



## ARTÍCULO | ARTIGO | ARTICLE

**Fermentario N. 9, Vol. 1 (2015)**

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien, Sorbonne. [www.ceaq-sorbonne.org](http://www.ceaq-sorbonne.org)

---

### **Bifurcaciones por la educación artística**

Apolline Torregrosa, Universidad Paris Descartes V  
[apolline.torregrosa@ceaq-sorbonne.org](mailto:apolline.torregrosa@ceaq-sorbonne.org)

Cette nouvelle logique écosophique, je le souligne, s'apparente à celle de l'artiste qui peut être amené à remanier son œuvre à partir de l'intrusion d'un détail accidentel, d'un événement-incident qui soudainement fait bifurquer son projet initial, pour le faire dériver loin de ses perspectives antérieures les mieux assurées.

Félix Guattari, Les Trois Écologies

#### **Resumen :**

Este artículo presenta la educación artística como un camino de formación de la persona desde su *completud*, tomando en cuenta su dimensión sensible-racional. Desde esta realidad podemos comprender una formación en presente, que incluye los encuentros cotidianos. Por ello, una reflexión sobre el tiempo, acentuando el presente, se hace evidente para aprehender la formación artística. El presente nos invita a reincorporarnos en la educación desde la experiencia, donde el espacio, los cuerpos, los sentidos y los imaginarios se entrelazan para el despliegue de las personas.

**Palabras claves** : completud, cotidiano, experiencia, presente, , unión.

**Abstract** :

This paper presents arts education as a formation of the person from his fullness , taking into account their sensible-rational dimension. From this reality we can understand the formation in present, which includes everyday encounters. Therefore a reflection on time, emphasizing the present, it becomes clear to apprehend artistic formation. This invites us to introduce in education from experience where space, bodies, senses and imagination intertwine to deploy people .

**Keys word** : completud, daily, experience, present, union

La educación artística se relaciona con una invitación a un viaje, un vagabundeo por el conocimiento que nos hace bifurcar de los senderos conocidos, que nos deriva lejos de los proyectos anticipatorios con resultados ya esperados. La reflexión presente no trata de definir la educación artística, ni decir como se aplica, sino vislumbrar las posibles alternativas que ofrece dentro de un sistema educativo siempre más pétreo, con un conocimiento fragmentado en disciplinas. En efecto, la educación artística, por su práctica y la implicación subjetiva en los procesos de aprendizaje, permite desarrollar una formación sensible que posibilita la comprensión de la persona, su entorno y su relación en el tejido social. Es la particularidad de este aprendizaje que preserva, en un contexto de sistema educativo racional, la formación sensible de la persona. Por ello, la educación artística nos invita a un aprendizaje dónde lo distante puede confluir, como la experiencia estética y la reflexión de la práctica o los procesos colectivos y los trayectos individuales. Realidad que incluye todo lo que hace parte de nuestro entorno, de nuestra cotidianidad, de nuestras relaciones y de la dinámica de estas interacciones, en las que situamos los imaginarios<sup>1</sup> de las personas y todos sus sentidos.

---

<sup>1</sup> Entendemos por imaginarios lo que indica Gilbert Durand (2000) donde lo imaginario es el conjunto de todas las imágenes mentales y visuales posibles y su procesamiento, estimulando la creatividad donde las personas recrean su pasado y su presente.

Nos referimos a la educación desde lo artístico porque se trata de una formación que integra en armonía lo racional y lo sensible, invitando a una práctica reflexiva. Común que se ha eliminado poco a poco en una educación moderna que ha dado toda su importancia a la dimensión racional e intelectual. La omnipresencia de la razón en la enseñanza, ha mutilado la formación fundamentalmente porque no considero la completud de la persona (Simmel,2008), es decir, el ser como una realidad completa en cada estadio de su vida. Por ello, en la formación artística podemos redescubrir situaciones de aprendizaje que contemplan la integralidad de las personas. Emergen actualmente los aspectos sensibles en la educación, particularmente impulsados desde las formaciones artísticas.

### ***Reemergencia de lo sensible***

Podemos destacar que la educación artística se ofrece como un espacio que privilegia las interacciones entre las personas, por su integración y participación en las actividades propuestas. Se diferencia de las otras disciplinas, de los otros espacios educativos mucho más regulados y en dirección a un conocimiento que se debe adquirir, porque impulsa principalmente el despliegue de las personas durante su proceso formativo. El aprendizaje se realiza desde las experiencias, permitiendo un acercamiento, una aproximación al conocimiento desde la vivencia. En este sentido, Georges Bataille (2009) revela la experiencia interior como esencial en los procesos de investigación, donde ésta no se utiliza como un objeto de laboratorio para confirmar una hipótesis; él nos habla de la experiencia interior, la que se vive, en la cual nos sumergimos y estamos a su merced. Justamente en la experiencia sensible sucede como un transe interno que une lo que el discurso ha separado. Situación que relaciona sujeto y objeto, vivencias y saber, cotidianidad y formación. Porque la educación artística privilegia la práctica para estimular y descubrir desde la vivencia personal y colectiva, a través de la imaginación, el tanteo y la sorpresa. La experiencia en arte desvela entonces toda su potencia, introduciéndonos en lo incógnito, la duda y la aventura, evitando de esta forma quedar atrapados en la linealidad de la finalidad. Por lo tanto, la experiencia estética hace posible unir lo que

ha sido disociado por el pensamiento racional, es decir, posibilitando un acercamiento entre lo que se vive y lo que reflexionamos, conectando todas las dimensiones en nuestro interior.

Es una formación que se realiza en correspondencia con el entorno, con las dinámicas sociales y las efervescencias culturales. No estamos situados en un saber estable o fijo, sino en un conocimiento que emerge de lo singular y lo colectivo, de verdades experienciales que fluyen y se modifican al ritmo de la comunidad que las vivencia. En este sentido, podemos recordar que los principios educativos griegos (Jaeger, 1964) acompañaban la comunidad, en efecto, la educación iba junto a ella, siguiendo su vida, crecimiento y transformaciones. Justamente en nuestro modo de pensar la educación actual, tenemos más tendencia a dejarla estable o estática en relación a la comunidad; donde la sociedad, la comunidad familiar y la comunidad escolar están totalmente disociadas, separadas entre sí, o por lo menos, no establecen puntos de encuentros e intercambios. Esta situación es contraria a los principios educativos griegos, donde el individuo ocupaba un lugar esencial en la comunidad en correspondencia con los otros. Es decir, que concebían el universo en su totalidad, donde cada elemento no aparecía aislado sino como *parte de un conjunto vivo del cual dependía su lugar y su significación* (Jaeger, 1964: 18). En el mismo espíritu griego, podemos comprender la educación, la escuela, el profesor y el alumno como parte de un conjunto vivo. Se acercan así a la idea orgánica, por su consideración de las cosas individuales como principios de un todo vivo.

Pero los sistemas educativos actuales se regulan desde programas bien ordenados, estructurados y anticipados, siguiendo un tiempo preciso de lecciones que entregan unos saberes fijos. Ejercicios o experiencias en relación a exámenes para verificar si estos conocimientos han sido bien aprendidos o memorizados. Herencia del Siglo de las Luces que trata de dar todo el valor a la ciencia como motor intelectual y de acceso al conocimiento, sobrepasando así la religión y la metafísica. Estos conocimientos se establecieron como los contenidos necesarios para comprender el mundo y la cultura moderna, dando una dirección de la humanidad totalmente científica. La educación se giro hacía estos pensamientos donde el valor de formación se centrará en las ciencias, desde métodos de investigación objetivos, racionales que eliminaban todos aspectos intuitivos o

sensibles del conocimiento. Esta perspectiva da continuidad a nuestra herencia judeocristianismo con esta tendencia a dividir, a tener esta visión siempre dicotómica donde se forma la mente y nos apartamos del cuerpo. Estamos así frente a una educación escindida de la vida, que opera desde la separación y en ausencia de las personas. Sin embargo, en arte la dinámica es otra, se realizan experiencias que ligan la dimensión interna y externa de las personas sin objetivo predeterminado. No hay condiciones, ni sumisiones, sólo la formación de la persona que inicia su propio camino, sus propios recorridos interactuando con los otros. En este sentido, en la educación artística, se despliega un espíritu de vagabundeo y búsqueda que invoca el desarrollo creativo, singular y colectivo; donde la diversidad es la riqueza.

Podemos subrayar que en la formación artística, hemos pasado de una formación manual, técnica, basadas sobre procedimientos expresivos (considerada como tiempo lúdico o de descanso en relación a las otras materias que no correspondían al desarrollo del espíritu), a una educación como formación más sensible, que se emplaza en la construcción de identidad de la persona. Esta «construcción de identidad» es referencia del programa de educación visual y plástica en España y en Francia por ejemplo, y apunta a dar más atención a la subjetividad de la persona. Esta perspectiva fue impulsada por la revolución cognitiva de Howard Gardner y la importancia que fue dada a la educación artística a través de las inteligencias múltiples. Así, hemos pasado de un espacio de experiencias artísticas basadas sobre la técnica y la expresión, a un órgano de conocimientos disciplinarios que se integra a la formación completa de la persona. A partir de estas transformaciones se introdujo el aspecto de la creatividad, para deslizarse poco a poco en los temas de plástica. Sólo en los años 80, se realizó otro cambio, decretando que la educación artística se dedicaría a desarrollar el potencial artístico de las personas, convocando otras competencias. Así, en Francia por ejemplo, es la práctica experimental que está en el centro de la educación artística, en estrecha relación con la dimensión cognitiva. Realidad que incita la investigación y suscita cuestionamientos para abrir nuevas vías. Actualmente, es un enfoque para una comprensión de si-mismo, de los otros y del mundo, a través de prácticas experimentales donde lo sensible es primordial en los procesos de aprendizajes.

Recordemos que a partir del cartesianismo, lo sensible ha sido retirado poco a poco de nuestras formaciones, de la investigación e incluso de la creación, para

valorizar solamente los procesos racionales como único camino hacia el conocimiento. La Ilustración ha acentuado esta dicotomía instaurando una desconfianza hacia lo sensible y los imaginarios, para considerar la adquisición de conocimientos solamente a través de la razón. Lo empírico y los derivados de la experiencia sensible se evitan desde entonces. El *cogito ergo sum* entrega todo el valor del saber a la razón, al pensamiento que se ha vuelto primordial para la educación. Y esta herencia se ha desplegado en todos los campos de la vida humana para impregnar nuestros modos de actuar y establecer “verdades”, particularmente en la educación, que aún sigue muy influenciada en esta manera de formar. Sin embargo, Taisen Deshimaru (2004: 71) indicaba que hemos producido una educación que sólo desarrolla el cerebro frontal y nos hemos apartado de los aspectos intuitivos, instintivos e imaginativos de la persona. Hemos separado el ser de su sensibilidad, atendiendo solamente a la parte racional y generamos una educación mutilante y atrofiante. Deshimaru nos recuerda que la sabiduría no depende exclusivamente del cerebro frontal, sino también del tálamo y del hipotálamo: el cerebro intelectual y el cerebro primitivo. Para la formación integral del ser, debemos tomar en cuenta estas dos dimensiones, de este modo es posible encontrar un equilibrio en la formación de la persona. Es necesario estimular las conexiones entre los dos, gracias a los cuerpos callosos o las comisuras que establecen los lazos entre los dos hemisferios (Durand, 1994: 28). Si sólo consideramos la transmisión de conocimientos, no tomamos en cuenta el ser en su totalidad. Realizamos más bien una formación de personas atrofiadas, incitando sólo la parte intelectual, racional y no formamos el ser tal cual es, en su integralidad. Edgar Morin subraya esta misma realidad, evocando el cerebro *bihemisférico* (Morin, 1994: 88) o la *Unitax multiplex* del cerebro humano, donde se combinan, se complementan de una manera permutante y rotativa los aspectos racionales, afectivos y sus pulsiones. Es necesario entonces girarse hacia una formación que integra estas diversas dimensiones de la persona, de un modo *complementario, antagónico, concurrente* (Morin, 1994 : 109), preciso para atender a la completud de la persona. Tomar en cuenta esta dimensión racional-sensible que compone el ser, es considerarlo en equilibrio, en armonía.

Por consiguiente, en opuesto a la educación tradicional, la educación artística trata de favorecer una formación desde una unión sensible que despliegue el ser en su totalidad; y desde un movimiento orgánico, donde cada persona se une al otro

facilitando su comprensión y su relación al mundo. Nos encontramos así, frente a una realidad significativa que frena esta racionalización de la enseñanza y que permite una relación personal y colectiva más sensible, en una nueva dimensión de intensidad, fundando el ambiente educativo, para un nuevo modo de estar juntos.

### ***El kairos formativo***

Destacamos que la experiencia es primordial en la educación artística para la formación de las personas, donde se atiende naturalmente al presente y a los momentos cotidianos. No es una situación banal, porque la educación en general ejerce una relación con el tiempo muy marcada, un tiempo que se dirige principalmente hacia el futuro, preparándonos para un devenir, situándonos en un *deber ser* (Weber, 1964). En la perspectiva actual de los sistemas educativos, el presente no está prácticamente considerado, las etapas escolares se sobrepasan como eslabones que la persona debe superar para alcanzar un objetivo. De aquí la necesaria consideración del tiempo en los procesos educativos, como parte del espacio de aprendizaje, de las relaciones formativas así como las prácticas pedagógicas. En este sentido, una formación que toma en cuenta el presente favorece los vínculos entre las personas, porque se centra en los momentos del aprendizaje y del encuentro, desde el cotidiano que se comparte con los otros. Por ello, la educación artística, desde la práctica estética, los trabajos colectivos, las experiencias compartidas, nos vincula al presente, a los espacios y a los otros. Desde esta dimensión, el presente es la oportunidad, es el intersticio en un sistema educativo organizado por programas que nos dirigen siempre hacia delante olvidando el aquí ahora. Porque la educación hace parte de una continuidad temporal, pero también se compone de instantes que se escapan de esta linealidad; es así que podemos diferenciar el *cronos*, el tiempo que corre y el *kairos*, que se inserta como oportunidades. En la educación artística sensible, el presente toma todo su relevancia en el aprendizaje, donde podemos acentuar los momentos cotidianos como parte de la formación, favoreciendo las interacciones entre las personas.

Pensar el tiempo en la educación, nos recuerda a Hesíodo (Jaeger, 1964 : 94), desde su estudio sobre “El trabajo y los días” quien consideraba lo cotidiano como formación, como educación. En la concepción educativa de Hesíodo, el trabajo

del campesino es introducido como cumplimiento cotidiano de una tarea que se renueva. Por lo tanto, en esta perspectiva de renovación, se da la formación, desde una conducta de vida como acto cotidiano que poco a poco se concibe como aprendizaje. Percibimos así dos modos de pensar la educación: una que dirige la formación hacia un futuro como destino al cual debemos llegar y la otra que se forma desde el momento presente, desde los encuentros cotidianos. Es decir una educación basada en el *cronos* o en el *kairos*.

La educación artística revela así la importancia de considerar los momentos presentes como instancias formadoras, como oportunidad de estar atento a lo que nos rodea. Esta posición fomenta un aprendizaje que se realiza progresivamente, desde el trayecto, a partir de lo que se realiza cada día en el acompañamiento de lo colectivo. Cada aspecto se integra y participa de este presente, estimulando los procesos de cada persona y del grupo, donde los cuerpos, los espacios, los intercambios se hacen más intensos. En este sentido, la educación artística no nos empuja hacia un devenir, sino que se despliega al ritmo de los caminos de búsqueda de cada uno. Retomando la concepción de Hesíodo sobre el trabajo como tarea que se cumple cotidianamente y que se renueva, es una acción que entra en armonía con el momento, con la persona y que hace parte de la regeneración cíclica del tiempo. En efecto, según Hesíodo, el campesino participa de la renovación propia al mundo (Eliade, 2006) a través de su actividad cotidiana. Tal como la educación, quien día tras día, año tras año, participa de la regeneración de la sociedad en su cumplimiento para el despliegue de las personas. En este sentido, la actividad cotidiana se asemeja a una aventura, es decir donde cada día es nuevo, cada día es un presente que se descubre. No se realiza en una dirección futura, sino como experiencia cotidiana que se conforma progresivamente.

Tomar en cuenta el presente, ofrece la educación como lugar de oportunidad, un espacio de encuentros presentes que posibilita momentos de formarse participando de una convivencia creativa. Formarse desde el presente, es dejarnos sorprender por los días, por las personas, por las palabras, por las experiencias, por nuestros descubrimientos personales y colectivos; estamos más atentos a lo que sucede y lo que pueda suceder. Estar en presente es prestarse a la aventura educativa, dejarse llevar por los senderos de las experiencias artísticas. Pero la aventura implica un salto hacia lo no seguro, donde las oportunidades azarosas



pueden favorecernos o desviarnos. Pero es lo que estimula el aprendizaje, que potencia las fuerzas presenciales que se encuentran en los espacios educativos; es lo que permite que se rompa lo establecido para dar oportunidad de renovación, de renacer. En este sentido, trabajar más desde el presente, en los intersticios, en la aventura, en el *kairos*, nos aleja de una perspectiva fija, de un modelo racional. Nos introduce en un movimiento de vida orgánica, en un estado emocional próximo al instintivo (Simmel, 2002), poniéndonos a disposición de lo que sucede. Vivir y formar en presente, nos permite salir de una noción de destino fijo e inmóvil; más aún, hace posible que se conforme de nuevo la vida, las relaciones, las formas de estar con los demás y el entorno. Finalmente, esta relación con el tiempo es esencial en una formación que atiende a lo sensible, que se realiza en presente y desde las experiencias compartidas; contrastando con una educación que se emplaza en un tiempo que corre. Porque estar en el *cronos* homogeneiza los momentos y las personas, mientras que cada experiencia puede ser considerada como oportunidad de formación, de descubrimiento y de relaciones. Estos instantes, estos momentos de oportunidad, que salen de una enseñanza marcada por una cronología, favorecen la existencia de una formación sensible, convirtiendo el presente educativo en instantes significativos para la vida de todos.

### **Dimensión intensa de la formación artística**

Complementado esta reflexión sobre el tiempo en la educación, nos acercamos al análisis de Gilles Deleuze (1989) que explica dos lecturas del tiempo: la del *Cronos* y el *Aïon*. Si nos basamos en el *Cronos*, el presente existe solamente en el tiempo; pero si pensamos el tiempo desde el presente, el pasado, presente y futuro no serían tres dimensiones del mismo, *sólo el presente llena el tiempo* (Deleuze, 1989: 170). El pasado y el futuro son entonces dimensiones relativas al presente en el tiempo. Como lo indica Maffesoli (2010: 16), el presente es una cristalización del pasado y del porvenir, donde el presente es intenso tomando la fuente de lo anterior y la energía de lo que llega. Por ello el pasado y el futuro son en relación al presente, un presente que se hace más amplio reabsorbiendo el pasado y el futuro. Por consiguiente, en relación al pasado y al futuro, el presente es entonces corpóreo o carnal. En este sentido, el presente corresponde al tiempo de la mezcla, de las incorporaciones como indica Gilles Deleuze (1989: 170), el presente es el

proceso mismo de las incorporaciones donde los cuerpos entran en acción. En relación a nuestra reflexión sobre la importancia de considerar el presente en la educación, situamos el valor del mismo como eje que da forma al futuro y al pasado, como dimensión corpórea. Cuando estamos inmersos en experiencias, el lugar y el tiempo se ligan, se produce una contracción del tiempo en espacio.

Estos instantes cotidianos son esenciales en un proceso de formación, más aún desde las experiencias artísticas, porque incluyen las emociones, lo corporal y el espacio en el aprendizaje. Esta realidad del presente carnal implica una formación que se apoya en un *presenteismo* (Maffesoli, 2000), que se dedica a vivir aquí y ahora, no en producir un futuro, sino estar bien en presente. Así las experiencias que se comparten o surgen en la formación, no tienen más una finalidad de futuro sino que se caracterizan por generar un ambiente intenso propicio para el desarrollo de las personas. En estos instantes, el espacio toma otro sentido, porque también forma parte de esta aventura intensa, participando de la dimensión formativa. El lugar nos da la referencia presente, donde se realiza la mezcla de los cuerpos, donde suceden estas aventuras, engendrando momentos de correspondencias y vínculos sensibles. Este presente carnal integra los procesos emocionales favoreciendo la proximidad de los participantes, sus interacciones que incluyen los sentidos y los imaginarios.

En esta dimensión, se opera un deslizamiento de la concepción individualista de la educación, a una noción de acercamiento y de comunidad, donde lo lúdico, los imaginarios, adquieren un lugar central. La formación artística se basa entonces en un aprendizaje colectivo, donde cada uno participa en sintonía a la formación del otro. Esto genera nuevas formas de solidaridad y de socialidad (Maffesoli, 2000) en los espacios formativos, que ofrecen momentos intensos en un presente fuera del tiempo racional. Pero aunque sean momentos intensamente infinitos, no son ilimitados en su duración, sino al contrario, lo propio de estos momentos presentes es que son delimitados, medibles. Podemos entender que cada momento vuelve a iniciarse, como un periodo cósmico que corresponde al precedente. Nos encontramos entonces frente a un movimiento cíclico, que remite a un presente más amplio, *que se contrae y se dilata en profundidad para absorber o restituir en el juego de los periodos cósmicos, los presentes relativos que abarca* (Deleuze, 1989: 171). Por ello, el tiempo no puede expresarse sino por el presente, porque es el

presente que afecta al pasado y al futuro. Desde esta realidad, el presente adquiere una dimensión esencial en la educación artística, porque es el que impregna los momentos que seguirán. En este sentido, no nos situamos más en una finalidad o en un futuro, simplemente que este futuro solo puede expresarse por el presente que compartimos en cada momento. El tiempo se conforma entonces por el presente que modifica y afecta al pasado y al futuro.

En esta idea, el instante no se presenta como un presente amplio, sino como un presente en espesor. Es aquí que se sitúa toda la potencialidad del “instante”, que no se divide o se estira entre el pasado y el futuro y que podemos asimilar al *kairos*. El *kairos* se presenta como oportunidad que surge en un instante, es parte de este presente y convierte el instante en eternidad, en profundidad que vuelve a la superficie sin dividirse entre pasado y futuro. Es este *kairos* que encontramos en las experiencias artísticas, es decir, instantes que generan momentos eternos revelándose como umbrales de conocimientos. Como lo indica Gaston Bachelard, los instantes nos transportan en una intensidad de la vida y de lo que se comparte, nos abra hacia lo desconocido y el misterio :

*« Si notre cœur était assez large pour aimer la vie dans son détail, nous verrions que tous les instants sont à la fois des donateurs et des spoliateurs et qu'une nouveauté jeune ou tragique, toujours soudaine, ne cesse d'illustrer la discontinuité essentielle du Temps.<sup>2</sup> »* (Bachelard, 1992:15)

Sin embargo, hemos dirigido los espacios educativos solamente hacia el futuro, hacia una educación perfecta que forma un devenir, pero que no toma en cuenta el instante preciso donde se desarrolla el aprendizaje, el descubrimiento. Aunque exista en la enseñanza esta tensión entre pasado y futuro, esquivando el presente, no es posible evitar el “ahora”, porque el presente es “estar” y no devenir. La formación del ser no puede ser considerada como devenir, sino bien como “ser-siendo” según Heidegger (2006). El *Dasein* de Heidegger nos sitúa en este mundo, en un ser-siendo a cada instante, manifestando el ser como posibilidad de ser mismo. El siendo se comprende en presente, un ser-ahí-delante en el mundo ambiente, un ser-con cotidiano y su entorno en una dimensión presente. Es decir,

---

<sup>2</sup> Traducción del autor : “Si nuestro corazón es bastante amplio para amar la vida en su detalle, veríamos que todos los instantes son a la vez donadores y espoliadores y que una novedad joven o trágica, siempre sorpresiva, ilustra sin cesar la discontinuidad esencial del Tiempo.”

estar al momento presente, como oportunidad, como *kairos* participando de este espacio común de correspondencias, de participación al todo. Tal como los poetas, según Bachelard (1992: 107), que se manifiestan en el instante, donde el poema no se desenvuelve, sino que se teje por nudos, se anuda, establece correspondencias fuera de una continuidad. Los instantes se constituyen en sus interacciones, se anudan, se entrelazan y se tejen donde el tiempo no se desliza, sino que brota (1992: 109).

En esta dimensión se hace más corpóreo lo que nos rodea, el entorno se vuelve más intenso y en ello, la correspondencia con los otros. Como lo explica Edgar Morin (2001: 91), es necesario aprender a “estar ahí”, aprender a vivir, compartir y comulgar en el momento presente y con los otros en este mismo planeta tierra; es decir, siendo conscientes de lo que nos rodea y participa de nuestra cotidianidad. Así, la educación artística desde las experiencias sensibles en presente, en el *kairos*, propicia esta vivencia del estar ahí con los otros.

¿Pero como estos instantes de oportunidades, mágicos, pueden configurar el espacio educativo si son independientes entre ellos? Como lo indica Gilles Deleuze (1989: 175) parece que los eventos entre ellos forman relaciones de compatibilidad y de incompatibilidad silenciosa difícil de percibir. En realidad, lo que forma la vida desde estos eventos es la correspondencia que se establece entre estos instantes fuera de una relación causa-efecto. Esto dibuja un conjunto de correspondencias que establecen un sistema de ecos, de resonancias, como una casi-casualidad expresiva (Deleuze, 1989: 175). Las experiencias, los momentos tienen sentido en sí mismos, en su expresión y en relación al otro. Por ello, estas correspondencias se encuentran en la superficie y no en la profundidad, en un plano donde todo se entrelaza, gira y oscila. Todos los eventos se despliegan en correspondencias, no solamente en cada uno, sino en relación a los otros, al mundo. En este sentido, cada instante hace parte de un eterno retorno (Eliade, 2006) y participa de la regeneración del mundo. La educación se conforma así de oportunidades, de instantes eternos (Maffesoli, 2000) que participan de la formación racional-sensible de la persona por correspondencias y resonancias.

Por lo tanto, vivir la educación artística desde las experiencias y el presente, es estar en un instante eterno, que conecta, forma y subsiste: sería el *Eventum tantum*, según Deleuze (1989: 183) resonando a través de todas sus disyunciones.

Lo que genera la incompatibilidad, no son los eventos entre ellos, sino el evento con la persona y su relación con el mundo. Por ello Deleuze subraya que sería necesario que el individuo se considere como evento mismo, así permitiría la relación de las personas como evento, como oportunidad de encuentros, un espejo para una condensación de singularidades (Deleuze, 1989: 185). El individuo seguirá conmocionado mientras busque un centro, en lugar de sentirse como parte de un círculo, de un movimiento giratorio en el cual participa. La educación debe seguir en este mismo sentido, no en una dirección fija y recta, sino desplegarse como un círculo, como una espiral, donde cada uno puede entrar en su movimiento en el momento oportuno. Edgar Morin (2001) nos explica justamente que la persona siempre busca un centro, un punto fijo y estable, cuando en realidad estamos en un movimiento perpetuo, propio al mundo, al sistema solar, donde nosotros mismos estamos en movimiento y cuando la vida misma es oscilación. Esta búsqueda del punto fijo sería entonces una contradicción a nuestra naturaleza. Introducir así el presente, el *kairos*, implicaría modificar nuestras propuestas, nuestro modo de asentar y fijarse en verdades o saberes, para deslizarse hacia una educación como aventura en una continua oscilación como la vida misma.

### **Tender a reunir**

Prestamos atención a la formación artística como dimensión divergente que no responde a los mismos criterios de los otros saberes. En esta tendencia hacía una educación más sensible desde la completud de la persona, que valoriza una socialización más solidaria y afectiva, se encuentra la formación artística. La educación artística se constituye entonces como un microclima en relación al sistema general, donde se fomentan las experiencias, los procesos, las vivencias de las personas, facilitando de este modo un dinamismo singular y colectivo. Por ello hablamos de *climatosofía* (Torregrosa, 2012) de la experiencia artística, es decir, un ambiente donde se desvela otra atmósfera, otras efervescencias en un microclima favorable a una socialidad sensible.

Es así que la educación artística actúa en paralelo a las otras disciplinas, cuestionando las estructuras racionales que les dominan. La formación artística aportaría diversas bifurcaciones a la educación desde la tendencia sensible, es decir desde una dimensión que se entrecruza, se permuta, presentando los contrastes y

contradicciones de los sistemas educativos. La educación artística se presenta pues, como un quiasma frente a la educación racional e intelectual, posibilitado por la aparición de experiencias, de vivencias estéticas intensas. Esto subrayaría la unión de dos realidades aparentemente opuestas, que se religan en la educación artística: lo racional y lo sensible. Es decir, si la educación en general impone un orden y estructura cerrada, la educación artística tiende hacia la unión de estas dos fuerzas. Nos situamos así ante el deslizamiento de una enseñanza hereditaria de la Ilustración y el pensamiento positivista, hacia una formación que conecta las dimensiones racionales y sensibles del ser humano. De esta manera, ingresamos en un lugar donde se revalorizan los aspectos emocionales y sensibles de la formación de las personas, para la emergencia de un conocimiento colectivo que amplifica o intensifica de otro modo lo real. Por ello, la formación artística favorece un aprendizaje en una energía colectiva, en una comunidad afectiva, constituyéndose como un microclima fértil de imaginarios.

## **Bibliografía**

- Bachelard, G. (1992) **L'intuition de l'instant**. Paris. Stock. Le livre de poche.
- Bataille, G. (2009) **L'expérience intérieure**. Gallimard Tel. Paris.
- Deshimaru, T. (2004) **Preguntas a un maestro zen**. Barcelona. Kairos.
- Durand, G. (1994) **Imaginaire. Essais sur les sciences et la philosophie de l'image**. Paris. Hatier.
- Durand, G. (2000) **Lo imaginario**. Barcelona. Ediciones del Bronce.
- Deleuze, G. (1989) **Lógica del sentido**. Barcelona. Paidós.
- Eliade, M. (2006) **El mito del eterno retorno**. Madrid. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2006) **Tiempo y ser**. Madrid. Tecnos.
- Jaeger, W. (1964) **Paideia, La formación de l'homme grec**. Paris. Gallimard.
- Maffesoli, M. (2000) **El instante eterno**. Barcelona. Paidós.
- Maffesoli, M. (2010) **Matrimonium. Petit traité d'écologie**. Paris. CNRS Editions.
- Morin, E. (1994) **El método. El conocimiento del conocimiento**. Barcelona. Kairos.

Morin, E. (2001) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Barcelona. Paidós.

Simmel, G. (2002) **Sobre la aventura, Ensayos de estética**. Barcelona. Ediciones 62.

Simmel, G. (2008) **Pedagogía escolar**. Barcelona. Gedisa

Torregrosa, A. (2012) **Climatosofía de la formación artística**. En “Arte y Educación. Geografía de un vínculo, ponencias de la bienal”, 1ª bienal de educación artística. Dirección general de cultura, unidad educación. Uruguay.

Weber, M. (1964) **L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme**. Paris, Plon.

**Apolline Torregrosa**, doctora en Sociología en la Universidad René Descartes Paris V, y doctora en Educación artística de la Universidad de Barcelona, es profesora de sociología de la cultura y del arte en Master de Escuelas Superiores de Artes de Paris, profesora invitada en doctorados y master de Universidades Españolas. Es investigadora del CEAQ, Université Paris Descartes V, la Sorbonne, donde dirige un grupo de estudio sobre educación artística y sociedad, GREAS.