

# Estética y educación para pensar la paz

Estéticas — 11  
contemporáneas

Porfirio Cardona-Restrepo  
Juan Carlos Echeverri-Álvarez  
Directores



Universidad  
Pontificia  
Bolivariana

111.85  
C268

Cardona Restrepo, Porfirio, editor

Estética y educación para pensar la paz / editores: Porfirio

Cardona-Restrepo, Juan Carlos Echeverri-Álvarez. – Medellín: UPB, 2019.

312 páginas : 17x24 cm. – (Colección Estéticas Contemporáneas; no. 11)

ISBN: 978-958-764-719-8 / ISBN: 978-958-764-720-4 (versión digital)

1. Estética – 2. Educación para la paz – 3. Estética – 4. Pensamiento crítico  
– I. Echeverri Álvarez, Juan Carlos, editor – II. Título – (Serie)

CO-MdUPB / spa / rda  
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Adrián Marín Echavarría  
© Beatriz Elena López Vélez  
© Claudia Marcela Jaramillo  
© Emilio Palacios  
© Karol Restrepo Mesa  
© Julieta Armella  
© Oscar Aguilar Jiménez  
© Polina Golovátina-Mora  
© Santiago Rojas Mesa  
© Yanina Carpentieri  
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana  
Vigilada Mineducación

© Alejandra Cardona Castrillón  
© Cintia Schwamberger  
© Esperanza Carvajal Castañeda  
© Hernando Blandón Gómez  
© Juan Carlos Echeverri-Álvarez  
© Luz Teresila Barona Villamizar  
© Óscar Hincapié Grisales  
© Porfirio Cardona-Restrepo  
© Sofía Dafuncho

**Estética y educación para pensar la paz. Estéticas contemporáneas 11**

ISBN: 978-958-764-719-8

ISBN: 978-958-764-720-4 (versión digital)

Primera edición, 2019

*Grupo de investigación:* Estudios Políticos - Facultad de Ciencias Políticas. Línea de investigación Teoría Política Contemporánea. Proyecto: El quehacer político en el marco del pluralismo estético - Radicado: 152B-09/13-36.

*Grupo de Investigación:* Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Proyecto: Creando Paz: recursos culturales y experiencias de mediación en la gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de una cultura de paz. Radicado: 454 de 2016.

**Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín:** Mons. Ricardo Tobón Restrepo

**Rector General:** Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Decano Escuela de Derecho y Ciencias Políticas:** Luis Fernando Álvarez Jaramillo

**Director Facultad de Ciencias Políticas:** Carlos Alberto Builes Tobón

**Editor:** Juan Carlos Rodas Montoya

**Coordinación de Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** Ana Milena Gómez Correa

**Corrección de Estilo:** Editorial UPB

**Ilustración Portada:** Hernando Blandón Gómez. *Técnica:* Acrílico sobre lienzo. *Título:* Ellos

**Dirección Editorial**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019

e-mail: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57) (4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

**Radicado:** 1862-30-05-19

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

# Educación estética como tecnología social

Santiago Rojas Mesa

*Universidad Pontificia Bolivariana*

## Introducción

¿Para qué sirve el arte? Es una pregunta que ha rondado la historia intelectual occidental desde las épocas del surgimiento de la filosofía como disciplina, y aún hoy en día tiene una pertinencia central. La razón está en que no sólo se dirige la manera en que hacemos producciones artísticas, sino que se inserta en lo más profundo de nuestra sociedad, en la idea de que todo fenómeno social debería estar dirigido a una utilidad pública. Sea moral o social, esta presunta utilidad funciona como uno de los principios más fuertes de nuestra tradición cultural, el deseo del bien común y de la sociedad perfectible, es decir, el camino a la *utopía*.

Para lograr esto la Modernidad intentó sistemáticamente proyectos educativos con la idea fundamental de que un buen ciudadano formaría una buena sociedad, lo que implica la fundamentación histórica y política del sujeto autónomo, del ideal del hombre ilustrado como modelo para seguir. Este sujeto de la Ilustración se caracterizaba por la capacidad racional de pensar por sí mismo, por la búsqueda de la libertad política y social y, además, por un deseo de humanizarse en lo sensible, en constituirse como un sujeto que pudiera manifestar las fuerzas espirituales de su alma y alejarse del dominio de las pasiones, al comprenderlas y, por lo tanto, domeñarlas. Para esto, el hombre moderno usó una serie de estrategias, entre ellas, la de institucionalizar al Arte, lo que quiere decir, crear el concepto de arte como algo universal, basado en la creación de obras por parte de artistas y su contemplación por medio de una ritualidad específica y, con ello, formar los criterios de la *cultura alta* en contra de la *popular*, así como la del proyecto de la *educación estética*, un modo de perfeccionar a las personas en cómo sentir para estar a la altura de su libertad e intelectualidad. El arte, visto así, es un medio para llegar a la sociedad deseada, es un camino a la utopía.

Esta instrumentalización de lo artístico tiene una serie de consecuencias para nosotros, herederos de la Modernidad y sus lógicas, en tanto configura una serie de paradigmas interpretativos (qué se entiende por arte y por artistas) y prácticos (cómo vivir y sentir lo artístico), que tienen como fundamento la perfección moral y política del ser humano.

La utopía se da en doble vía de desarrollo: por un lado, el sujeto que aprende a sentir y a percibir como puente al otro lado, la sociedad justa y equitativa. Sujeto y sociedad son los polos entre los cuales se busca educar los atributos de “abnegación y altruismo como puente hacia algún tipo de sociedad igualitaria” (Carey, 2007, p. 113). Pretensión que se reactualiza hasta nuestros días con la idea de una *Educación estética* y artística. Pero ¿puede la estética, especialmente lo artístico, ayudarnos a ser mejores sujetos? ¿Hay un modo de educar al ser humano en el contenido del arte y en sus cualidades morales y espirituales para, basado en el principio de alteridad universal, buscar la mejor sociedad posible? Estas preguntas no pueden escaparse a nuestro análisis y para ello, debemos ver cómo se ha entendido al arte y la política para comprender la función de dispositivo social que ha cumplido y sigue cumpliendo en la tradición occidental.

## Del arte en las lógicas modernas a la idea de educación estética

El Arte<sup>1</sup> con mayúscula, tal cual lo conocemos según el imaginario colectivo, es una producción que se dio a finales del siglo XVIII, en medio de la sociedad cortesana y burguesa de la época. En ella se formó el ideal de la Modernidad, como la búsqueda de la autonomía de las disciplinas analíticas y de la sociedad. Es por esto que afirmamos que el proyecto de la autonomía del Arte es simultáneo al proyecto social de autonomía: del sujeto mayor de edad, de las disciplinas y ciencia en sus propios campos, de las naciones económicamente autosuficientes con sus colonias, de la sociedad liberal. No obstante, es necesario advertir sobre el término de Modernidad pues “La noción de modernidad parece entonces como inventada expresamente para confundir la inteligencia de las transformaciones del arte y de sus relaciones expresas con otras esferas de la experiencia colectiva” (Rancière, 2009, p. 29). Si bien esta crítica se realiza a la modernidad artística, la crítica de Rancière puede aplicarse como analogía a la época vista como un todo y sus lógicas, pues toda simplificación o generalización conlleva un error metodológico y comprensivo. Cuando se usa el término de modernidad se denomina a un gran conjunto de prácticas sociales cuyo quehacer le dio al Arte, dentro del gran esquema, una centralidad y privilegio que le permitió visibilidad dentro del mundo de lo estético.

1 Para profundizar en este proceso de institucionalización se recomienda a Eagleton en *Estética como ideología* (2006), así como a Marchan Fiz en *La estética en la cultura moderna* (2007), a Shiner en *La invención del arte* (2010). Se escribe como sustantivo propio para marcar la visión moderna, y en minúscula implica entenderlo no como la institución moderna, sino la práctica artística en general y en cualquier contexto.

Afirmamos con esto, como principio analítico, que cada época se adapta y desarrolla en sus tecnologías sociales y en cómo usa los dispositivos viejos, cómo los modifica y cómo genera nuevos. Es por esto que el Arte, dentro de este mundo social, más que ser sólo un divertimento, un espacio de satisfacción de los sentidos o una manifestación de la espiritualidad humana, permitió una serie de actividades sociales, de tradiciones y de economías, tanto materiales como simbólicas, que posibilitó cambiar el modo de percibir la mentalidad y la sensibilidad de la época, lo que generó una serie de lugares, eventos y modos de disponer dicha producción: una cultura artística que engendró la manera autónoma en la que comprendemos dicho fenómeno.

Esto implicó clasificar todo tipo de producciones humanas de manera específica (la diferencia entre la artesanía y su función servil y las artes y su función espiritual), en tanto “representó la referencia de los valores espirituales de la esfera sagrada a la secular. Las galerías de arte se asemejaban a los templos, tanto por su arquitectura como por las reacciones de sus visitantes” (Carey, 2007, p. 107). Ese desplazamiento no es gratuito, pues, como afirma Rancière (2013): “Las condiciones de ese surgimiento no se deducen de un concepto general del arte o la belleza fundado en una noción global del hombre o el mundo, el sujeto o el ser. Ese tipo de conceptos dependen en sí mismos de una mutación de las formas de experiencia sensible y de las maneras de percibir y ser afectado. Formulan un modo de inteligibilidad de esas reconfiguraciones de la experiencia” (p. 9).

Pero todo sistema necesita reproducirse, consolidar su validez y autojustificar su necesidad en el mundo, y es la educación la que refuerza este nascente sistema, pues “precisamente en torno a la enseñanza de la sensibilidad (de la *aisthesis*) se irá articulando decididamente el nuevo concepto de arte” (De la Calle, 2006, p. 193). Arte y política son vías paralelas para el proyecto moderno, y su modo de vivir la experiencia sensible, ese que busca la autonomía, que no es otra cosa que el camino a la utopía social. Preguntamos entonces ¿por qué razón surge este proyecto en este momento? Porque la Modernidad, al formar nuevos espacios de participación y de encuentro con el hecho artístico, creó un nuevo público e intentó, con un código modelo, la sensibilidad pública: museos, espacios de crítica artística, nuevas galerías y concursos públicos se crearon como parte del proceso de sensibilizar al público en general y lograr el consenso. El Arte, cada vez más, se comienza a pensar como algo sagrado en su propia materialidad, como una actividad que revela lo que está velado en la espiritualidad humana y, por lo tanto, lo que nos puede humanizar para lograr el progreso en su totalidad, uno basado en la armonía entre lo intelectual y lo emocional.

Esa visión sobre el Arte logró, en la Modernidad, tres consecuencias estructurales, donde la dimensión estética y la perspectiva política se unieron como parte del proyecto socio histórico del progreso:

El primero es la consolidación de un modelo específico de ser humano: éste no sólo es un sujeto racionalmente definido, económica y políticamente autónomo, sino sensiblemente desarrollado, por no decir superior en su grado de desarrollo. Esto generó en su momento una noción de una moralidad posibilitada por lo estético, es decir, usar el arte como un mecanismo para la reflexión moral y social y recuperar la larga tradición catártica que había empezado en Grecia con los pitagóricos y su énfasis en la música como bálsamo de las pasiones desenfrenadas; o Platón y su llamado a los músicos para la polis; o, como dice Castro (2012): “Algunos filósofos (los llamados platonistas, por seguir en esto, al menos en parte, las tesis platónicas) consideran que las artes son siempre inmorales, porque producen, *sua sponte*, efectos ética y políticamente peligrosos” (p. 65), que no es otra cosa que afirmar que el valor del arte, de la obra y del artista está directamente atado a los efectos en la vida social.

Lo segundo es la consolidación de un modelo específico de comunidad de gusto: esto implicó la consolidación de la *alta cultura* y la idea de *Arte alto* versus *la cultura popular y de masas*. “La ilustración propugnaba una división ‘natural’ entre incultos y cultos, entre los absorbidos por las necesidades inmediatas de la vida y los entregados al cultivo del espíritu” (Marchan, 2007, p. 69). Pero, un proyecto de socialización necesita ir más allá de las categorías funcionalmente de clases, en búsqueda de un universal y, por esto, se propuso un ideal de hombre que supuestamente pudiera estar más allá de ellas, como estado de reconciliación de todo lo humano y sus cualidades en una unidad lograda.

La categoría de *gusto* es fundamental porque se manifiesta individualmente, pero se moldea y refina en la comunidad por medio de la educación. Cultura ya no es el cultivo de sí mismo, en sentido estricto, sino *Cultura* como algo que se posee y que distingue de los otros. Si bien su ideal era claro, su aplicación distó de lo contemplado como meta, lo que desarrolló una visión evidentemente clasista a la luz de nuestra comprensión<sup>2</sup>, pero que permitió adaptar las jerarquías sociales de su momento a condiciones sutiles, como lo es la noción de aristocracia del espíritu. Irónicamente, si bien el proyecto intentó superar las dicotomías de su época, las prácticas sociales fueron más lentas para transformarse que el mundo de las ideas y los deseos del hombre.

Lo tercero es conformar un discurso fuerte como el de la autonomía del arte y su alejamiento del mundo social, en tanto los valores que se buscaron no eran utilitarios, no estuvieron determinados por la lógica mundana del negocio sino por la lógica sagrada del ocio y el tiempo de cultivo espiritual: era el Arte como algo inútil en el sentido productivo material, pues la utilidad era espiritual. Esto implicó, para el discurso que después se convertirá en el origen de las utopías estéticas, la hipótesis de una situación

---

2 La visión entre la idea de clase social y la formación del gusto es explorada de manera profunda por Bordieu en *El sentido social del gusto*, así como en el texto *El gusto* de Valeriano Bozal.

de fragmentación en el hombre, una escisión que no le permite ser totalmente uno. Para superarla es necesario la construcción de un ideal, de una visión con la que se pueda unificar y, con esto, lo estético se propone como solución a los problemas políticos y culturales de la época. El ideal de *humanidad* planteado por los románticos, especialmente por Schiller, fue el modo de reunificar esta división. Esto implicó que lo estético y, más puntualmente lo artístico, era la vía correctiva de la sociedad pues funcionó como *mediación* entre lo racional y lo sentimental, entre el pasado y el futuro, entre los opuestos que no nos permiten la unidad natural.

En efecto, una vez constatado que el Estado, en su acepción política estricta, no es el instrumento apropiado o exclusivo de renovación, incluso cuando se propugnan los cambios políticos más avanzados, se asigna a la Estética la arriesgada tarea de recuperar la totalidad de nuestro carácter. Se precisa de instrumentos que se mantengan frescos en “medio de la mayor podredumbre política” y la estética, tanto ahora como en versiones sucesivas, será el preferido. Aún más, la reinstauración de la unidad del hombre fragmentado por la ciencia o por la división del trabajo se levanta como uno de los pilares de la reivindicación de la dimensión estética, de Schiller a Nietzsche, el joven Marx a Marcuse, de las vanguardias románticas a las heroicas o a la “nueva sensibilidad” de nuestros días. (Marchan, 2007, pp. 71-72)

Para esa unidad no hubo otro camino que el de una nueva conciencia, una que pudiera superar las dicotomías que encierran al ser humano. La *educación estética* fue la respuesta, actualizó la vieja idea humanista clásica de las artes como formadoras de valores y virtudes que, desde los pitagóricos, pasando por Platón y Aristóteles, se había formado en la tradición occidental. Sánchez da una definición clara de lo que se entiende por ella de modo general, pues

Toda educación estética tiende a desarrollar la consciencia estética en general, y artística en particular, de los individuos en un contexto social determinado, tanto en lo que se refiere a su comprensión y valorización de los objetos estéticos como a la actividad que, especialmente en el terreno artístico, lleva a producirlos. Toda educación estética, a su vez, responde a exigencias y posibilidades inscritas en unas condiciones sociales, y culturales determinadas y se lleva a cabo a través de las instituciones educativas correspondientes. (2003, p. 95)

A pesar del carácter contextual de esta definición, en la Modernidad fue claro que para los valores adecuados era necesario el arte adecuado, pues lo artístico, desde entonces es, por excelencia, una de las tecnologías sociales que constituyen cómo se forman las sociedades. Al disponer lo que transmitimos a otros, no sólo se da cuenta de las cosmovisiones con las

que se comprende la realidad, sino también se moldea a los individuos para que cumplan un rol específico dentro del cuerpo social. Visión que fue la génesis del *Homo esteticus*, un proyecto antropológico de formación del ser humano holístico y responsable de sí.

La *educación estética* aparece atada a una noción de proyecto social que se dedicó a mejorar al sujeto para mejorar a la sociedad, porque “la educación debe conducir a un enriquecimiento de la sensibilidad estética de los individuos, a una ampliación del horizonte estético en que se mueve y a una elevación del papel que desempeña en su vida real el comportamiento estético” (Sánchez, 2003, p. 95). De ahí el carácter eminentemente utópico que tuvo dicha noción, que podemos ver en la visión de Schiller y en la resonancia que tiene en el proyecto utópico vanguardista. El artista y su modo de vida sensible estaban en capacidad de traer a un nuevo tipo de hombre porque se propone en el modelo de humanidad que se ha de seguir. Pero ¿por qué condiciones puede serlo?

**Primero:** está la condición de un desarrollo de su sensibilidad, es decir, el proceso educativo es aquel que está dirigido a mejorar el modo en que se percibe la realidad. Esto durante mucho tiempo sustentó la idea de que el artista es un sujeto más sensitivo y, por lo tanto, que puede ver más allá de las lógicas y de las moralidades de su época. La sensibilidad es elevada a una hipostasis que funciona como bálsamo contra la excesiva racionalidad y el artista como aquel que guiará a los hombres a una nueva comprensión sensible de sí mismos.

**Segundo:** está su capacidad productiva, puesto que las producciones del artista no son comunes y corrientes. No hacen parte ni de las artesanías ni de los utensilios, sino que crea “objetos estéticos”, materialidades que son hechas para manifestar el espíritu humano y la realidad en su totalidad por acceso intuitivo al todo.

**Tercero:** está su condición de superar las convenciones sociales, que se posibilita por los dos anteriores en tanto, si nadie siente al nivel que lo hace un artista, y nadie puede producir materialidades para la espiritualidad, entonces hay un efecto de proyección y de progreso humano en su quehacer. El artista fue el heraldo del progreso, no sólo científico o técnico, sino espiritual y moral. Superó las convenciones del misticismo de otras épocas e implicó nuevos códigos de valores, en una especie de *nihilismo activo*.

**Cuarto:** está la noción según la cual rompe los códigos establecidos al ser crítico del poder. Si todo esto confluyó, el arte es un aparato para interferir en la realidad humana y el artista dirige su accionar. La idea de concientizar a la población de su condición política e intelectual por medio de la reflexión de la obra es una actualización de la idea de catarsis, que pasa de la conciencia política de liberar las pasiones a la idea de la superación de la alienación social e ideológica.<sup>3</sup>

3 Para mayor referencia tanto Schaeffer como Mandoki, como Shiner, como Eagleton exploraran esto como parte del horizonte de prejuicios que consolidan la idea tradicional del quehacer del artista a partir del romanticismo, generando la noción popular del arte en la Modernidad.



Es el concepto de *mediación estética*, que será el pilar de la condición *operacional* con la cual trabajará el utopismo estético, el que sustentará esta concepción. De Schiller a la visión de las vanguardias, “desde sus inicios, se suspira por una realización de la libertad antropológica a través de la cultura estética del hombre” (Marchan, 2007, p. 65). Lo que el uso del arte como medio para el desarrollo del hombre forja es puntualmente un ideal antropológico y el arte deja de ser una práctica utilitaria y logra el estatus de práctica espiritual. Es la ventana de una nueva espiritualidad, una que humanice al ciudadano a sus máximas consecuencias, puesto que llega a la unidad o a la totalidad, integra a la naturaleza con la cultura, supera la barbarie y logra la anhelada civilización. Estas pretensiones de la Modernidad fundan la versión más operativa de la estética, puesto que, si bien se la reconoce autónoma, esa misma condición es la que, por desarrollar la imagen espiritual, terminó siendo usada como operación para la construcción del ideal de ser humano moderno.

El abanico desplegado por esta aspiración a una unidad y armonías nuevas alimenta la llama de todas las estéticas utópicas y la anticipatoria del arte, cuyos resplandores se reflejan siempre en los horizontes utópicos, incluso bajo condiciones desfavorables, de la propia estética y del arte como mediación en la totalidad. Justamente ésta, de Schiller a Marcuse, nos hace partícipes, aunque sea a la postre, de este ideal, promesa de felicidad, de una totalidad armónica jamás conquistada por el hombre, que preanuncia ciertas ambiciones de la realización de lo estético y del arte en nuestra modernidad. (Marchan, 2007, p. 71)

Cabe decir que la utopía, se cree desde esta noción histórica del progreso a partir del arte, no se ha logrado aún por la “decadencia” de las condiciones sociales, las cuales se han alejado de un modo correcto de comprender la actividad creadora humana, por una tecnificación a ultranza, por una comercialización generalizada. Sea cual sea la noción, el argumento de la decadencia potenció la necesidad de la utopía y con esto el arte como medio obtuvo su justificación auto teleológica: el fin del arte, su *telos*, es la expresión de la espiritualidad humana, educar en estética es lograr el modo adecuado de producir y contemplar el arte: quien sabe contemplar y producir sabe vivir en sociedad, pues la decadencia social es por falta de comprensión estética que, a su vez, es por ausencia de entendimiento de la espiritualidad humana. El medio para comprender esto fue el arte como respuesta a la sintomatología decadente de una época inhumana por falta de completitud, es decir, el no haber llegado aún a su forma final y completa.

Educar estéticamente al hombre es la consolidación del progreso histórico, de la reunificación de la unidad perdida y la totalidad ganada, en tanto “la estética, en cuanto esa *mediación en la totalidad*, se presenta como una alternativa que comparte el veredicto ético de la “época degenerada” en el ocaso ilustrado. Sobre ella se levanta el entusiasmo

político de una subjetividad humana que espera regenerarse a través de lo estético” (Marchan, 2007, p. 72). Esa idea se entiende en las posturas humanistas y holísticas que ven en el arte una herramienta necesaria para la socialización y la construcción de una mejor sociedad, que no se logra por hipertrofia de la parte “racionalista” del ser humano, es decir, una lógica instrumental que aliena y robotiza al individuo y lo priva de sus capacidades plenas en el hiper desarrollo de una parte de sí. Lo estético funcionó como portaestandarte de la sensibilidad y se presentó como un remedio para esta situación, entregándole a lo social los elementos de una compasión perdida al humanizarlo en su máximo grado. “Por este camino (...) el dominio artístico acabará significando y encarnando la esencia y la plenitud de lo humano” (De la Calle, 2006, p. 193). De ahí que el progreso social necesite de una educación estética.

Si bien esta situación crítica se ha actualizado a nuestra situación actual, no sólo en las prácticas educativas y en los cursos de humanidades de los diferentes ámbitos académicos, la utopía estética no llegó. La ironía subyace a la misma incapacidad del proyecto de pensar sus condiciones históricas y con esto reconocer los límites funcionales de cómo utilizamos lo artístico y lo estético en nuestras culturas. Actualmente reconocemos un papel funcional, donde entendemos que cada cultura educa estéticamente desde un horizonte cultural, y desde esto, le otorga pretensiones operativas al arte. Aún hoy en día el proyecto de educar en la sensibilidad se reproduce e intenta alejarse del ideal de totalidad romántico y vanguardista y se acerca a una visión basada en los estudios humanistas y de las ciencias sociales. Esto es el reconocimiento de la complejidad constitutiva de una aplicación social de una dinámica nacida en el mismo seno de la sociedad, con lo que se entiende que la autonomía nunca fue plena.

## **Rancière y el reparto de lo sensible: comprensión política de las prácticas artísticas**

Si queremos comprender la relación entre la educación estética y la visión de la institución Arte, más allá del discurso romántico, se hace necesario detenerse en las precisiones conceptuales de Rancière (2009), pues más que explicar las condiciones de la práctica artística o de la historia del arte, al autor le interesa entender el marco cultural, las prácticas materiales puntuales, las condiciones específicas por las cuales aparece dicho sistema. Es decir, quiere comprender cómo se ha formado un régimen de sensibilidad específico, que denominará como un *reparto de lo sensible*. Dicho reparto no es solamente el hacer parte de una comunidad o un conjunto social, sino que es la disposición de cómo podemos sentir

y pensar algo, es decir, cómo nos configuramos como parte de dicho conjunto humano y, por lo tanto, es un aparataje de códigos que posibilitan nuestro sentir estético (*aisthesis*).

Toda época, cultura y comunidad, contextualmente, desarrolla un reparto de las cosas, de cómo sentir las y pensarlas, en tanto “otra forma de reparto precede a este tener parte: aquel que determina a los que tienen parte en él” (Rancière, 2009, p. 9), por esto es que se trata de un eje configurador del actuar social, de cómo se potencia la acción de las personas. No sólo determina el cómo se experimentan las relaciones con las cosas (en este caso no sólo los objetos poéticos, que serían las obras de arte, sino también los prosaicos, aquellos que hacen parte del día a día, de lo cotidiano), sino también las acciones concretas con ellas. El reparto de lo sensible funde como una estructura comprensiva, como una codificación del mundo cultural particular y contextual.

Cuando Rancière pretende descubrir este reparto, está detrás de lo que sucede internamente en las disciplinas artísticas (tanto productivas como reflexivas) sirven para justificar la preeminencia del Arte en la sociedad y de los esquemas mentales y socio históricos que construyeron esa forma de vivir, sentir y pensar. Quiere comprender las condiciones de posibilidad de una forma *política* de estar juntos, que no es otra cosa que un esquema funcional que ayuda a configurar el cómo se entiende, se vive, se comprende quién hace parte y quién no, según lo que hace y cómo lo hace.

Esta inscripción no necesariamente es individualmente consciente y volitiva, sino que es estructural, puesto que es aprendida por las personas en medio de un reparto previo, no se elige pues preexiste a la experiencia de una persona que nace dentro de una comunidad. Así, las personas son al mismo tiempo efecto y causa del reparto en el que se sumergen: aprendieron a pensar y sentir de un reparto anterior y, con sus actos, modifican y crean otro. Una práctica anterior es posibilitada y posibilidad de otras. Esto muestra uno de los cometidos de sus investigaciones, en *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte* (2013), por ejemplo, intentará develar la red interpretativa que le da significación al Arte como sistema e institución, haciendo visible la red que se construye alrededor del fenómeno para comprender cómo se vuelven arte, es decir, se sienten y piensan como tal, pero también lo que excede la comprensión actual y se genera un salir de esta. “El arte los inscribe así en la constelación en movimiento donde se forman los modos de percepción, los afectos y las formas de interpretación que definen un paradigma artístico” (Rancière, 2013, p. 11).

Lo estético le da sentido a lo práctico, no porque lo anteceda en sentido racional, sino porque la manera en que sentimos posibilita la manera de vivir. Política debe leerse en un sentido ampliado, no solamente visto desde las instituciones y desde las funciones del poder, sino en las acciones más simples y cotidianas, en el mundo de la vida y las formas específicas como nos relacionamos entre nosotros. Pero cabe recordar que no se

trata de la estetización de la política, sino de una episteme, para retomar los términos de Foucault<sup>4</sup>, donde “la política trata de lo que vemos y de lo que podemos decir al respecto, sobre quien tiene la competencia para ver y la cualidad para decir, sobre las propiedades del espacio y los posibles del tiempo” (2009, p. 10).

Lo artístico ayuda en el proceso de socialización, en tanto, como modelo, ayuda a configurar una serie de valores políticos y morales, sensuales y culturales, con los que se define y ordena el mundo, se incluyen y excluyen sujetos de un reparto social históricamente naciente en la modernidad burguesa y aristocrática. Este fue un momento de consolidación de formación de nuevas instituciones y de revolución en tres grandes campos: el político, con la aparición de los regímenes constitucionales y liberales; el científico, con la consolidación de la ciencia positiva en centros de investigación y universidades; lo artístico, con la formación de los grandes museos nacionales, el afianzamiento de la crítica artística y de la historia del arte, así como la idea del genio y de la transformación constante del arte que supera su quehacer. Esto implicó que lo artístico tuvo una preeminencia en los mecanismos de construcción social modernos, puesto que movilizó los sentidos y las emociones humanas y ayuda a la visión práctica y política. “La revolución social es hija de la revolución estética” (Rancière, 2013, p. 16), en medio de una época de cambios constantes.

Una pregunta necesaria: ¿qué diferencia hay entre lo estético y lo artístico? Rancière hablará de *prácticas estéticas*, que define como las formas en las que se hacen visibles las que son artísticas. Es decir, lo artístico es uno de los modos de lo estético y, por tanto, ayuda a consolidar el reparto de lo estético para disponer u ordenar una serie de prácticas sociales. En este caso, es importante hacer un énfasis en que se ha confundido durante largo tiempo lo estético con lo artístico, pues, “‘Estética’ es el nombre de la categoría que, desde hace dos siglos, designa en Occidente el tejido sensible y la forma de inteligibilidad de lo que llamamos ‘Arte’” (Rancière, 2013, p. 9). El Arte es, en términos históricos, una concepción del siglo XVIII, pues

aun cuando las historias del arte comiencen su relato con las pinturas rupestres, en la noche de los tiempos, el Arte como noción que designa una forma de experiencia específica solo existe en Occidente desde fines del siglo XVIII. Antes había, por supuesto, toda clase de artes, toda clase de maneras de hacer, entre las cuales unas pocas disfrutaban de un estatus privilegiado, que obedecía no a su excelencia intrínseca sino a su lugar en la distribución de las condiciones sociales. (Rancière, 2013, p. 9)

---

4 Entendiendo una cosmovisión o modo de comprender la totalidad de aspectos que se dan en la producción y consumo del conocimiento, tal y como lo muestra en *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1985).

Por eso, comprender la centralidad que ha tenido para la cultura occidental, permite dar cuenta de un proyecto como el de la educación estética y artística, en tanto ayuda a formar el vínculo de los que pertenecen a alguna esfera del mundo artístico y la idea de la revolución política. Esta será la idea central de Schiller: la revolución de lo estético, por medio del arte, nos prepara para la revolución política, pero más adelante nos detendremos en este asunto. Por el momento entendamos que una práctica artística le da forma a una serie de prácticas sociales de cómo relacionarse con el Arte, como la manera de visibilizar en un museo o los modos de entender la obra como algo sagrado, y por eso “las prácticas artísticas son ‘maneras de hacer’ que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con maneras de ser y formas de visibilidad” (Rancière, 2009, pp. 10-11).

La Modernidad consolidó con esto un canon: la rima, el marco y el pedestal, para las experiencias de la poesía, lo teatral y la imagen plástica. Canon que le exigen institucionalmente unas prácticas al espectador, como necesarios para una experiencia puntual, y forman el esquema mental y simbólico de cómo pensar y sentir al arte. “Nos referimos a condiciones completamente materiales—lugares de representación y exposición, formas de circulación y reproducción—, pero también a modos de percepción y regímenes de emoción, categorías que las identifican, esquemas de pensamiento que las clasifican y las interpretan” (Rancière, 2013, p. 10). Son estas condiciones las que hacen que las palabras, los ritmos, las formas se sientan y piensen como Arte. Lo que explica el aparato sensible y racional que constituye el proceso del Arte. Ese canon o modo de prácticas artísticas funcionó como base para lo que históricamente formó el *reparto de lo sensible* moderno y su proyecto. Entender esto es dar cuenta de cómo la política se pone en juego.

Dicho esto, comprendemos que toda práctica artística se presignifica<sup>5</sup> por el contexto socio histórico, social que le da sentido: lo artístico ejemplifica el reparto sensible que lo formó. Esto crea y mantiene, a lo largo del tiempo, unos modos de lo político, pues lo artístico influye en los modos de *estar-juntos*, de comprender y actuar en la realidad social y las transformaciones en el cuerpo social son captadas, representadas y comprendidas por las manifestaciones del arte. En la Modernidad lo político y lo artístico son interdependientes. El Arte, como dispositivo de lo social, incide directamente en lo público porque crea criterios de cómo gustar (qué es lo apropiado para una persona culta) y cómo sentir (qué nos hace verdaderamente humanos). Se produce la ritualidad del Arte con el Arte y con el mundo común, con lo decorativo, porque estos criterios ayudan a identificar qué se entiende por belleza, por fealdad, por lo refinado, por lo banal. Saber esto es identificar a las personas que saben sentir: el criterio moral parte del reparto estético.

---

5 En tanto, hermenéuticamente, todo concepto o práctica está inscrita en una historicidad que le da sentido previamente. Para esto Gadamer en *Verdad y Método I* (1996).

Dentro de una estructura sensible como la moderna el Arte es una máquina social de producir valores estéticos y un modo autorreferencial, es decir, la práctica apropiada que sustenta dichos valores. Quien hace parte del mundo del arte es incluido dentro del consenso, dentro del mundo de lo común, y quien no lo entiende, o se excluye o se debe educar para ser, por fin, “verdaderamente humano”. Rancière cree que el Arte cristaliza un reparto para diferenciar las prácticas y los objetos, ¿quién puede producir arte? ¿Dónde puede hacerse? ¿Quiénes saben apreciar? Puesto que sirve como modelo, como punto de referencia desde el cual se puede comparar y juzgar el mundo perceptivo y las acciones cotidianas, lo que implica el mundo de los otros, la política.

### **Tres regímenes del reparto de lo sensible: lo ético de las imágenes, lo representativo y lo estético**

¿Cómo pensó Rancière los valores artísticos dentro del reparto de lo sensible? Para el autor, existen diferentes estadios o registros, que llamará regímenes, donde los esquemas artísticos, temas, modelos, escuelas y géneros se relacionan entre sí: la plástica y la poética se relacionan entre sí: la palabra, la pintura, la escultórica o lo escénico se influyen entre sí, pues “esas formas aparecen como portadoras de figuras comunidades iguales a sí mismas en contextos muy diferentes. Pero inversamente, ellas son susceptibles a ser asignadas a paradigmas políticos contradictorios” (Rancière, 2009, p. 17). Lo que podemos llamar plasticidad discursiva (la teoría del arte) así como la perceptiva (las actitudes o rituales al interpelar lo artístico) se moldean de manera directa con los acontecimientos sociales y las transformaciones, lo que implica que las prácticas artísticas sustenten moralidades diversas, de acuerdo con los códigos simbólicos de cada contexto. El arte sirve como un resumen de los valores sociales de un contexto, no como la manifestación de un orden axiomático, sino como espacio de diversidad porque lo social no puede determinarse linealmente, como la idea de progreso moderna postulaba, sino como un *campo de conflicto para las dinámicas sociales*. Una clasificación artística mueve otra porque se relacionan interdependientemente. Así, lo estético hila modos de vida, esquemas éticos y morales y políticos que, en apariencia, son contradictorios, pero que tienen una serie de elementos comunes en la manifestación estética.

Dicho esto, hay que hacer un énfasis y una pregunta: lo estético no puede ser reducido a lo artístico, pues lo sensible se expande a los modos de vida poéticos y pro-saicos, es decir, en lo cotidiano y lo común. Siendo esto así ¿cuáles son los esquemas o los regímenes de lo estético? Rancière (2009) va a determinar tres esquemas: el primero, denominado como lo ético de las imágenes, que es el modo en que construimos un ideal

de lo que puede ser arte, separando los objetos que tenemos pues “recubre, sin darle concepto alguno, la singularidad de un régimen particular de las artes, es decir, un tipo específico entre el modo de producción de las obras o de prácticas, formas de visibilidad de esas prácticas, y modos de conceptualización de unas y otras” (p. 20), en tanto este registro contiene lo artístico de lo artístico (los cánones productivos, tanto ideales como materiales) y lo estético de lo artístico (los modos de percibir y recibir el arte).

El segundo se llama el régimen *representativo* y es donde se instaura fuertemente la noción de educación estética, en tanto es donde se genera la institucionalización del Arte en la Modernidad y “(...) en el sentido en que identifica a las artes –lo que la época clásica llamará *bellas artes*– al interior de una clasificación de maneras de hacer, y define por consiguiente maneras de hacer bien y de apreciar las imitaciones” (Rancière, 2009, p. 21). Es con este modelo donde las ideas fuertes de la imitación de la naturaleza como modelo (mímesis), del genio creador, de la necesidad de superar el canon como forma de hacer progresar al arte, determinan el cómo se procede, cómo se juzga, cómo se hace, cómo se mira.

Es la formación del canon como modo de representar la realidad, por lo tanto, como esquema artístico para aceptar, incluir, rechazar y negar las producciones humanas, que funciona como criterio normativo, como modo de precomprensión, para crear y analizar. Este se modifica contextualmente según las artes (o géneros), así como el azar de la producción de los artistas y las exigencias de los espectadores y recordar que lo que se juega acá es más que un canon, pues: “No es un procedimiento del arte, sino un régimen de visibilidad de las artes” (Rancière, 2009, p. 22), que normaliza y automatiza lo que es artístico y lo que no, pero también normaliza quién sabe de arte y quién no, así como quién es comprendido dentro de la cultura artística y quién es excluido: quién hace parte del ideal político y quién se aleja. Esto separa al artista del artesano y al espectador del curioso o del observador lego. ¿Qué valor tiene el arte y cómo saber qué es? Este punto marca el conocimiento básico de qué se entiende por lo artístico y por los prejuicios en la cultura para entender y significar como modelo. De ahí la incapacidad popular para comprender el arte contemporáneo, por el alejamiento de los valores modernos transformados sobre la producción, recepción y distribución de obras y artistas.

El tercer régimen es el *Estético*, que implica el modo de ser y ser percibido de los objetos artísticos. Este último registro se opone al segundo, en tanto no refiere a las cosas dentro del arte en las prácticas y modos de ser de lo artístico, sino que se da en la inserción socio-cultural de la percepción, “ya no se hace por una distinción en el seno de las maneras de hacer, sino por una distinción de un modo de ser sensible propio de los productos del arte” (Rancière, 2009, p. 24), que significa un modo de ser dentro de la sensibilidad, dado como algo más que racional, dentro de lo patético (dentro del *pathos*

y no del *logos*), donde no se produce un conocimiento racional, pues no es una teoría del conocimiento, sino que funciona socialmente en “identifica el arte con lo singular y desliga a este arte de toda regla específica, de toda jerarquía de los temas, de los géneros y de las artes” (Rancière, 2009, p. 26). Esto quiere decir que el arte pasa a hacer parte de un registro estético mayor, en tanto permite comprender que sirven de modelo para, en nuestra forma de sentir y de pensar, crear una humanidad específica.

Rancière realizará la relación de este régimen con la “modernidad” artística y el momento en que se comienza a romper la idea de autonomía del arte y se relaciona con la vida misma en las vanguardias artísticas y su idea de utopía. Pero no opone lo antiguo a lo nuevo, sino dos modos de comprender el arte. Este régimen comienza con la reinterpretación de qué hace o quién hace arte, pero termina con la idea del estado estético, en tanto “Si el concepto de vanguardia tiene un sentido en el régimen estético de las artes, es por este lado: no por el lado de los destacamentos avanzados de la novedad artística, sino por el lado de la invención de formas sensibles y de marcos materiales de una vida por venir” (Rancière, 2009, p. 35).

Por esto se alude al ideal de humanidad de Schiller y a la idea de utopía que reside en él mismo: un proyecto de educación estética se justifica y se desarrolla en enseñar a sentir de modo general, donde lo artístico ayuda a leer la historicidad de lo humano y habla por medio del arte y lo artístico sirve de mediación para lo político y la acción utópica directa, pues “Es este modo específico de habitar el mundo sensible lo que debe ser desarrollado por la ‘educación estética’ para formar hombres susceptibles de vivir en una comunidad política libre” (Rancière, 2009, p. 31). Es decir, el ideal de humanidad, donde la condición humana es elevada como principio para la mejor sociedad posible, revela el modo sensible en que las cosas se piensan y entienden como arte y, por lo tanto, corresponden a un modo específico de ser dentro del reparto.

## La idea de tecnología y dispositivo social

Al tener en cuenta esta visión estético-política del reparto de lo sensible, vamos a retomar la idea de lo artístico en la Modernidad y centrar la mirada no desde una aspiración universal, como se pretendió con el *homo aestheticus*, sino desde prácticas específicas, tanto las que dicen cómo educar (las aspiraciones humanas de sujeto y de sociedad) como las enseñanzas puntuales (cómo hacer y degustar arte), que muestran las articulaciones concretas que los dispositivos fijan, establecen y perpetúan prácticas de poder. Es decir, comprender que detrás de la postura utópica del arte en su función instrumental para la socialización, está una comprensión histórica concreta dada por el registro estético



de las artes. Con esto podemos leer las causas y consecuencias de esta idea más allá de la pretensión universalista de la teoría schilleriana, intentando comprender el modo en que el concepto de mediación estética funcionó, es decir, cómo se construyó como un dispositivo social en la Modernidad.

La tentación estaría en hacer una lectura del deber ser o del fenómeno del arte como tecnología social de manera peyorativa, lo que evitaría notar el uso puntual y el devenir histórico específico que ha tenido como modo de interpretar al arte actual. Así pues, intentamos hacer un ejercicio descriptivo y no normativo, especificando el cómo fue y las funciones específicas que ha tenido lo estético para una de las formas de organizar lo político: la construcción de sus criterios sensoriales y emocionales. Para esto ¿qué se entiende por dispositivo? Cadañia explicita que:

Desde esta perspectiva, el dispositivo no funciona tanto como una red que captura, sino más bien como una experiencia sensible que resulta de la articulación de maneras de ver, decir y pensar. No se trata tanto de liberarse del dispositivo y devolver al ser viviente un espacio de anomia, esto es, un espacio originario, sino de problematizar los diferentes tipos de experiencia sensible que propician los dispositivos. (Cadañia, 2014, p. 104)

Es el vínculo del poder con la vida concreta: sus prácticas puntuales, los discursos que aparecen como medios de comprenderla, las instituciones sociales que sustentan y perpetúan las dos anteriores, las tradiciones que se heredan al presente como vestigio de lo que fue en el flujo de las cosas. Podemos entender que el reparto de lo sensible se consolida por medio de los dispositivos sociales que se pongan a jugar y, en esto, lo artístico es uno que normatiza lo estético.

Pero hacer una crítica del dispositivo no es hacer un hincapié en las formas de dominación ni en las funciones para el Estado, sino mostrar cómo ha funcionado el mismo, cómo se ha institucionalizado en la cultura moderna y, por lo tanto, cómo ha configurado parte del horizonte histórico del cual hacemos parte y que en la actualidad vivimos como consecuencia de dichos dispositivos. Así, la educación estética funciona como un modo de sustentación de los valores modernos, de la visión programática de dicha época y configura la mayoría de los valores sociales y estéticos que se han heredado como tradición. “La emergencia del ideal estético tiene que ver con la superación de un ideal político restringido. La estrategia de la transformación, por obra del estado, es rebasada por lo que será la educación estética” (Marchan, 2007, p. 72), idea que para Rancière significará “el cumplimiento sensible de la libertad incondicional del pensamiento puro en las formas de la vida y de la creencia popular” (Rancière, 2009, p. 32). Se trata de entender cómo se ha creado y mantenido socio-históricamente la experiencia del arte,

que no se puede confundir con la individualidad de la experiencia estética. Se trata de cómo puntualmente se le dio un uso instrumental al Arte.

Es de estas prácticas, de cómo mirar según el gusto apropiado, de cómo producir según el canon, de cómo educar en la idea liberal de la autonomía, que se entiende al dispositivo estético moderno, puesto que los sujetos al cumplirlo, al vivirlo, construyen su identidad: en este caso, la idea de mediación estética, es decir, de la preparación para una vida política, por lo que se usó como eje articulador de la sensibilidad en los Estados modernos. El arte visto así implica su uso como tecnología de transformación social.

Pero vale la pena hacer una salvedad crítica frente a la imagen de dispositivo que estamos usando. Si bien la visión tradicional de entender al dispositivo, enmarcada en la forma que Foucault y Agamben (2011) usan, como conformador de las tecnologías sociales, parte de la centralidad de un proyecto de Estado, las revisiones críticas actuales, como la de Lucía Cadahia nos dan otra luz, puesto que se proponen profundizar en la estructura y en las dinámicas sociales que no están unívocamente determinadas por el proyecto rector de una nación o del poder institucionalizado. Esto es más cercano a la noción del reparto de lo sensible, donde vemos cómo, a través de toda la estructura social, se van dando las condiciones para que los discursos se formen en unas direcciones específicas (como socializar y civilizar al sujeto), para que se tornen en dispositivos (que permite institucionalizar prácticas específicas, como el museo, la galería, la revisión hecha por un crítico de arte, la enseñanza específica de una institución de bellas artes, entre otros), y de manera práctica y funcional, para determinar un orden social, como puede ser la Modernidad. De esto afirma Cadahia que:

Como nos recuerda Foucault, existe una diferencia sustancial entre las relaciones de poder y las relaciones de dominio. En las relaciones de poder el juego siempre está abierto, ya que el conflicto se hace explícito y, por tanto, se abren espacios de negociación y transformación. En las relaciones de dominio, en cambio, el margen de acción es casi nulo y se produce una estratificación del vínculo. (2014, p. 105)

Cualquier práctica social termina efectivamente, más allá de lo que queramos que sea, más allá del deber ser que una sociedad pretenda determinar, construyendo las condiciones de posibilidad con las que se determina. El arte es tecnología para las producciones artísticas, para la evaluación de obras, pero también para la recepción de éstas en tanto intenta potenciar las capacidades intelectuales de los ciudadanos, y con esto se desarrollan criterios de gusto que terminarán en la evaluación positiva o negativa de las personas que contemplan.

La división según la cual lo político hace parte del Estado y de las relaciones de poder no es suficiente, puesto que limita a lo artístico a una esfera con pretensiones de

autonomía, como alta cultura o cultura general, pero desconoce que hace parte de la construcción misma de nuestro modo de habitar la existencia, como espacio de convivencia social, por lo que preguntar por el dispositivo o la tecnología social “nos embarcamos en la tarea de pensar cómo este dispositivo configura cierto sentido de realidad, cierto sentido común en el que se definen esquemas perceptivos y discursivos que determinan lo visible, lo decible y lo pensable” (Cadahia, 2014, p. 106). Es por esto que se entiende que en la educación estética se dispone una función social tanto para el arte y el artista, como para el espectador y la sociedad en general. Carey (2007) afirma con esto que

La cultura del siglo XIX difundió la idea de que la misión del arte era hacer mejor a la gente y de que el acceso público a las galerías de arte lo haría posible. Los eruditos de entonces pensaban que si se lograba convencer a los pobres para que se interesasen por el arte culto, este los ayudaría a trascender sus limitaciones materiales, los reconciliaría con su suerte y los haría menos propensos a la codicia, el robo y la rebelión en su afán por acariciar las riquezas de los que están por encima en la escala social. (p. 107)

La función social del dispositivo arte está marcada por una lógica normalizadora que funciona al “tejer los lazos que unen percepciones, afectos, nombres e ideas, y en constituir la comunidad sensible que esos lazos tejen y la comunidad intelectual que hace pensable el tejido” (Rancière, 2013, p. 11). Se trata de clasificar humanidades en la medida en que podemos diferenciarnos por la diferencia creada cuando hay un mismo criterio de arte. Es decir, al asimilarlos a todos en el Arte culto, se forja un criterio extraestético, político y moral para juzgar a las personas, para diferenciarlas y, por lo tanto, para otorgar el valor social. Así el dispositivo separa lo diferente al asimilarlo, y el arte usado así se convierte en un criterio civilizador y civilizante, es decir, hegemónico y estructurante de las subjetividades que rechaza o incluye.

Lo político se teje en el reparto de lo sensible, lectura que resuena con Cadahia quien muestra cómo, con el modelo a seguir (sea artístico, humanista o educativo) se produce lo humano al producir lo inhumano. De ahí que más que una guía de civilización a seguir o una institución cultural y política connatural a nuestra naturaleza espiritual, el arte ha servido como medio para identificar a los públicos ajenos a él y, con esto, se posibilita su espacio, su importancia y su rol histórico de formador de las sensibilidades humanas, es decir, de dispositivo sensual y emocional para un proyecto progresista, como el de la Modernidad. Esto porque, como dice Marchan (2007):

La renovación del hombre, pues, no vendrá solamente del estado, sino también, incluso exclusivamente, de la educación estética, a la que se atribuye, desde ahora hasta el Esteticismo de finales del XIX o en las vanguardias más optimistas del nuestro, una

tarea ambiciosa que la experiencia histórica se encarga de recortar o negar. La estética y el arte son propuestos como dominios púnicos en los cuales puede reconquistarse, sin aplazamientos frustrantes e indefinidos, la totalidad perdida. (p. 73)

Esto justifica la necesidad de la educación estética: el poder incluir a los excluidos; el poder humanizar y civilizar, que no es otra cosa que hacer operativas las diferentes concepciones de arte para la humanidad deseada y soñada.

Entonces, un énfasis, entrar en este dispositivo es posible con la aprehensión de códigos sociales: ¿cómo genera esta visión educativa una relación entre lo artístico y lo político? Si retomamos los tres regímenes de Rancière, entenderemos que tanto el primero como el segundo son fundamentales en tanto marcan el horizonte de precomprensiones de lo artístico y de lo estético para formar la alta cultura como ejercicio de la sensibilidad y, con esto, como criterio de valoración social. Así, lo ético de las imágenes explicita los usos concretos y los efectos de lo artístico, así como las pretensiones de su capacidad de revelar la verdad y de seguir un destino, un *thelos*. Esta es la noción que lleva a la educación como tecnología de un gran proyecto universal, político y social, “por la manera en que las imágenes del poema dan a los niños y a los espectadores ciudadanos cierta educación, y se inscriben en el reparto de ocupaciones de la *polis*. (...) En este régimen se trata de saber en qué medida la manera de ser de las imágenes concierne al *Ethos*, la manera de ser de individuos y de colectividades” (Rancière, 2009, p. 21).

En otro sentido, el segundo, el régimen *representativo*, construye los valores de lo que es como tal el Arte, por lo tanto, es donde se da el proceso fuertemente moderno de crear criterios de lo apropiado para la idea de civilización moderna. En éste se construyen los rituales del quehacer artístico, donde el artista está determinado por lo que se espera de él en términos de creación, donde un nuevo público desarrolla una serie de nuevos comportamientos de apreciación, que implican conocer los códigos políticos de lo acertado.

Es la construcción de un ideal de ser humano, de sociabilidad y de modos de experimentar el mundo y el estar juntos. Rancière intenta ver más allá de la mera práctica artística e intenta superar la idea de institución y llegar al quehacer artístico dentro de un modo de sensibilidad históricamente creado. Esto lo denominará *modernitarismo*, que es la teleología de la Modernidad, es decir, la idea de progreso que comienza con la idea de *educación estética* de Schiller y “es así que el ‘estado estético’ schilleriano se convierte en el ‘programa estético’ del romanticismo alemán, el programa resumido en ese borrador redactado en común por Hegel, Hölderlín y Schelling: el cumplimiento sensible de la libertad incondicional del pensamiento puro en las formas de vida y de la creencia popular” (Rancière, 2009, p. 33). Esta es la gran insistencia, la de un vínculo político posible gracias a una revolución de los modos de sentir, que van del adormecimiento a la claridad espiritual que nos humaniza. Sin esto, toda revolución social fracasa.

No es únicamente las obras sino la vida y el quehacer de los artistas lo que reafirma este ideal de ser humano. El Guernica de Picasso tiene tanto valor formativo en su contemplación como en la famosa historia del oficial nazi que lo interroga. Esa anécdota es formadora de un ideal reflexivo, de un llamado a la eticidad y la conciencia de los actos individuales. Así entendemos que el dispositivo no es solamente intra artístico, sino que se da alrededor de los eventos del arte y, por lo tanto, ayudan a disponer el clima sensitivo y emocional que vivimos en conjunto.

Más aún, el rasgo específico de la disposición estética es justamente el de problematizar la manera como los hombres ponen ante sí su forma de ser. Y esto es así porque el dispositivo estético está libre de la positividad de la representación. La disposición estética no es la representación (*Vorstellung*) de algo dado de antemano, sino la presentación de una disposición o estado de ánimo para actuar en el mundo. Es decir, la disposición estética, al no re-presentarse, al no reiterarse como un mecanismo de repetición de lo dado, problematiza el ámbito de la re-presentación que otros tipos de disposiciones asumen como tal. (Cadahia, 2014, p. 104)

## Consecuencias actuales

La defensa de los valores modernos del Arte, en la actualidad, termina sin defender la espiritualidad del arte y el producir humano, de las manifestaciones del espíritu, sino que ayuda a consolidar sistemas políticos, formas de sentir y pensar en la sociedad, un *estatus quo* con el que se estructuró la jerarquía de los estados modernos. No sólo es la lucha por devolver las condiciones a un discurso moderno que ya no tiene sus condiciones históricas como sustento, sino que implica dejar a un lado las transformaciones en términos de las tecnologías sociales (como los medios masivos de comunicación, las industrias culturales, el mundo prosaico como espacio estético) y las artísticas (que desde las vanguardias transforman a criterios múltiples el qué y el cómo de las artes), lo que consolida un conservadurismo ahistórico.

Dicho enfáticamente, lo que se está defendiendo no es al Arte del genio, a la idea universal de lo artístico, sino al canon moderno y a la estructura social y política que estaba revestida de dicha genialidad. ¿Quiénes pueden nombrarse y llevarse el título de personas sensiblemente desarrolladas? ¿Quiénes son los genios en un mundo de hiperdominio técnico? ¿Qué papeles tienen la imitación y la expresión en el campo social? Rancière nos ayuda a plantear una posible visión de la educación estética, más allá de la educación artística (aquella que se centra en producir obras o gustar de obras), como posibilidad de transformación social, al retomar el reparto sensible como posibilidad de

espacio común. Es el reconocimiento de los hilos de nuestra sensibilidad comunitaria lo que podría humanizarnos por ayudarnos a comprender cómo se aplican y se sustentan para los que hacen parte de la comunidad, siendo críticos de los mecanismos de exclusión que residen en su interior.

Si bien ya nosotros, en el proceso de democratización vivido en el siglo XX y que se muestra como el objetivo rector de las actuales sociedades del XXI, no perpetuamos y reproducimos el modelo artístico decimonónico y su concepción especular (la del arte del genio para la experiencia estética y el canon de obras en criterios de rima, marco y pedestal) para la producción actual, este esquema aún se mantiene paralelo y permea las visiones prosaicas, esas del cotidiano de las personas y las comunidades que están fuera del sistema Arte, pero que se ven influenciadas por la compleja razón de la enseñanza de lo artístico y de los criterios con los que se enseña el para qué del Arte. Esto se da en un marco curricular, como podría ser la educación técnica en arte, necesaria para la formación de artistas y en los miles de modos en que las comunidades se apropian de lo que comprenden por Arte dado a las instituciones educativas y a los currículos humanistas.

Aprendemos los criterios estéticos y sensibles de la vida cotidiana y la reproducción de las estructuras sociales: aprendemos a gustar, a contemplar, a emitir juicios dentro de la esfera práctica de nuestras experiencias de mundo. Así pues, afirmamos que es el criterio del siglo XIX el que se reproduce en la mente popular de manera más generalizada, evidentemente no es el único criterio, dado a la manera en que se institucionalizó la enseñanza y la educación estética, y esto lleva a una distancia simbólica tan profunda que la mayoría no reconoce al arte moderno y contemporáneo dentro de la visión esencial en la que fueron educados. No hemos tenido educación estética, sino una educación estetizante en la sensibilidad moderna.

El esteticismo es un problema si perseguimos la idea utópica de la mediación estética, puesto que interrumpe la posibilidad de humanizar al ser humano, irónicamente desensibilizándolo a la situación material y real de las personas que sufren. Se puede apreciar el cuadro del vagabundo con “empatía” humana, sintiendo pena por el destino que no deseamos en nosotros, y salir a la calle a ignorar a los que la habitan. Esteticismo y educación estética, si bien han sido comprendidos como semejantes, porque fueron desarrollados con las mismas condiciones y en la misma época, no pueden ser lo mismo. Ese es un reto para el momento actual, en tanto al arte se le puede dar función de acuerdo con los diferentes campos en los que se esté: restringido (como en la experiencia estética individual), meso (como la formación de las comunidades que comparte en diversas formas de su sensibilidad), macro (como sistema histórico que permite modelar las subjetividades del ciudadano según un modelo específico: el hombre civilizado o la alta cultura).

Lo estético, con Rancière, implica más que una experiencia catártica y artística, un espacio de conformación de lo humano, pues es condición de posibilidad de su relación con el mundo físico, con los otros y con los modos de vida. Esto evidentemente trae el problema de que una sociedad está compuesta por visiones heterogéneas y narrativas de lo común contextualmente construidas, pero ¿no sería entonces la educación estética y artística una manera de crear la lógica dominante que sustenta el modelo Moderno de realidad? Lo político, al producir modos de subjetivación que se desarrollan en lo estético, posibilita que lo artístico pueda ser usado como un dispositivo de construcción de las narrativas comunes. Aprendernos lo político estéticamente, por lo tanto, la educación estética es necesaria, pero actualizada contextualmente a códigos contextuales, no en universales que terminan excluyendo. Esto porque para Rancière no hay una voluntad o una racionalidad histórica, una ontología de lo político, sino que son prácticas de distribución, formación y reconstrucción de lo común.

Esos campos, evidentemente, forman dispositivos concretos para su acción: no es lo mismo la educación en arte que ofrecen las instituciones educativas en los currículos escolares a la educación en arte, que se forma en las lógicas creativas, productivas o reflexivas del arte. Pero ¿no se leen todas en el imaginario común con un modo arquetípico y general? ¿No se pretende que arte es uno y único?, y entonces ¿qué se entiende por arte? Es una pregunta que explicita de manera inmediata la situación de poder que una cultura vive, puesto que dispone con qué criterios se está formando. Esto desarrolla otra consecuencia, se dispone el tipo de educación según el modelo de ciudadano (tradicional, revolucionario, conciliador). Como afirma Sánchez (2003) “se confirma que los problemas de la educación estética, y de la artística particular, son no sólo problemas teóricos, sino también, problemas reales, prácticos, sociales” (p. 106). El problema entonces reside en con qué elementos se conforma lo público, de ahí la importancia de pensar, con Rancière, una actualización del proyecto de educación estética.

¿Qué retos tiene la educación estética y artística en la contemporaneidad? Pensar esto se convierte en un horizonte de exploración desde la tradición que nos ha ido construyendo, como la visión moderna y los criterios del genio y del hombre sensible contemplados en el *Homo aestheticus* y desde fenómenos que rompen los límites sensoriales establecidos en los formatos análogos. Educación estética en el horizonte de lo digital, de la tensión entre localidades y globalización, en un espacio ciborg y post humano, en las tensiones políticas más allá de la guerra fría, de las posturas culturales y postcoloniales, así como en los fenómenos de redes sociales, en el territorio de las posverdades y la despoltización implica más mirar al arte como tecnología para entender los papeles diversos y las funciones que está cumpliendo en la conformación de las diferentes esferas

sociales, es decir, del mundo público. No sólo porque establece unos criterios que ayudan a modelar el cómo producir manifestaciones plásticas, audiovisuales, teatrales, musicales, entre otras, sino porque transmiten e influyen en la tendencia con la que las diferentes comunidades de las sociedades gestionan su sensibilidad. Además, como enuncia Carey (2007) parafraseando el libro *Psychology of arts* de Hans y Shilamith Kreithler:

No hay razón para esperar que las obras de arte produzcan cambios en la conducta de sus receptores, dado que la conducta es un producto de numerosas y variadas condiciones que no pueden ser creadas ni modificadas por medio del arte. (...) cualquier intento de relacionar el nivel moral general de una cultura con su manera de apreciar el arte es, cuando menos, sospechoso. La difundida noción de que el arte puede instruir al público y contribuir a mejorar el estado de las cosas carece de fundamento real. (p. 111)

Pensar el dispositivo estético que fue el Arte desde una postura como la de Rancière y la de Cadahia implica que:

La principal diferencia con esta postura es que nos alejamos de aquellos que ven al Estado como algo que necesariamente nos conduciría a la sumisión y a la coacción de la libertad de los hombres. Por el contrario, se trata de pensar al Estado como un organismo vivo, una disposición hacia lo existente, atravesado por una (in)determinación constitutiva que impide determinar a priori sus posibilidades de ser. (2014, p. 106)

Y es con esto que podemos abrir el dispositivo estético ya no a una forma unívoca del arte, sino a las manifestaciones culturales en general, lo que potencia la educación estética más allá del principio de unidad constitutivo propuesto por Schiller como principio del *Homo aestheticus*, llegando así a un principio de pluralidad y diferencia. Es en la posibilidad del aquí y ahora donde se da el encuentro político y se intenta abrir el diálogo en la empatía potenciada por la sensibilidad humana dirigida. Así, el territorio de las pasiones políticas podría estar más depurado de los prejuicios tradicionales sobre el Arte y la espiritualidad que le atribuye poderes *per se* y fundamenta a la alta cultura y a la separación por tipos de humanidades según el gusto. ¿Para qué sirven las artes? Será una pregunta menos inocente cuando se reconoce las múltiples cosas a la que esta pregunta refiere pero, también, la miríada de posibles respuestas según los contextos concretos y las prácticas específicas que hacemos los seres humanos.

Si la educación estética es un proyecto viable en la actualidad, no puede ser con la idea de una sola humanidad, porque eso sería caer en la visión hegemónica de la Modernidad. Deberían funcionar las diferencias culturales, de la sensibilización de la diferencia, de la conciencia del proceso de construcción de lo político como algo abierto,



constante y plural. Así el arte, entendido como prácticas artísticas y no como la institución moderna, sería manifestación de estas humanidades y una narrativa de sus modos puntuales, como comunidades de narrar la experiencia social e histórica. El riesgo del clasismo cultural permanece latente en una educación que se pretenda universal y global, para unas realidades diversas.

Cuando alguien dice algo del arte se está exponiendo de manera explícita a un juicio personal o uno de gusto pero explicita su pertenencia a un grupo social determinado, a cómo se vive entre éste y los criterios con los que entienden las dinámicas artísticas en general (sean de producción, de análisis, de comercio, de recepción, de propaganda), es decir, al mundo político en el que ese alguien realmente vive. Entonces podemos entender esto como uno de tantos campos de las sociedades humanas, el artístico será receptor de las pretensiones sociales y utópicas con las que nos soñamos el futuro y con las que comprometemos el presente, y es por esto por lo que la educación estética, en una historicidad técnica, global y masificada como la actual, hace ecos constantes como modo adecuado de no perder nuestra humanidad en los engranajes de una sociedad. Y esa sigue siendo la respuesta operativa, influenciada por una tradicional visión de la educación estética, más acostumbrada a la pregunta de ¿para qué sirve el arte?

## Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, (73), 249-264.
- Bozal, V. (1999). *El Gusto*. Madrid: Balsa de Medusa.
- Bozal, V. (1999). *Historia de las ideas estéticas y artísticas contemporáneas I*. Madrid: Balsa de Medusa.
- Bozal, V. (2000). *Historia de las ideas estéticas y las ideas artísticas contemporáneas II*. Madrid: Balsa de Medusa.
- Cadahia, M. (2014). Hacia una nueva crítica del dispositivo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 19(66), 95-107.
- Cadahia, M. (2016). Dispositivos estéticos y formas sensibles de emancipación. *Ideas y Valores*, 65(161), 267-285.
- Cadahia, M. (2017). El juego de lo sensible: poder y vida en Schiller y Foucault. *Philosophical Readings*, 9(2) 165-170. doi: 10.5281/zenodo.999147
- Carey, J. (2007). *¿Para qué sirve el arte?* Barcelona: Mondadori.
- Castro, S. (2012). Ética y Estética: una relación ineludible. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12(22), 62-69. doi: <https://doi.org/10.18359/r/bi.974>
- De la Calle, R. (2006). *Gusto, Belleza y Arte*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Eagleton, T. (2006). *La Estética como ideología*. Madrid: Trotta.

- Foucault, M. (1985). *Las palabras y las Cosas*. (C. F. Elsa, Trad.) Barcelona: Planeta- Agostini.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la consciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Marchan, S. (2007). *La estética en la cultura moderna*. Madrid: Alianza.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo; Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago: LOM.
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Rancière, J. (2013). *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires: Manantial.
- Sánchez, A. (1972). *Antología: Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, A. (2003). *Cuestiones estéticas contemporáneas*. Mexico: Fondo cultura económica.
- Schaeffer, J. (2005). *Adiós a la estética*. Madrid: Machado libros.
- Schaeffer, J. (2012). *Arte, objetos, ficción, cuerpo: Cuatro ensayos sobre estética*. Buenos Aires: Biblos.
- Schiller, F. (2005). *Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Shiner, L. (2010). *La invención del arte*. Barcelona: Paidós.