

Artículo teórico

Arte y experiencia. La educación desde un enfoque semiótico pragmatista (preliminar)⁺

Art and experience. Artistic Education from a semiotic-pragmatic focus (preliminary)

Pedro Agudelo Rendón^{a *}

^a Universidad de Antioquia, Grupo de Estudios Literarios (GEL), Colombia

D A T O S A R T I C U L O

Para citar este artículo:

Agudelo, P. (2014). Artes y experiencia. La educación desde un enfoque semiótico pragmatista (preliminar). *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 2 (2), 9-16.

Palabras clave:

Educación artística, Experiencia, Pragmatismo, Semiótica Peirceana, Sentido.

Keywords:

Artistic education, Experience, Pragmatism, Peircean pragmatism, meaning.

Historial:

Recibido: 31 de octubre de 2014
Revisado: 4 de noviembre de 2014
Aceptado: 1 de diciembre de 2014

*Correspondencia: Calle 67 N° 53-108, Oficina 12-406 Medellín, Colombia. E-mail: mundoalreves1@gmail.com

⁺ Producto derivado del proyecto "Semiótica, educación y arte", realizado con apoyo del Centro de Investigaciones de Comunicaciones de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, Estrategia de Sostenibilidad 2013-2014.

R E S U M E N

El objetivo principal del presente texto no es otro que el de trazar algunas líneas conceptuales y prácticas en torno a la educación artística desde un enfoque semiótico y pragmatista. Para ello, se sostiene que la base de una formación significativa está fundada en la experiencia como dimensión activa de la relación con los signos. El pragmatismo peirceano señala que los signos están inmersos en la realidad y son aceptados por el receptor de acuerdo con sus hábitos y creencias, creando 'verdades garantizadas' que legitiman la producción de sentido.

A B S T R A C T

This text aims to draw practical and conceptual lines around artistic education from both its pragmatic and semiotic focus. To do so, it's maintained that the base of a significant formation is founded in experience as an active dimension of relationship with signs. Peircean pragmatism notes that signs are immersed in reality and are accepted by the receiver according to their habits and beliefs, creating 'warranted truths' that legitimize the production of meaning.

"Aprender por la experiencia» es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas"
(Dewey, 1978, p. 154).

La experiencia: una apuesta semiótica

La educación es un hecho social y demanda hoy, como lo hizo en otros tiempos, una transformación adecuada al contexto que le permita a los sujetos una formación integral que vaya más allá

de una mera pretensión cognitiva, una acción legislativa o el interés típicamente moderno de la definición y la clasificación. Educar no es el acto de imponer el orden y la regla, o inculcar el saber especializado a través del uso de la autoridad docente; menos aún introducir conceptos y categorías

en la mente de los niños o jóvenes, según el interés fundamental de la eficacia o la necesidad de fundar una claridad cognitiva. La educación es un acto, una acción, un evento, un hecho que permite, como diría John Dewey (1978) desde su filosofía pragmatista, la continuidad de la vida, y que hace posible, sin lugar a dudas, una transformación humana y, por ende, una transformación social. Esta demanda de un cambio es un reclamo que filósofos, pedagogos y educadores le han hecho, por mucho, al sistema educativo; y que tiene su fundamento en el hecho evidente de que las sociedades se soportan en la construcción de símbolos y en la conservación de la tradición a través de la transmisión, la comunicación y la transformación desde la experiencia. Es aquí, justamente, donde la acción educativa tiene tanto un efecto, como también una misión que va más allá de la norma legislativa para alcanzar unos principios y cometidos sociales que permitan su articulación significativa con la vida. Por eso el sistema educativo debe ser evaluado y comprendido como una unidad con un valor social.

De ahí que a la enseñanza de saberes específicos (a las didácticas específicas dentro del currículo), se les exija hoy una clara concepción interdisciplinaria que vaya más allá de la inclusión de fórmulas abreviadas de otras disciplinas, y que se la entienda, más bien, en función de la formación integral de los sujetos, para posibilitar lecturas holísticas de las prácticas y las experiencias, con el fin de encontrar nuevas maneras de pensar y de establecer relaciones. Este tipo de formación involucra todas las dimensiones del ser humano: el cuerpo y los sentidos, la comprensión afectiva y la inteligibilidad a través de la razón; dimensiones que no se pueden separar, sino que es necesario ver como un todo indisoluble puesto que le permiten al sujeto construir una imagen de sí mismo y del mundo. Además, la formación integral no solo abarca la esfera racional o sensible, sino que además está ligada con el compromiso social y ético con la comunidad. Esta dimensión política relaciona la educación con la vida pública en general y con la lectura crítica de los propósitos y acciones del sistema educativo.

De acuerdo con esto, la acción pedagógica es experiencia política y en ella confluye la formación de la justicia y la libertad. La colectividad entera es una escuela en la que concurrimos todos y en la que todos recibimos a diario influencias decisivas. Si el acto educativo se soporta en los intereses fraguados en la sociedad, teniendo en cuenta las posibilidades abiertas en la mente y los cuerpos de los educandos, ¿Cómo llevar a cabo una acción educativa efectiva, plural, democrática, flexible, interdisciplinaria, integradora, sensible y a la vez racional? Sin duda, las posibilidades pedagógicas están abiertas, y no únicamente desde las tendencias didácticas que asumen la formación desde las nuevas tecnologías o aquellas otras que se ocupan de ella desde las prácticas discursivas contemporáneas o desde una visión cognitiva, sino también desde posturas interdisciplinarias que abogan por la combinación de lenguajes, por el desplazamiento de conceptos y estrategias de la enseñanza de un área en otra, o desde el fomento e integración de las competencias.

Ahora bien, la postura que asumimos aquí no busca la deslegitimación de estos enfoques en la

enseñanza de la Educación Artística, antes bien, pretende convertirse en un aporte a la discusión que desde hace años se viene dando sobre los retos y las posibilidades en la enseñanza del arte en las escuelas y colegios. Esta postura es, digámoslo de entrada, semiótica y pragmatista. No se trata, sin embargo, de una semiótica en la línea que esbozó en su momento Ferdinand De Saussure (semiología), o del enfoque gramatical y translingüístico de Roland Barthes, sino de la semiótica en el sentido del filósofo Charles Sanders Peirce, visto a la luz de sus aportes más importantes a la teoría de los signos y de su influencia actual en diferentes áreas de conocimiento como la matemática, la hermenéutica, la literatura, la filosofía, la arquitectura, el arte y, muy recientemente la educación.

Muchos de los trabajos peirceanos desarrollados en el campo del arte, por ejemplo, abordan, de forma específica, el problema de la imagen desde un ámbito más retórico y filosófico, como es el caso del trabajo de la profesora Elena Oliveras (2007); otros, en cambio, lo hacen de forma más específica desde el nonágono semiótico [1] aplicado a la arquitectura y extensible al cine, con el fin de entender la imagen cinematográfica desde sus dimensiones signicas ópticas, sonoras, icónicas y perceptibles, como es el caso de los trabajos de Claudio Guerra (2014). Así mismo, se encuentran trabajos más centrados en propuestas semiótico-históricas (y teóricas, en el sentido que este término tiene para la crítica de arte), que trazan una línea temporal para la comprensión de la producción de prácticas artísticas y obras de arte desde la antigüedad hasta nuestros tiempos, sobre la base de un esquema de producción semiótica (Salabert, 2003); mientras que otros trabajos se ubican más en la reflexión semiótica de la imagen desde la producción de los artistas en la contemporaneidad (Agudelo, 2012). Hay, por su parte, trabajos que plantean una seria reflexión sobre el problema de la imagen en la educación, tocando aspectos claramente semióticos como el de la iconicidad y que apuntan hacia su funcionalidad didáctica (Villafañe, 2006); mientras que otros estudios, como el de Salabert (1997), revelan la necesidad de atender a las nuevas visualidades en tiempos de globalización, donde la imagen “diferida” establece nuevos parámetros de percepción, llevando a que el sujeto se vea abocado por la inmediatez y la necesidad de mirar más allá de la imagen.

Estos trabajos tienen una base peirceana, y develan un interés que sobrepasa las fronteras de la semiótica. Esta interrelación de saberes también se aprecia en el campo educativo, dado el crecimiento de los trabajos sobre educación de corte peirceano en la actualidad. En este sentido, se puede afirmar que el modelo teórico de Peirce ha tocado dos de los principales campos de reflexión contemporánea, lo que ha derivado en una apuesta por la formación de los sujetos más allá del aula de clase, y cuya finalidad no tiene que ver solo con la experiencia escolar sino, y sobre todo, con la experiencia como fundamento de la configuración de conocimiento sobre la realidad.

El sistema filosófico de Peirce conduce, en algunos casos de forma explícita y en otros implícitamente, una perspectiva educativa que está enmarcada dentro de la corriente filosófica del pragmatismo, de la que es el fundador junto con

John Dewey y William James. Sin embargo, a pesar de la potencia de este sistema de pensamiento, de nada vale ubicarse en una perspectiva peirceana, si no se asume una actitud crítica que posibilite no solo la revisión de sus conceptos centrales, sino que además los contextualice desde una visión renovada de la semiótica contemporánea y desde una lectura pedagógica.

Como se sabe, la semiótica es una disciplina reciente y, en palabras de Jean-Marie Klinkenberg (2006), *"su finalidad es develar el sentido de los lenguajes que configuran la realidad social"* (p. 39). Desde esta perspectiva, la sociedad es un entramado de lenguajes, los cuales están a su vez constituidos por signos. Siguiendo a Peirce (1974), se puede afirmar que un signo es una representación, es algo que está en el lugar de otra cosa para alguien; pero más allá de su capacidad mediadora está su papel determinante en los procesos de construcción de conocimiento, pues en la semiótica no importa tanto el concepto de signo como su función, ya que él es *"el instrumento de la acción sobre el mundo y sobre los otros, y es, a menudo, la acción misma"* (Klinkenberg, 2006, p.26). De esto se colige que la semiótica contemporánea es ecléctica, ya que no solo se la puede definir como un empalme de las posturas epistemológicas de De Saussure y Peirce, sino que debe tenerse en cuenta que entra en diálogo directo con otros campos de conocimiento. Esto ha conducido, inevitablemente, a un trabajo interdisciplinario amplio y a un compromiso fuerte de la semiótica como campo de conocimiento con los análisis de las estructuras sociales desde una postura crítica y cultural, y no solo gramatical, comunicacional o lógica, y que recientemente se ha venido articulando al campo educativo, tanto desde las posibilidades críticas que generan, como desde sus alcances didácticos.

Los fundamentos de la teoría peirceana de los signos implican entender el signo como una cualidad material que tiene la función de representar. El signo se manifiesta en la naturaleza de la acción, de ahí que Peirce proponga una teoría de la semiosis o de producción de signos, y que entienda el signo como una verdadera relación triádica compuesta por tres correlatos: Primeridad, Segundidad y Terceridad. La Primeridad existe independiente de cualquier otra cosa, se trata de la cosa en sí o nómeno que escapa al entendimiento; la Segundidad es la categoría de la existencia o el encuentro con el hecho bruto de la realidad; y la Terceridad es la categoría de la representación o de lo general. Puesto que la atribución de un signo a un objeto consiste en un proceso de inferencia, no se puede pensar un signo sin un interpretante, es decir, para que exista signo es necesaria una Terceridad. De modo que el signo comprende unas gradaciones que van desde la dimensión sensible hasta la lógica pasando por el esfuerzo físico, lo que permite que este modelo tenga alcances significativos en áreas tan disímiles como las matemáticas y el arte o la educación.

Los alcances de orden didáctico, por ejemplo, pueden evaluarse en los trabajos que se enfocan más en los aspectos gramaticales de ciertos sistemas semióticos y que implican una lectura de los códigos que los determinan [2], o desde las elaboraciones que vienen haciendo algunos profesores (por ejemplo en el campo de la enseñanza

de la literatura) desde la construcción de estrategias didácticas que implican un trabajo pedagógico con la inferencia. Se encuentran, además, los análisis y propuestas educativas centradas en la función y valor de ciertos signos en el aula de clase. Augustowsky (2005), por ejemplo, realiza un estudio sobre el aula como espacio de enseñanza, deteniéndose en sus rasgos semifijos como láminas, fotografías y calendarios, lo que la conduce a preguntas de orden didáctico que buscan establecer la relación entre estos elementos y la enseñanza. Como se ve, se trata de un estudio que si bien está inscrito en el ámbito educativo, tiene una perspectiva semiótica y estética, ya que está operando sobre un complejo sistema de signos de orden pedagógico, en los que se pueden identificar presencias y ausencias significativas que conducen a la afirmación según la cual las paredes del aula son dispositivos didácticos, puesto que *"constituyen un espacio de intervención que podría ponerse al servicio del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la escuela primaria"* (Augustowsky, 2003, p. 54).

La dimensión semiótica de las estrategias (intencionadas o no) en el aula de clase que implican la configuración del espacio, tiene que ver con los elementos allí presentes y que activan algún tipo de proceso semiótico. Este es el caso de las láminas, la cartelera de cumpleaños o el calendario cuidadosamente decorado en un aula de primero de primaria. Los estudiantes interactúan con estos elementos, y en esta medida ellos son signos que activan otros procesos sensibles. Estas acciones, a su vez, reivindican la dimensión estética: aquí se involucran no solo los gustos sino también las percepciones de aquello que, sin ser parte de estrategias de enseñanza directa, resultan determinantes en los procesos de recepción e interacción en el aula. Tal como indica Augustowsky (2003, p. 53) se puede hablar de unas modalidades de conformación del espacio, así como de unos modos de representación y de configuración del discurso artístico, aspectos determinantes en el aprendizaje. Así, las paredes producen maneras de trabajo en el aula, como el emplazamiento, el registro colectivo, la consulta de lo expuesto, la revisión y reflexión de lo producido (Augustowsky, 2003, p. 53). En términos semióticos y didácticos también se puede reconocer la formación patriótica, la formación ciudadana y el valor de lo público. En suma, son diferentes las funciones semióticas y estéticas de las paredes, pues un objeto dispuesto en el aula no solo funciona estéticamente sino que también tiene una función de registro o memoria, o bien activa aprendizajes específicos. Aquí se ve claramente cómo los signos, en este caso los elementos de las paredes del aula, no solo son representaciones, sino que además ejercen un papel determinante en el aprendizaje y cumplen una función experiencial sobre el saber. Estos signos dicen algo, hacen algo y definen un contexto pedagógico con efectos educativos reales.

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena preguntarse qué puede aportar la semiótica de Peirce a la Didáctica de la Educación Artística [3]. Para el semiólogo norteamericano, el ser humano puede y debe crecer superando las dudas y aferrándose a creencias verdaderas, por eso debe partir de las experiencias cotidianas y de su conocimiento previo. Tenemos aquí una defensa de la continuidad del

pensamiento y la acción, una idea que recalca la necesidad de conectar mente, corporeidad y mundo. La semiótica, en este sentido, no solo tiene que ver con el análisis de signos, sino también con el examen y la creación de posibilidades, con el despliegue de la imaginación y con la experiencia; de ahí que se pueda entender como la definición misma del pensamiento y que sea una disciplina cuasi-necesaria (Peirce, 1974, p. 21). La posibilidad, la imaginación y la experiencia tienen que ver con la habilidad del ser humano para enfrentarse a la novedad, es decir, con la reacción de la mente ante aquello que nos inquieta, bien sea por un hecho común o uno inusual, pues siempre se busca dar explicaciones a los enigmas mediante hipótesis para apaciguar la irritación de la duda (Peirce, 1988). En este sentido, la semiótica pragmatista tiene que ver con la creación de posibilidades, ya que el pensamiento tiene una función creativa orientada hacia el futuro. Esta postura está ligada a la idea de crecimiento, ya que la experiencia humana revela la habilidad para proyectar posibilidades y actuar de tal manera que se puedan construir o evitar, de acuerdo con una inteligencia “capaz de aprender a través de la experiencia” (Peirce, 1974, p. 21).

De manera que podemos decir que la semiótica peirceana legitima métodos creativos de investigación, que bien pueden aplicarse a disciplinas científicas o a campos de conocimiento como las artes visuales y plásticas. Tanto en la ciencia como en el arte, es necesario estimar las consecuencias posibles con el fin de idear el curso de las acciones a través de la creencia sobre la eficacia de las acciones que se estiman convenientes. La creencia, como se sabe, no significa en este contexto *fe religiosa* sino, más bien, *hábito mental* (Peirce, 1988). El hábito mental es una regla de acción, y la búsqueda que implica un método creativo de investigación refuerza el hábito que conduce al sujeto a extraer unas premisas de unas consecuencias determinadas. Por eso la creatividad radica en la posibilidad de creer y de aprender para ir más allá de lo dado (Barrena, 2008). De ahí que una perspectiva pragmatista de la educación (en arte o en ciencia) esté ligada a la idea de crecimiento, es decir, esté vinculada con la configuración de hipótesis que permitan visualizar las consecuencias futuras de las cosas. En este sentido, se pueden derivar de la teoría de Peirce algunas pistas sobre la creatividad:

“(...) la experiencia ha de ser tomada como punto de partida, y al análisis de los diferentes elementos que nos proporciona se le añade después la elaboración de la mente, que resulta en algo creativo, inteligible y nuevo. La experiencia es por tanto aquello en lo que tiene su origen todo el conocimiento y cualquier forma de creatividad, y tiene un carácter no reflexivo, inmediato. Mostrar cómo la experiencia es posible y cómo pueden romperse y combinarse sus diferentes componentes, es decir, mostrar en definitiva cómo es posible el crecimiento y la creatividad, es a lo que se orienta toda la tarea de la filosofía para Peirce” (Barrena, 2008, p. 18).

Todavía más importante resulta la aplicación de la semiótica a la educación, y su vínculo con una Didáctica de la Educación Artística que permita una reflexión más allá del canon clásico sobre la belleza, y más allá de la verdad como única noción legitimadora de una idea de arte sujeta al concepto de mimesis platónica [4]; es decir, una semiótica contextualizada y pertinente que supere los dualismos cartesianos modernos que han determinado la concepción de enseñanza en las escuelas. Una visión semiótico-peirceana abierta a la posibilidad, y que permita comprender la educación como una acción, en contra de una visión tradicional, y que ponga su atención en el conocimiento desde la experiencia y no desde la información, ya que el aprendizaje debe estar anclado en la vida y debe estar asistido de hábitos que conduzcan a una acción inteligente. Desde esta perspectiva, pensar en una Didáctica de la Educación Artística implica reflexionar sobre las dimensiones ontológica, fenomenológica y epistemológica del arte, en estrecho vínculo con su capacidad de transformación a través de la experiencia. En este punto se encuentra el fundamento pragmatista.

Para Peirce, fundador del pragmatismo, no puede haber nada en la mente que sea significativo y que, a su vez, no tenga un efecto sensible. Como se sabe, su concepción del pragmatismo se basa en una teoría del significado. Al respecto, Rossi (2005, p. 1) refiere las ideas que compartieron los pragmatistas, dentro de las cuales están: 1) una concepción no dicotómica de la experiencia; 2) la vinculación entre conocimiento y acción; 3) la defensa del carácter público del conocimiento; 4) el privilegio dado a la experiencia futura; y 5) el rechazo a la concepción clásica de la verdad. Según la autora (2005, p. 2), son estos rasgos los que permiten comprender por qué pensadores como Charles Sanders Peirce y William James son pragmatistas, pero también por qué estas ideas son el punto de quiebre entre las concepciones que encontramos en uno y otro filósofo. No obstante, *grosso modo*, los pragmatistas como Peirce y Dewey concibieron el conocimiento como un proceso continuo y temporal, y asignaron un lugar privilegiado a la acción, así como un valor activo a la creencia, pues en esta se encuentran las consecuencias de la experiencia. En el siguiente apartado nos detendremos en la relación de esta cuestión con el componente educativo.

Experiencia y Educación Artística

La comprensión de los fenómenos estéticos se encuentra en la primera categoría fenomenológica, llamada Primeridad por Peirce, es decir, en aquella que se define por los predicados de la posibilidad, la intuición, la espontaneidad, la originalidad, lo cualitativo, el sentimiento, la fragilidad y la expresión. Pero además de su dimensión cualitativa, el arte es un lenguaje que le permite al hombre relacionarse con el mundo, pues en tanto primeridad es un *medium*, en tanto segundidad es un existente real, y en tanto terceridad tiene un carácter simbólico. La obra de arte, bien si es objetual o no, ocupa un espacio y un tiempo que permite el intercambio de signos y la transformación del sujeto a través de la experiencia. El arte es constitutivo del

entramado social, por eso Bourriaud (2008) señala que:

“(...) el arte, porque está hecho de la misma materia que los intercambios sociales, ocupa un lugar particular en la producción colectiva. Una obra de arte posee una cualidad que la diferencia de los demás productos de la actividad humana: su (relativa) transparencia social. Si está lograda, una obra de arte apunta siempre más allá de su simple presencia en el espacio; se abre al diálogo, a la discusión, a esa forma de negociación humana que Marcel Duchamp llamaba “el coeficiente de arte”, un proceso temporal que se desarrolla aquí y ahora” (p.49).

En esta negociación está el crecimiento de la experiencia a través del arte, en este intercambio de signos como sensaciones, existentes y símbolos. Esta es una de las razones básicas por las cuales el arte se convierte no solo en objeto de estudio en la educación primaria y secundaria, sino, también, en un instrumento de enseñanza y aprendizaje que los docentes de áreas diferentes a la artística tienen dentro del conjunto de dispositivos de la didáctica.

Si el individuo está inmerso de forma plena en una red signica, una red que él mismo se ha encargado de construir a lo largo de la historia para facilitar su permanencia en la tierra (Bhaszar, 2007), entonces el sistema del arte es una estructura de signos que atraviesa la vida humana y da sentido a la existencia. El arte en general constituye una trama de signos que significan la historia humana; por eso al entrar en contacto con él, sufrimos transformaciones vitales y no solo perceptuales. De ahí que su valor esté en esta transformación y en la manera en que los sujetos perciben su mundo a través del despliegue de la creatividad y del desarrollo de competencias tales como la analítica e interpretativa, que les permiten ampliar su conciencia sobre el propio contexto y las formas de actuar sobre él. Tal como dice Eisner (1995, p. 10) *“el arte sirve al hombre no solo porque hace accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas”*. Él hace posible la conexión de universos reales y ficticios a través de la articulación de visiones sublimes que hacen una aportación única a la experiencia individual. De ahí que para Eisner una de las funciones más importantes del arte sea su capacidad para vivificar lo concreto.

De acuerdo con esto, podemos afirmar que la obra de arte es un encuentro con lo perdurable y lo eterno, pero también con lo efímero y fugaz, con lo bello y lo grotesco, con lo siniestro y lo sublime. Como dice Eisner, *“la obra de arte rehace a quien la hace”* ya que le exige *“prestar atención a las relaciones que tienen los elementos dentro de una totalidad”* (Eisner, 1995, p. 257). Esta idea coincide con la de Peirce según la cual lo que importa es el proceso, ya que es este el que otorga sentido, el que construye lo que podemos denominar realidad estético-artística. La percepción (que empieza en el artista que produce la obra) adquiere sentido en un

largo camino en el que el sujeto se ve afectado por su propia experiencia. Por esto podemos también afirmar que la obra de arte rehace a quien la observa, en la medida en que le demanda una participación activa, al tiempo que le insta a contemplar y repensar los aspectos más significativos de la realidad.

Esta perspectiva, como se puede inferir, va en contravía de la postura dualista que fundamenta la apreciación estética en la dicotomía concepto/sensibilidad. Desde Peirce lo que adquiere significación es aquello que se puede experimentar y que se aprende por gracia de la acción. Lo que importa en la apreciación de la obra de arte tanto como en la explicación de la naturaleza es la experiencia y la evidencia, y no la explicación *a priori* de cómo deben ser las cosas de acuerdo con una lógica preestablecida (Douglas, 2013). En nuestro caso, la escuela es la primera llamada a superar este tipo de dualismo, y a insistir en una educación que favorezca más la experiencia y la comprensión global de la realidad artística y no los conocimientos parciales y los métodos repetitivos. Para esto, el docente de Educación Artística puede recurrir a los componentes de la pedagogía del arte y a las estrategias que se pueden construir a partir de las múltiples relaciones de dichos componentes. Como se sabe, la configuración de estrategias didácticas para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula posibilitan una relación distinta con los campos específicos de conocimiento, haciendo posible un trato dialógico entre los actantes de dicho proceso dentro del espacio escolar.

Es necesario, en todo caso, tener presente que el espacio escolar no se reduce al aula de clases, sino que involucra todo el espacio relacionado con la acción de “lo escolar” y las mediaciones didácticas respectivas. De este modo puede pensarse en la escuela como un espacio simbólico revestido de relaciones de poder (López, 1995), un espacio en el que, sin embargo, una formación estética guiada por la razón y la apertura creativa hace posible la superación del cartesianismo que busca la verdad en la separación mente/cuerpo. Una enseñanza del arte desde una perspectiva semiótica implica una comprensión consciente del mundo, en la medida en que la semiótica aporta herramientas para la interpretación del espacio escolar más allá de su descripción formal y más allá del determinismo racional.

De acuerdo con lo planteado hasta aquí, se puede afirmar que la función de la educación es posibilitar que surja el individuo en su autoexpresión. La educación, como hecho social, requiere una participación de los actores activos de la sociedad que permita mejorar procesos de socialización a través de la formación de sujetos éticos; pero no sujetos con una ética impuesta y *apriorística*, sino una ética que surja de la conciencia, de la responsabilidad y respeto por el ser propio y el ser del otro, pues como dice Peirce (1988, p. 380) *“el problema fundamental de la ética no es ¿qué es recto?, sino, ¿qué estoy preparado deliberadamente a aceptar como afirmación de qué deseo hacer, de qué persigo, de qué intento conseguir? ¿A qué hay que dirigir mi fuerza de voluntad?”*. Este llamado a no resistir el cambio implica que los seres humanos pueden y están convocados a influir en su propio destino y, por

tanto, en el destino de las sociedades que construyen y de los sistemas educativos que crean. Por eso, *“toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Solo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo”* (Dewey, 1978, p. 14). Una educación que rechaza los dualismos y los dogmatismos estará preparada para asumir el cambio en función de una formación idónea y acorde con la realidad inmediata, esto es, con la experiencia.

Para John Dewey la experiencia es vital en todo proceso educativo, de ahí que señale que *“ninguna experiencia es educativa si no unifica el conocimiento con los hechos”* (Dewey, 2003, p. 115). Para el filósofo y educador, la experiencia se basa en los principios de continuidad e interacción. El primero tiene que ver con el hecho de que los seres humanos se ven afectados por la experiencia, de ahí que la educación constituya el espacio que le brinda a las personas las herramientas para vivir en sociedad. Lo que una persona aprende de una experiencia constituirá la base para el aprendizaje que pueda tener en experiencias futuras. En este sentido, una experiencia ejerce una fuerza de afectación sobre otras experiencias; y es que, como el mismo Dewey (2003, p. 58) afirma, *“cada experiencia es una fuerza que se mueve”*. El principio de continuidad tiene que ver con esta idea. La experiencia es una fuerza en movimiento que se ‘almacena’ y se dirige al futuro para afectar todas las *posibles experiencias*. Es ahí, justamente, donde interviene el otro principio: la interacción. La experiencia pasada interactúa con la presente, y en este sentido la experiencia actual está en función de las experiencias pasadas generando así la experiencia presente del individuo. En términos educativos, esto implica que el docente debe buscar estrategias que le permitan potenciar el conocimiento del pasado como instrumento para mejorar las experiencias presentes y futuras. Por eso es enfático al señalar que el valor de la experiencia *“puede ser juzgado solo en el fundamento de lo que se mueve hacia dentro y hacia delante”* (Dewey, 2003, p. 58). Esto demanda una acción humanística de la institución y unas acciones responsables por parte de los docentes. Ahora bien, teniendo en cuenta estas ideas, ¿cuál es el papel del docente de Educación Artística?

Tal como han señalado muchos autores, la Educación Artística ha sido relegada a un segundo plano [5] en el sistema educativo. Frente a esto, Arthur Efland (2004) señala tres problemas que afectan a las artes como disciplinas de la educación: 1) la tendencia a pensar en ellas como medios de entretenimiento y ocupaciones frívolas; 2) la falta de concienciación del papel fundamental que tienen las artes en el desarrollo cognitivo general y 3) la inseguridad de los maestros para utilizar las artes para desarrollar capacidades cognitivas en los niños, o sobre los modos de evaluar tales logros. Cambiar esta percepción es uno de los retos más importantes de nuestro sistema educativo; así mismo, constituye una de las principales tareas sociales y educativas del docente de artes [6], ya que le exige asumir una actitud crítica y autocrítica frente a los procesos de formación llevados a cabo desde una pedagogía artística. Esto implica, por supuesto, elevar los nive-

les de exigencia en la calidad de los actos educativos, abriendo la reflexión a nuevos escenarios que permitan la construcción de una visión holística. De ahí que la pedagogía artística esté llamada a asumir riesgos, ya que la didáctica no sea solo un problema de técnicas e instrumentos, sino también de ética y actitud.

Por esta razón, la función del maestro de Educación Artística es permitir la autoexpresión, a través de la experiencia y del adecuado uso de metodologías que propicien la divergencia y la pluralidad, en un ambiente de sana convivencia. *“Un método es, o significa -dice Dewey-, inteligencia en acción. Negar la existencia de un método que funcione significa, por tanto, apostar a favor de la continuidad del caos presente y de la impotencia de la apreciación estética”* (Dewey, 2011, p. 154). De ahí, precisamente, la necesidad de una didáctica específica que abogue por la interdisciplinariedad, la construcción de conceptos, el despliegue de la creatividad y la reivindicación de la experiencia, tal como se la entiende desde la semiótica pragmatista de Peirce.

La primera herramienta que ofrece la semiótica es la experiencia, pues alude a la relación que se establece entre el sujeto y la realidad; y el sentido que sobre ésta pueda experimentar es siempre el producto del esfuerzo, de una sensación, de un acto semiótico que tiene lugar gracias a los signos. El signo no es más que una “cualidad material”, pero sin la cual no habría conocimiento, ya que para Peirce la experiencia directa solo significa apariencia. La semiótica peirceana encuentra en la acción la prueba más fiable en la construcción de conocimiento, pues lo práctico y lo experimental pueden afectar la conducta del sujeto y transformar su pensamiento.

Por eso los estudiantes deben comprender que el conocimiento sobre arte no se reduce a la teoría o a los esquemas de análisis con elaboradas premisas, sino que está vinculado con la vida. En este sentido, John Dewey, igual que Peirce, hizo un énfasis especial en la experiencia y en la necesidad de un conocimiento fundado en la acción:

“«Aprender por la experiencia» es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas” (Dewey, 1978, p. 154).

Dewey (el pedagogo y filósofo) tanto como Peirce (el semiólogo y filósofo) reclama para la experiencia la posibilidad de ser transformada en concepto y en conocimiento, una actividad no solo actual para la enseñanza del arte sino, además, vigente para la educación en general. De esta manera, la experiencia no estaría ubicada como un elemento aislado del pensamiento sino que, en el mismo sentido de Peirce, se vincula con él, pues pensar tiene que ver con un accionar (inductivo) sobre el mundo, y no con una relación abstracta con las ideas.

Conclusión

Una didáctica de la Educación Artística desde una perspectiva semiótica atiende a la obra de arte como un lenguaje que se articula dinámicamente con otros lenguajes de la sociedad; no se reduce a la consideración formal de los elementos estructurales, sino que avanza en la reflexión de los aspectos ideológicos y contextuales, pues la obra de arte no solo da cuenta de un sentido que es universal (desde el punto de vista hermenéutico), sino que habla de su propio tiempo y de los códigos sociales en los cuales se inscribe (desde el punto de vista semiótico), lo que abre el diálogo interdisciplinar. De ahí que la escuela sea la primera llamada a superar los dualismos que separan pensamiento y experiencia, y a insistir en una educación que favorezca más el hábito y la práctica. Se trata de un problema que va más allá de las políticas educativas. Por eso, en las conclusiones planteadas en el Congreso Iberoamericano de Educación Artística: Sentidos Transibéricos (2008), realizado en Portugal, se puede leer lo siguiente:

“Se constata una tendencia hacia el predominio de una escuela tecnicista modelada y enfocada intencionalmente por (y para) un discurso y una acción economicistas, así como la persistencia de un modelo de enseñanza-aprendizaje pasivo sustentado en prácticas pedagógicas transmisivas y de recepción acrítica de la información. Por ello es urgente retomar la exigencia de una Escuela para los valores y una Educación cultural y artística de calidad; defendemos por tanto una Escuela fundamentada en modelos de educación y enseñanza-aprendizaje basados en el cuestionamiento crítico y en la reconstrucción del conocimiento” (p. 1).

Para el caso de Colombia es necesario, además, un mayor énfasis en las áreas humanísticas en la primaria y en el bachillerato, ya que si se compara la intensidad horaria de matemáticas, por ejemplo, con la de Educación Artística, la de esta última es una tercera parte de la de aquella.

Es necesario insistir en un énfasis humanista en la formación de las nuevas generaciones. Construir condiciones de posibilidad para una experiencia pedagógica significativa. En este sentido, vale la pena retomar el concepto peirceano de agapismo. Para Peirce, el agapismo es una explicación de la realidad en la que hay regularidad y posibilidad. El término proviene del griego y se refiere *“al amor solidario o del cuidado”* (Douglas, 2013, p. 35). De acuerdo con el agapismo se puede pensar en la capacidad de construcción colectiva desde el acto educativo y la obra de arte como dispositivo que abre la reflexión sobre nuestra condición humana y social. Así, la Educación Artística en la escuela tendría que estar abierta a una reevaluación constante, es decir, darse la oportunidad de cambiar ella misma, pues no se trataría solo de transformar a los sujetos a través de un modelo definido, sino de comprender el cambio como una posibilidad siempre abierta en las tres vías: docente, estudiante y estrategias didácticas. Esto implica, como ya se ha señalado, una educación

desde la experiencia, una formación desde el amor y una relación pedagógica con sentido.

Referencias

- Agudelo, P. (2012). Arte indexical. La configuración y desaparición de la imagen en Óscar Muñoz. *V Jornadas 'Peirce en Argentina'*. Buenos Aires: Grupo de Estudios Peircenaos, Universidad de Navarra y Academia Nacional de Ciencias (Argentina).
- Agudelo, P. (2014). *Introducción a la semiótica del arte colombiano. Estudios de interpretación*. Medellín: Fondo Editorial ITM.
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59.
- Augustowsky, G. (2005). *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Barrena, S. (2008). Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13 (40), 11-37.
- Bhaszar, J. (2007). *La semiótica de la obra de arte. Una lectura crítica acerca de la estructura ontológica de la obra de arte y de los aspectos relacionados con ella a partir de una perspectiva semiológica y cinematográfica*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Comisión organizadora del Congreso (2008). Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística; Sentidos Transibéricos. Portugal. Disponible en: <http://www.insea.org/docs/conclusiones%20CIAEA.pdf>
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. Heredia (Costa Rica): Universidad Nacional.
- Dewey, J. (2011). *John Dewey. Selección de textos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Douglas, A. (2013). Los orígenes del pragmatismo: desde Peirce hasta James y Dewey. *El pragmatismo norteamericano: un mundo de posibilidades*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, C., Domínguez, J., Giraldo, E. & Tobón, D. (Eds). (2010). *¿Quién le teme a la belleza?* Medellín: La Carreta Editores.
- Guerra, C. (2014). *Nonágono semiótico. Un modelo operativo para la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Eudeba, Ediciones UNL.
- Jurado, F. (2004). El dominio de los códigos de las ciencias y las matemáticas es el dominio de su lectura. *Revista Magisterio*, 7, 23-25.
- Klinkenberg, J.M. (2006). *Manual de semiótica general*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

- López, J. (1995). La cultura de la institución escolar. *Investigación en la escuela*, 26, 25-53.
- Oliveras, E. (2007). *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Peirce, Ch. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Peirce, Ch. S. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica.
- Rossi, P. (2005). Dos pragmatistas, dos pragmatismos. *A Parte Rei: revista de filosofía*, 40, 1-7.
- Salabert, P. (1997). *Inimágenes. Representación y estilo*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Salabert, P. (2003). *Pintura anémica, cuerpo succulento*. Barcelona: Laertes S.A.
- Trías, E. (2006). *Lo bello y lo siniestro*. Barcelona: Ariel.
- Vercellone, F. (2013). *Más allá de la belleza*. Madrid: Siglo XXI.
- Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.

Notas marginales

1. El nonágono semiótico hace referencia al modelo semiótico peirceano de los nueve signos, lo que permite concebirlo como una herramienta para razonar y actuar, esto, en coherencia con la idea de Peirce según la cual el conocimiento es movimiento y desdoblamiento, de ahí que la experiencia constituya una de sus bases fundamentales.
2. Recordemos lo que al respecto ha señalado Fabio Jurado (2004, p. 23) a partir de su trabajo pedagógico desde una perspectiva semiótica e interdisciplinaria: *“Leer es comprender e interpretar enunciados, sean estos lingüísticos o de cualquier otra forma de expresión. Los enunciados son representaciones del sentido, o de la significación, que deben su existencia*

a quien los produce y a quien los interpreta”.

En el mismo sentido, se puede preguntar por su función en la comprensión e interpretación de la obra de arte. Véase al respecto. Introducción a la semiótica del arte colombiano. Estudios de interpretación (Agudelo, 2014).

3. Como se sabe, el concepto de belleza en la actualidad ha sido reevaluado, lo que implica la revisión de nuevas categorías a la luz de prácticas artísticas contemporáneas que reivindican la mugre, la fealdad o lo grotesco. Y es que el concepto de belleza, como dice Vercellone (2013), es un asunto de orden filosófico y estético, lo que constituye la clave para comprender las nuevas formas de la visualidad en la actualidad. De ahí que un título como *¿Quién le teme la belleza?* (Fernández, Domínguez, Giraldo & Tobón, 2010) resulte, en principio, un tanto irónico, cuando, en el fondo, busca revisar el concepto de belleza en el uso actual dado por los críticos, comisarios y teóricos del arte. No menos significativo es el título de *Lo bello y lo siniestro*, libro en el que Trías (2006) sostiene que lo siniestro constituye la condición y límite de lo bello, es decir, lo siniestro está velado, y el arte contemporáneo insta este límite con la pretensión de preservar el efecto estético.

4. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional solo incluye la Educación Artística como área obligatoria dentro del Plan de Estudios para los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media Vocacional, a partir del decreto 1002 de 1984.

5. Ni qué decir de las facultades de artes, llamadas a llevar a cabo proyectos de investigación en el campo educativo con el fin de afianzar no solo la formación de los futuros licenciados en arte, sino de hacer aportes que deriven en una mejor comprensión y acción del arte en la escuela.