969) y su

² Cerletti dirá que en definitiva “(...) la escuela reproductora sería una consecuencia superestructural de una sociedad dividida en clases o culturalmente fragmentada que encuentra en la reproducción de la ideología dominante, o en la imposición cultural, una de las formas primarias de su perpetuación” (2016:124).

estudio sobre *los aparatos ideológicos del estado* (AIE), entre los cuales se encontrarían los espacios educativos. Las reflexiones del filósofo conducen a un análisis de la situación de sometimiento de los sujetos a una ideología dominante, en la sociedad capitalista, que pretende reproducir las condiciones de dominación en aquellas instituciones que funcionan como *aparatos ideológicos*.³ Es en los AIE en donde parece operarse una reproducción de la calificación diversificada de la fuerza de trabajo, junto con una sumisión a reglas de un orden establecido. Es decir, las condiciones de producción propias de la sociedad capitalista tienen su espacio de reproducción “por medio del sistema educativo capitalista, y de otras instancias e instituciones” (1969: 118).⁴ Sin embargo, en estos AIE, deberían darse espacios de resistencia a esas condiciones y actividades que puedan dar cuenta de una transformación de las mismas. Por el contrario, esta es una situación que aún hoy se ve dificultada por varios factores. En principio porque, trayendo a colación una definición que ofrece Alejandro Cerletti, el concepto mismo de ideología implica una “representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (2016: 154). El problema es que esta representación ejerce su poder a niveles subrepticios. Y, como señala Hall, las condiciones reales de existencia están atravesadas por sistemas de representación que se materializan en forma de *costumbres* (1998: 46). Pero, además, por el mismo funcionamiento simbólico-discursivo que tienen las ideologías, dado que implican sistemas semánticos a través de los cuales las sociedades se representan la realidad y a través de los cuales se experimenta el mundo. Las formaciones ideológicas constituyen la base discursiva a partir de la cual se reproducen los sistemas de representación de la cultura (Hall, 1998: 46-48), por lo que nuestras experiencias son resultado de los códigos de inteligibilidad que compartimos, es decir, de los esquemas interpretativos que guían nuestra experimentación del mundo. Con lo cual no hay que olvidar que toda experiencia cultural se enmarca en determinadas categorías, tanto de la representación, traducida en costumbres, como del discurso. Para concluir diremos que, si bien la ideología tiene como función la constitución de los individuos concretos en sujetos, que se reconocen en la dinámica misma

³ “En las instituciones educativas el factor determinante (...) es (...) la reproducción de la ideología dominante y la aceptación de las condiciones sociales hegemónicas.” (Cerletti, 2016:152)

⁴ Según Cerletti, los aparatos ideológicos del Estado son específicamente “los aparatos escolar, familiar, religioso, político, jurídico, cultural, medios masivos de información, etc.” (2016: 153)

que les impone, su reconocimiento está arraigado a la materialización de sistemas de representación que se manifiestan en las costumbres de una comunidad.

En segundo lugar, el planteo de las posibilidades de una *producción cultural* en las instituciones educativas, y no una reproducción de las condiciones existentes en forma de “teatralización” o ritualización del *patrimonio cultural*, nos lleva a reconocer otro factor que impone límites. En muchas ocasiones las actividades propias de las instituciones educativas, normalizadas y estructuradas por un cronograma o planificación anual, dificultan la posibilidad de contar con el tiempo, el espacio o el apoyo económico y voluntarioso necesario para llevar adelante un proyecto de *producción cultural* específico⁵. Por lo cual, creemos que es importante confiar en las capacidades del lenguaje artístico para favorecer la problematización y reflexión estética sobre cuestiones de diversa índole, fundamentalmente de carácter ético, que hacen a la integridad personal, el respeto por la diversidad cultural y la promoción de la participación social.

En el Capítulo 6 del libro *Repetición, novedad y sujeto en la educación* (“Educación, sujeto e ideología”), Cerletti A. sostiene que el sistema educativo tendría un papel primordial en “(...) la reproducción de las condiciones hegemónicas de una sociedad, ya que no solo transmitiría los saberes o los valores que son dominantes, sino que, en especial, contribuiría a constituir una subjetividad integrada naturalmente al estado de cosas” (2016: 150-151). Para el autor, este enfoque sobre la educación no solamente permite definir una configuración ideológica específica, sino que también “marca los límites de las posibilidades de cambios” (2016: 151). Cerletti se propone analizar si la repetición que de hecho se da en los ámbitos educativos, en términos de reproducción de la cultura hegemónica, cierra la posibilidad de la novedad o si, por el contrario, se resiste a una clausura que la limite estructuralmente (2016: 122). Para este análisis retoma el pensamiento de Rancière y su reconocimiento de que la igualdad es el “supuesto

⁵ La referencia para hacer esta afirmación implica no solo una investigación a partir de la experiencia personal en el área educativa, sino también un apoyo teórico en los trabajos de investigación del proyecto “Políticas Culturales en Gobiernos Locales” –Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) dirigido por José Alejandro Tasat. Estos trabajos son “La forma de nombrar al destinatario de las políticas culturales en los gobiernos locales de la Argentina” disponible en <http://www.casaruibarbosa.gov.br>, “Las políticas públicas culturales en los gobiernos locales en el conurbano bonaerense, experiencias, gestión, diseño y evaluación”, disponible en http://www.asociacionag.org.ar/pdfcap/6/Tasat_Jose.pdf y “Las políticas culturales de los gobiernos locales en la argentina” en Revista Pueblos y fronteras digital, Mendes Calado, Pablo v. 7, n. 13, junio-noviembre 2012 ISSN 1870-4115 Las políticas culturales de los gobiernos locales en la Argentina Págs. 127-146.

fundamental de toda acción pedagógica (y, por lo tanto, política) y no un objetivo lejano” (2016: 122). En *El maestro ignorante* (2006) Jacques Rancière (1940-) presenta una posición política vinculada a la educación que nos permite encauzar la propuesta de intervenciones culturales hacia la idea de que las mismas otorguen la posibilidad de que ocurra efectivamente algo nuevo, en términos de *producción cultural inmaterial*, en las instituciones educativas. Esto es así, porque el filósofo francés realiza una crítica profunda a una situación educativa que se ocupa de reproducir distinciones y jerarquías sociales instalando una lógica de superiores (los que saben, enseñan y explican) e inferiores (los “ignorantes”)⁶. Esta crítica tiene como objetivo ofrecer una interpretación alternativa del concepto mismo de igualdad, basada en la necesidad de la conformación de una “sociedad de emancipados” (Rancière, 2006: 76). La *sociedad de emancipados* surge como resultado de la consideración de la necesidad de transfigurar el sentido de la educación orientándola hacia una emancipación intelectual de los sujetos. La conformación de una *comunidad de iguales*, que para Rancière sería una “sociedad de artistas”⁷, “(...) rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen y los que no poseen la propiedad de la inteligencia” (2006: 76)⁸. Cerletti sostendrá en su análisis del planteo rancieriano que la función de los maestros no deberá ser la de “(...) explicar lo que los científicos, los artistas o los filósofos dicen o hacen, sino de ser, de alguna forma, científicos, artistas o filósofos” (2016: 172). El planteo de Rancière, por lo tanto, es el de la “igualdad de las inteligencias” en el plano de la educación, que se traslada, por su apuesta política, al plano social. En este sentido, dirá el filósofo que “(...) la igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que una sociedad de hombres exista” (2006: 78). De hecho, sostendrá que esta

⁶ Dice Rancière “Sabemos, en efecto, que la explicación no es solamente el arma atontadora de los pedagogos, sino el vínculo mismo del orden social. Quien dice orden dice distribución de rangos. La puesta en rangos supone explicación, ficción distribuidora y justificadora de una desigualdad que no tiene otra razón que su ser” (2006: 122)

⁷ El filósofo opone la lección emancipadora del artista a la del maestro “atontador”, afirmando que todos somos artistas en la medida que nos expresamos con lo que hacemos y que no solamente pretendemos experimentar sino que también buscamos compartir nuestras experiencias, por lo cual el artista tiene la necesidad de la igualdad (2006: 75)

⁸ Cerletti sostiene que en el planteo de Rancière “(...) La función del maestro será plantear al alumno un desafío del que no pueda salir más que por sí mismo. Es interrogar como un igual y no como un conocedor que ya sabe todas las respuestas. El que enseña emancipando sabe que él también está aprendiendo, y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él. La palabra circula entre todos y no en una sola dirección.” (Cerletti, 2016: 172)

situación produce la “paradoja de la ficción desigual”, que es que “(...) la desigualdad social solo es pensable, posible, sobre la base de la igualdad primera de las inteligencias” (2006: 92). En un significado social de la emancipación intelectual, que lo vincula con el concepto de igualdad, basa Rancière, entonces, su lectura de la experiencia educativa que analiza, la de Jacotot, y sobre la que reflexiona en el libro citado. En consecuencia, es la *posibilidad emancipatoria de la educación*, que implica el reconocimiento de una igualdad de inteligencias y la necesidad de un imperativo sobre la voluntad del otro que lo invita a pensar y actuar por sí mismo, lo que permitiría, según Cerletti, “(...) desplazar la cuestión educativa hacia la política y evaluar sus consecuencias” (2016: 176). Pero, ¿cómo puede promoverse, dentro del funcionamiento de las instituciones educativas, esta *posibilidad emancipatoria*?

SOBRE LA NECESIDAD DE UN ENFOQUE FILOSÓFICO Y ARTÍSTICO EN LA EDUCACIÓN

En principio podemos decir que en lo que respecta al aspecto teórico de las relaciones entre la filosofía y el arte debemos señalar que estas áreas, desde la época contemporánea, han entrado en territorios comunes, caracterizados como espacios dinámicos en los que la autonomía de cada uno puede entrar en discusión. El arte y la filosofía adoptan, a partir sobre todo del arte moderno, pero profundamente con las vanguardias artísticas contemporáneas, relaciones basadas fundamentalmente en el diálogo, a partir del cual la construcción de sentido es para ambos la función. Las líneas de carácter hermenéutico que atraviesan las filosofías contemporáneas asumen una postura crítica frente a la función que el arte adquiere en nuestras sociedades. Además, el arte en todas sus líneas productivas (pintura, literatura, teatro, entre otras manifestaciones) asume vínculos estrechos de mutua definición con la filosofía. Son una expresión de estas relaciones las vanguardias artísticas del siglo XX con su intención de llamar a la reflexión a partir de la interpelación que provocan. Desde la filosofía puede remitirse a sus intentos de invocar nuevos recursos de expresión incluso a la hora de manifestar una interpretación de la realidad. El campo de las producciones artísticas constituye de por sí un auténtico problema filosófico al poner de relieve la posibilidad de experimentar filosóficamente las emociones, pensamientos e ideas que transmite el arte.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta los estudios sobre la función social del arte y la influencia que éste ejerce en la cultura propia de una comunidad. Pero también, y por sobre todo, las relaciones que pueden establecerse entre el arte y la educación que promueven un tipo de educación particular denominada educación estética, en sus distintas vertientes históricas y teóricas. La amplitud de esta posibilidad de relaciones merece una atención particular en aquellos autores que han realizado propuestas pertinentes a este tipo de educación. Anzorena, por ejemplo, fundamenta su propuesta de educación desde el arte y señala que la misma no consiste en la “inclusión de lo artístico como información adherida a la ‘parte importante’ de la currícula” sino más bien en “interpretar el universo por los medios que los artistas dominan –la comprensión del mundo de las formas- (...)” (1998: 52). Una vez que argumentó sobre la idea de que en lo artístico existe un pensamiento auténtico, el autor intenta descubrir de qué modo “sus recursos pueden instrumentarse para que constituyan realmente un aporte a la formación de la personalidad” (53). Anzorena intenta justificar su idea de *educación desde el arte*, que se aleja de la propuesta de Read de *educación por el arte*, y sostiene que en este caso este tipo de educación “nos prepararía para hacernos sensibles al mensaje de las formas desde el conocimiento y el contacto con la naturaleza, integrando al hombre por su percepción y conocimiento (...)” (58). Para Anzorena la educación desde el arte implica el planteo de problemas, y es eso lo que le da consistencia. Hay dos premisas fundamentales del trabajo de Anzorena que nos permiten aquí fundamentar nuestra propuesta: el hecho de que el arte es “partícipe permanente y esencial de la cultura” y que el arte “ofrece vías de comprensión y conocimiento integrales” (1998: 91). La educación *desde el arte* que propone Anzorena está vinculada con la formulación de problemas, pero se relevan los problemas que ponen en juego el pensamiento visual, es decir, “la captación de hechos esenciales a través de la comprensión de las formas” (1998: 100). La propuesta del autor también está ligada al hecho de que la información escolar -los conocimientos que se imparten en la educación institucionalizada en forma de contenidos curriculares- la mayoría de las veces se encuentra alejada de la cultura cotidiana, en la medida que no se cuestiona o problematiza a partir del pensamiento visual sino del conocimiento científico. La propuesta que presenta Anzorena -planteada como una “especulación tentativa sobre caminos posibles en la implementación de una educación desde el arte” (133)- indica que el arte puede actuar “como integrador del

conocimiento en las etapas formativas, potenciando lo sensible en el contacto con nuestro mundo, es decir, actuando desde el arte y respetando así la posibilidad de desarrollo de las distintas inteligencias” (1998:130).

El pensamiento de Herbert Read se basa en la propuesta de la educación estética que implica la teoría que aúna todos los modos de expresión propugnando una educación que implique un enfoque integral antes que limitado al campo de conocimientos de la enseñanza artística. La tesis de Read, sostenida explícitamente, es que “el arte debe ser la base de la educación” (1995: 27). En la medida que el autor entiende que la finalidad de la educación solo puede ser “desarrollar, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo” (31) se entiende que la educación deberá ser además de un proceso de individualización, uno de integración, es decir, “de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social” (31) para el autor reviste importancia capital la educación de la sensibilidad estética.

Por otro lado, y en términos más generales, podemos decir que el arte constituye un aporte político al entramado cultural de una comunidad por la distancia que toma en relación con sus funciones de transmisión y representación, porque instituye un tiempo, y sus formas de recortarlo, y un espacio específico, y una específica forma de poblarlo. El arte hace un recorte tanto del espacio material como del simbólico, y al ser una forma sensible, genera diferentes posibilidades de interpretación, lectura y traducción. Es por ese aspecto de la argumentación que puede decirse que el arte roza lo político: en su vínculo con un estado de la comunidad que habita el desacuerdo. Esta situación revela la paradoja de la relación entre arte y política. La política del arte implica el entrelazamiento de lógicas heterogéneas, puesto que entran en tensión, por un lado, el ver, el pensar y el hacer, tanto del artista como del espectador; y, por el otro, la distancia que ambos tienen con la obra, la cual se establece como cosa en sí, independiente de las traducciones que desde ambos lados puedan hacerse de ella.

SOBRE LA NECESIDAD DE GENERAR ESPACIOS DE PRODUCCIÓN CULTURAL

Los ámbitos educativos institucionalizados son, por lo general, encargados de dar a conocer las manifestaciones culturales aceptadas dentro de una comunidad, antes que productores

de nuevas formas culturales o de críticas sobre los fenómenos culturales aceptados como hegemónicos. El análisis del pensamiento de Althusser sobre la institución educativa, que presentamos anteriormente, y sobre la re-producción cultural que en ella se habilita, da cuenta de la necesidad de generar espacios en los que se lleve a cabo, efectivamente, una transformación legítima del acervo cultural. Sin embargo, estas afirmaciones precisan algunas aclaraciones. Si bien es necesario reconocer que una re-producción incluye al original, pero a la vez lo supera, en el sentido de que agrega algo a lo que se está volviendo a producir, muchas veces esta contribución novedosa puede tener que ver solamente con una coyuntura diferente a la original. Con lo cual lo que se produciría en definitiva está vinculado con la relación que tiene el hecho cultural con las circunstancias que caracterizan la situación en la que se expresa en un momento determinado, antes que con una producción cultural original. Esto puede considerarse una “nueva forma de lo mismo”, y en este sentido no sería criticable o menospreciable puesto que la reproducción cultural que puede darse en los ámbitos institucionalizados resulta ser muy valiosa en términos educativos y políticos. Sin embargo, en términos estrictamente culturales o, incluso, artísticos, la reproducción de un fenómeno o hecho cultural posee otros objetivos que difieren al del acrecentamiento del patrimonio cultural. Estos otros objetivos suelen estar vinculados meramente a la difusión, fomento o comercialización de espectáculos o material definido como parte -real o posible- del acervo cultural de una comunidad.

En los ámbitos educativos se presupone una actividad de contribución al *patrimonio cultural*, en la medida que son considerados sitios de producción cultural *per se*. Esta suposición incluye la idea de que todo aquello que pueda realizarse dentro de un establecimiento educativo contribuye a fomentar, difundir, acrecentar y promover la producción cultural de una comunidad. Sin embargo, las políticas educativas que organizan la producción de conocimiento en un tiempo y espacio determinado, no siempre tienen en cuenta la necesidad de una contribución genuina o novedosa al patrimonio cultural, sino más bien la difusión de la cultura preexistente o hegemónica. Y en la medida que esta promoción contribuye a formar la identidad de una comunidad, se corre el riesgo de que quede supeditada a la transmisión de ciertos valores o conductas que se desean conservar y suscitar por medio de este tipo de políticas.

La necesidad de generar, construir y planificar espacios de *producción cultural* en los ámbitos educativos está relacionada con la contemplación de aspectos *culturales* específicos que son reconocidos como tales, y muchas veces como fundamentales, en la constitución de la identidad de una comunidad. Las *políticas educativas* tienen objetivos específicos vinculados a la transmisión de conocimientos o saberes que se consideran importantes o centrales en la conformación del acervo científico de la humanidad. En este sentido, se intentan preservar y fomentar los saberes vinculados a las áreas básicas de conocimiento de la cultura científica (matemática, lengua y literatura y ciencias naturales y sociales) y aquellas que van incorporándose y ampliando el conocimiento relacionadas con un desarrollo integral de la persona (educación física, artística, cívica, etc.). Los espacios para el desarrollo y la transmisión de estos contenidos (salvo algunas excepciones) son bastante habituales (seminarios, talleres, encuentros que se reducen a una sucesión de “clases”). La forma pedagógica tradicional está vinculada con una organización del tiempo y el espacio que vincula sujetos de enseñanza con sujetos de aprendizaje en una unidad funcional que los integra. Esta unidad (la clase) *debería* ser un espacio-tiempo de *producción cultural*. Los ámbitos educativos, en general, *deberían* ser sitios de *producción cultural*.

El lenguaje artístico se encuentra altamente habilitado para dar lugar a la transformación a la que nos referimos, en la medida que contribuya, como aporte reflexivo, a las formas condicionantes de re-producción cultural, y presente alternativas para una genuina elaboración. Por lo tanto, partimos de la propuesta de una necesidad de la presencia del arte en las instituciones educativas otorgándole a los procesos de enseñanza una posibilidad experimental. De esta manera, se participa en un espacio donde cobran importancia los valores culturales de la comunidad educativa y de su contexto, incluyendo sus formas de mirar y las lecturas que realizan de la realidad que rodea a la comunidad en cuestión. Pero también consideramos fundamental la presencia de la reflexión filosófica, con enfoque problemático, en el abordaje de la producción artística, dentro de la institución educativa. Con esta conjunción, y sólo en tanto la interacción arte-filosofía-educación sea posible, pueden generarse espacios genuinos de producción cultural, *acontecimientos educativos* que posibiliten una educación para la libertad. Esta reflexión se fundamenta en la necesidad de una formación integral del individuo dentro del ámbito educativo. Una formación

integral hace referencia a la idea de que la educación contemple una pluralidad de aspectos de la esencia humana. En la medida que la enseñanza está ligada al conocimiento -y a su explicitación en forma de contenidos curriculares- se limita la consideración de la persona a su aspecto intelectual o cognoscitivo meramente. En cambio, una formación integral pretende contemplar otros aspectos, particularmente dos que parecen tener asignados tiempos y espacios -educativos- determinados: lo sensorial y la emoción, aspectos vinculados profundamente con la producción artística. Siendo la educación un proceso integral creemos que solo a través del arte puede abarcar todas las esferas (físicas, emocionales, intelectuales, lógicas y psicológicas). Nos referimos puntualmente a una educación *desde el arte* porque creemos que si bien es necesario partir de allí, de la producción artística, de la obra, sostenemos que una educación estética que implique un *acontecimiento* filosófico, como lo caracterizamos, debe sostenerse *a través del arte*. Esta aclaración implica que un abordaje artístico de la política educativa así entendido no puede considerar a la obra de arte como mero recurso didáctico disparador del aprendizaje, sino que el enfoque estético que posibilita la presencia de una producción artística tiene que estar presente hasta el final de la actividad pedagógica que se esté realizando. En este sentido, el arte no es entendido aquí como un instrumento o herramienta para la enseñanza de determinados contenidos curriculares, sino como una metodología de trabajo pedagógico.

CONCLUSIONES

El conocimiento del mecanismo del reconocimiento de la sujeción a la ideología dominante, no proviene de la ideología misma sino de un conocimiento de orden superior, reflexivo y crítico de la relación imaginaria de los individuos con su situación real. Con lo cual es necesario un desplazamiento de plano -de lo ideológico a lo científico- para dar cuenta de lo que sucede en la realidad más allá de la construcción imaginaria de la ideología. Es el conocimiento científico, problematizador y crítico podríamos decir, el que se necesita como herramienta para poner de manifiesto el mecanismo de dominación o sujeción que la ideología ejerce sobre los individuos. Sin embargo, si el ejercicio del saber problematizador que posibilitaría una toma de consciencia en los individuos se presenta en el marco de la regulación de la *política educativa* tal como funciona en las instituciones,

con contenidos a enseñar y figuras preestablecidas de alumno/a y docente, será difícil provocar la apertura hacia la novedad. No estamos planteando aquí que esta situación sea imposible. De hecho, la referencia al planteo de Rancière tiene la finalidad de afirmar que no solo es posible, sino que también es necesario que esto suceda⁹. Por el contrario, creemos que, dadas determinadas condiciones de renovación del espacio, tiempo y forma de entender la figura del docente, puede existir un camino viable para generar espacios de *producción cultural* en los que se cuestione la realidad circundante de la comunidad en cuestión. Sin embargo, nuestra propuesta intenta asegurar determinadas condiciones de posibilidad de un análisis reflexivo y crítico respecto de las condiciones de interpretación de la realidad de los individuos.

Es necesario considerar la posibilidad de ampliar las expectativas que se tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas, y entenderlos como procesos de producción cultural genuinos. Para esto es menester considerar una colaboración externa a la institución que permita la difusión y el reconocimiento de otro tipo de producciones culturales que permitan un planteo reflexivo y crítico de la realidad habitual o inmediata. Es necesario comenzar a pensar que las instituciones educativas y las instituciones culturales de las comunidades se interconecten entre sí de alguna forma novedosa. Este encuentro deberá replantear el lugar del saber, por medio de este intercambio, de manera que contribuya a entender el “estar en el mundo” de cada individuo de una comunidad y contribuir a fomentar unas posibles transformaciones de orden cultural. La propuesta de este proceso de construcción de un espacio intermedio entre el arte y la educación necesariamente transforma los conceptos tradicionales de conocimiento (se construye entre todos/as), los sujetos (son co-constructores), y los objetivos (porque ya no se trata de enseñar o aprender determinados contenidos sino de reflexionar juntos y construir juntos conocimiento que ninguno tenía antes de ese encuentro). En este sentido, Cerletti afirma que “(...) quien *piensa* es, en verdad, el sujeto colectivo en una singularidad” es decir que “pensar es pensar-hacer conjunto” (2016: 105.-106) con lo cual, en la necesidad de generar

⁹ Cerletti sostiene que “(...) la tremenda osadía o pretensión de insinuar que se puede *enseñar lo que se ignora*, mucho más que manifestar un absurdo didáctico, tiene una intencionalidad filosófica y política crucial. Expresa la potencia del pensamiento y la posibilidad que tienen *todos* de construir lo nuevo” (2016: 174). En este sentido, el pensamiento de Rancière expuesto en *El maestro ignorante* “(...) pone en el centro de la atención la tensión que soporta la educación como reproducción de lo que hay y la posibilidad de aparición de lo nuevo” (Cerletti, 2016: 179)

espacios de construcción cultural genuinos se promueve una construcción compartida y un pensar colectivo que potencia la dimensión pública del acto educativo y resignifica los lugares tradicionales de la relación pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1969) *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Anzorena H. (1998) *Ver para comprender. Educación desde el arte*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Rio de la Plata
- Cerletti, A. (2016) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- García Canclini, N. (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo
- Rancière J. (2006) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Tierra de Sur
- Rancière J. (2013) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial
- Read, H. (1995) *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Educador S.A.