

Curriculum e imaginación: Sobre la educación estética de Maxine Greene

La Educación Estética es (...) integral en cualquier empresa educativa.

MAXINE GREENE (2001, 139)

Maxine Greene dictó conferencias en el Instituto Lincoln para las Artes en Educación, durante veinte años. Las conferencias se encuentran compiladas en *Variaciones sobre una Guitarra Azul* (2001) (*Variations on a Blue Guitar*). Con base en éstas, presento mi propia versión de la concepción de Greene sobre educación estética. Como se indicó en el epígrafe, dicha concepción se extiende a la educación en general.

Entendido el arte (ya sea como desempeño o como objeto) como evento y como simultáneamente continuo y disyuntivo con la experiencia cotidiana, Greene considera que la educación estética genera reconstrucción social y subjetiva¹.

Greene (2001, 8) afirma que el "punto de partida" consiste en experimentar las artes desde "adentro", es decir, desde "lo que éstas significan". Como sus conferencias lo precisan, la exhortación a experimentar las artes desde adentro -

¹ Si bien Greene no emplea estos términos, su concepción de la educación estética compromete a los profesores y a los estudiantes en proyectos de autoreflexión continua, estimulada como si se enfocara en el arte como evento, una concepción fundamentalmente subjetiva que no solo refiere la materia a ella misma sino que también lleva al individuo hacia el mundo público. Al hacerlo se reconstruye la subjetividad y la sociabilidad, de manera amplia y local. Aunque (en la concepción de Greene) el mundo no es modificado por la multitud de acontecimientos del arte, tal cambio no ocurre por sí mismo; invita a la acción (simultáneamente de forma subjetiva y social), de ahí lo apropiado (desde mi punto de vista) del concepto de "reconstrucción".

no necesariamente como un artista, sino como un participante con la experiencia del arte como un evento². no es sólo el punto de partida. Este punto se reafirma una y otra vez a través de las conferencias de Greene en el *Lincoln Center Institute*. La frase ciardiana³ al final de la afirmación de Greene citada anteriormente, nos recuerda que el arte no se puede reducir a su contenido (como los temas) ni a las intenciones del artista o a sus circunstancias sociales (la denominada falacia genética).

El arte tampoco puede confundirse con su significado político o psicológico (teoría de la recepción). En honor a Jackson Pollock, el individuo debe trabajar la experiencia del arte como evento "desde adentro", enfatizando la "dimensión subjetiva de nuestro conocimiento" (Greene 2001, 11). La comprensión estética acompaña el trabajo mencionado con la "materia prima" del arte (2001, 10). Dicha expresión evoca la naturaleza corpórea e incluso somática de la experiencia estética.

Al igual que lo sustentado por Susan Sontag⁴ en *En Contra de la Interpretación* (*Against Interpretation*), Maxine Greene no confía en los encuentros demasiado teóricos con las artes; enfatiza la *liminalidad* de la educación estética, destacando sus "momentos líricos" (2001, 12) que comprenden el "presente real" (2001, 15).

² La importancia del arte es evidente en la a/r/tografía, un concepto y una práctica creados por Rita L. Irwin, en el cual los límites entre la enseñanza, la investigación y la creación artística son débiles. Como los capítulos en las dos compilaciones lo atestiguan (Irwin y de Cosson, 2004; Springgay y otros, 2008), la a/r/tografía involucra al artista-profesor-investigador en posiciones de distanciamiento disyuntivo y de compromiso profundo con la existencia cotidiana. Tanto el distanciamiento como el compromiso, en realidad, invitan a la reconstrucción intelectual estética que encierra y vincula los entendimientos naturalizados del conocimiento, (de) la enseñanza y (de) la escuela. Como Greene (1978) ha observado, los encuentros con las artes no garantizan en sí mismos el "completo-despertar", éstas pueden abrir espacios -"el tercer espacio" como lo afirman Ted Aoki y varios de sus antiguos estudiantes en la *Compilación de Irving-de Cosson*- hecho que estimula el compromiso social a través del autonoconocimiento. En la concepción de Maxine Greene de la educación estética, la a/r/tografía enmarca lo cotidiano y lo convencional, dado que el artista-investigador-profesor representa el arte desde múltiples experiencias vividas, permitiendo al individuo emerger desde realidades sumergidas y verse a sí mismo, y al arte, como si fuera la primera vez.

³ En otra ocasión Greene (2001, 157) plantea la misma pregunta Ciardiana: "¿Cómo significa?". Reemplazando "qué" significa el arte con "cómo", enfatizamos la diversidad de acontecimientos del arte. Enfocándose en -Greene prefiere la "observación"- el arte como evento, uno también puede articular su contenido temático, especialmente como se expresa a través de los medios estéticos, por ejemplo, el sonido, la estructura, el ritmo y las imágenes.

⁴ En 1998 estudié los trabajos de Maxine Greene y de Susan Sontag no solamente para acentuar el rango intelectual y los logros de Greene, sino para atestiguar su estatus como intelectual pública (de Nueva York). El carácter "público" o mundano de la pedagogía de Greene se hace explícito por referencias regulares a lo que solíamos llamar "eventos actuales," entre ellos, la "reforma" (2001, 134) neoliberal escolar Columbine (2001, 123), y el Derecho Cristiano (2001, 165). Estas referencias recuerdan que lo "vivido" en experiencias reales es tanto histórico como subjetivo y que para Greene lo privado y lo público nunca pueden estar definitivamente demarcados.

A través de la precitada intensificación⁵ de la percepción no sólo se aprehende el arte en sus propios términos, sino que la persona que atraviesa tal experiencia puede liberarse de su posición socialmente determinada, es decir, de su posición de sujeto. Para mí, esta intensificación de la experiencia implica autodestrucción⁶, en la medida en que los límites del ser se disuelven en la experiencia estética que nos libera de la sumersión en lo banal, en lo provincial y nos empuja hacia el mundo. Sin embargo, Greene (2001, 16) nos recuerda que dondequiera que la experiencia estética nos guie, "nuestras vidas" constituirán la "plataforma sobre la cual experimentamos las obras de arte."

La frase -"nuestras vidas"- no sólo señala la primacía de la subjetividad en la experiencia estética, sino también su reconstrucción a través de la autobiografía, "nuestras vidas" siempre son extrapolaciones narrativas de la experiencia vivida⁷. Los encuentros estéticos nos permiten descubrir "parecidos inesperados... entre el interior y el exterior" (2001, 74). En mi versión, la experiencia estética nos proporciona pasajes entre la subjetividad y la socialidad. Una vez reconocido este potencial relacional, en estas disertaciones dirigidas a los profesores, Greene pide a su audiencia que se concentre en lo subjetivo. Cuando Greene (2001, 18) pregunta cómo las obras de arte estimulan la experiencia estética, por ejemplo, continúa planteando cuestionamientos que nos llevan a la introspección, pidiendo que nos enfoquemos en cómo el arte proyecta la "iluminación" en nuestras vidas. Además, plantea el interrogante ¿El arte "nos pone en contacto con nosotros mismos"? Si bien éste no permanece en nuestro interior, para Greene, la experiencia estética parece que ocurre allí, siempre en relación con el arte como un evento en el mundo (véase 2001, 22).

Debido al escepticismo de Greene, en cuanto al cientificismo de la cultura de los Estados Unidos, es cuidadosa para que su posición no se considere obstina-

⁵ Más típicas que las imágenes de intensificación en Greene son aquellas de espacio para puntualizar el énfasis que la acentuación de la conciencia estética provoca. Por ejemplo, Greene sugiere que mediante los encuentros de los participantes con las artes, el "mundo audible se expande" (2001, 37). En otro pasaje destaca que cuanto "más sepamos, más veremos, escucharemos y sentiremos" (Greene, 2001, 155). Confieso que me disgusta la proximidad de tales imágenes (de "más") hacia aquellas de los consumidores capitalistas, pero el punto de vista de Greene está bien planteado: la experiencia estética cualifica la experiencia extraordinaria de la cual no emergemos sin cambiar. Al enfatizar el desafío blasfemo del arte hacia lo banal, rechaza el elitismo del "conocimiento arrogante" (Greene, 2001, 19), una posible crítica a Eisner (1985, 223).

⁶ Los momentos de apertura hacia la alteridad -incluyendo la alteridad del arte- permiten la disolución subjetiva, o la regresión, de manera que se pueda reconstruir las estructuras de la individualidad. En el método de currere, entonces, la fase regresiva no solamente es temporal sino que también significa alterar las estructuras del yo actual, suministrando oportunidades para su reconstrucción (Pinar, 2004).

⁷ Como estudiante de toda la vida de la autobiografía (1994), siempre he apreciado el énfasis que hace Greene de la importancia subjetiva en la experiencia educativa. Esta importancia nunca es cerrada sino socialmente comprometida, incluso cosmopolita, hecho que ahora caracterizo como mundanalidad (2009).

da, de tal forma que las artes puedan ser desestimadas por ser "místicas", más allá de la racionalidad, "más allá de la comprensión y de las palabras" (2001, 19). Greene (2001, 29) comenta, éste es un punto clave. "Cuanto más sepamos", "estaremos más dispuestos a observar y a escuchar." Recordemos que en su crítica de la interpretación Sontag no desestimó la erudición; ella se oponía a la evasión de la experiencia visceral a través de una preciosa y estilizada intelectualización, la superposición sobre la experiencia estética de escalas interpretativas pre-existentes (ya sean psicoanalíticas o marxistas, por ejemplo). Después de todo, sin conocimiento académico uno no podría observar esto o escuchar aquello, no solo hacen falta las dimensiones subjetivas de la experiencia estética, sino la realidad en sí misma (Pinar, 2009). Greene es renuente, -¿Acaso esto se debe a su formación progresista?*- para anclar estos prerrequisitos intelectuales (de hecho, académicos) a la experiencia liminal, subvalorando en una ocasión la información biográfica sobre Aaron Copland, aceptando que es "significativo" pero no de "importancia primordial" (véase 2001, 203). Si esta información es significativa, ¿por qué no asumirla como si proporcionara un pasaje hacia mundos imaginarios?⁹

Antes que aproximarlos como si estuviesen relacionados de manera recíproca, más bien, Greene (2001, 58) delimita "el entendimiento educado" de "la mera información" y el "análisis puro". "El contenido" (2001, 193) es importante como una herramienta para lograr fines extra-académicos (específicamente la actividad, "agencialidad"¹⁰) pero agrega, no para "revelar algún significado oculto que otros han predefinido". ¿Por qué esta labor arqueológica no compromete también la "agencialidad"? La "ruina" (Santner 2006, xv) -simboliza una metáfora para el carácter genealógico e histórico de la creación humana- especifica el sentido simultáneo del vestigio y del exceso que experimentamos cuando nos encontramos con cualquier obra de arte. La aparente aseveración de Greene de la "prioridad de la enseñanza sobre el currículum" (Green y Reid, 2008, 23) faci-

⁸ Aunque ha sido una estudiosa seria de Dewey, el conocimiento de Greene del progresismo no se ha limitado al trabajo de dicho autor. Craig Kridel (2006, 80) asegura que como estudiante de postgrado a principios de los años 50, Greene se había matriculado en los seminarios doctorales de Theodore Brameld en la Universidad de Nueva York (donde recibió el doctorado). Más tarde, Greene atribuyó su carrera a la inspiración que encontró en Brameld.

⁹ Para mí, no existe la posibilidad de escoger entre el conocimiento académico y la experiencia; éstos se relacionan recíprocamente. Julie Nesrallah, directora del programa diario de música clásica "Tempo" del *Canadian Broadcasting System* (CBC2), demostró que -en honor a Alexander Pope- la educación estética puede instruir y entretener. Nesrallah yuxtapone comentarios sobre la musicalidad de las piezas que interpreta con una crónica vivaz, a menudo ofreciendo notas biográficas (y en ocasiones, autobiográficas) que impactan incluso al oyente más distraído (por ejemplo, un conductor). Al plantear lo binario, Greene, quizá reacciona en contra de la degradación de la instrucción "tradicional" por parte de los progresistas, por ejemplo, la pedagogía didáctica, que enfatiza los hechos sobre los sentimientos. Para mí es obvio que la educación estética posibilita la comprensión a través de los hechos.

¹⁰ Agencia es la capacidad de un agente (una persona u otra entidad, humana o cualquier ser vivo en general, o con conciencia del alma) para actuar en el mundo. (N.T.).

lita una distinción innecesaria entre hechos y entendimiento, entre conocimiento académico y experiencia vivida.

La sobredimensión de la enseñanza es, en parte, una consecuencia de su separación del currículum. Contextualizada en el currículum, la enseñanza asume su escala apropiada, como interlocutora informada desarrollando "conversaciones complejas" multireferenciadas (Pinar y otros 1995, 548). Ya sea dividida, o incluso en una relación conjunta con el currículum (como en "currículum y pedagogía), la enseñanza se sumerge a veces en una perspectiva conductista de la "racionalidad instrumental" (2001, 165). La educación se distorsiona cuando se convierte en el medio para fines no educativos. Para muchos políticos de los Estados Unidos, por ejemplo, la educación constituye una herramienta para incrementar el crecimiento del Producto Nacional; para muchos formadores de docentes de los Estados Unidos, la educación es un mecanismo para alcanzar la "justicia social". Desviando la crítica de la redistribución de los ingresos nacionales desde 1968 (desde la clase social baja y media hasta la clase alta) los políticos conservadores en los Estados Unidos han insistido sagazmente (incluso falsamente) en la responsabilidad de los docentes frente a las fortunas socioeconómicas de sus estudiantes. (Durante la administración Bush los conservadores, mientras hacían leña del árbol caído (...) decidieron que los formadores de docentes eran responsables de la capacidad de sus estudiantes -por ejemplo, de los profesores- ¡Para mejorar los puntajes en los exámenes estandarizados! Según la misma "lógica", los economistas y los profesores de escuelas de negocios fueron responsables de la catástrofe financiera de 2008-9).

Los damnificados de esta variedad de versiones del instrumentalismo instruccional, incluyen no solamente el conocimiento académico por su propia condición, sino también cualquier preocupación por su importancia educativa, por ejemplo, un estudio que genera no solo erudición sino reconstrucción subjetiva y social (Pinar, 2006, 109-120; 2004, 24).

Pocos profesores de las facultades de educación (y no sólo en los Estados Unidos) Lopes, (2008) logran escapar de la trampa del instrumentalismo, construido aparentemente desde una posición de poca confianza en la profesión docente. A primera vista, parece que Greene, de hecho, la ha evitado. Greene (2001, 26) reconoce que existen estudiantes que no "valoran" la educación estética, que todo lo que uno puede hacer como profesor es "encontrar un lenguaje que les pueda ayudar a captar su atención." "No podemos predeterminar que pasará", ella (2001, 68) lo admite, "o se guarda o se evalúan los resultados". Como Ted Aoki (2005 [1990], 137), Greene (2001, 142) destaca que la enseñanza está conformada por "momentos de improvisación", enfatiza: "lo que estamos tratando de brindar, no es medible ni predecible" (2001, 30).

La educación no puede ser "medible" ni "predecible" (¿Cuándo lo entenderán los políticos!) pero noten: hay algo que Greene todavía está tratando de "sacar a la luz". Es algo encantador que ella desea hacer público, se trata de un objetivo fascinante, de un objetivo que exige; sin embargo, actuar para su implementación de manera instrumental.

En este punto, las cosas se tornan difíciles, ya que debemos reducir el presente a su función, en cuanto al logro del futuro planeado, como cuando ella pregunta (2001, 23): "¿Cómo inventamos las situaciones que liberan a la gente en momentos [estéticos] como éstos?" Incluso cuando el objetivo es la soledad y la experiencia estética solitaria lo permite (véase 2001, 32), el presente se deforma mientras lo inesperado aparece, si no hay algo que lo impida, luego surge una oportunidad (como en los llamados "momentos enseñables"), pero rara vez se aborda lo referente a la experiencia educativa. Se ha de reconocer que Greene nunca sucumbe a la catástrofe Tyleriana (1949) de vincular evaluación con objetivos: "nosotros, como profesores (...) podemos [nunca] podremos saber lo que hemos hecho," (2001, 61). Pero deslizarse por la pendiente resbaladiza del instrumentalismo comienza con la formulación de objetivos, a pesar de lo aparentemente progresistas que ellos parezcan¹¹.

¹¹ A finales del siglo XIX la concepción de "objetivos" (o "metas") cuestionó lo que se había convertido en el ritual de recitación como el método instruccional. Conviene recordar que en el autodenominado currículum clásico, la comprensión era considerada secundaria, como recitación (a menudo del antiguo Griego y Latín) se presumía que ejercitaba la mente concebida como un músculo. Plantear interrogantes sobre el significado, relevancia personal, y utilidad social -como lo hizo Dewey- desafió y, en realidad, ayudó a destruir las concepciones clásicas del siglo XIX sobre la educación como disciplina mental.

En la actualidad, insistir en que la especificación de objetivos motive toda discusión de enseñanza en el aula seguramente constituye una reinstanciación del ritual que la pregunta sobre objetivos debía dismantelar. Los objetivos se han convertido en dispositivos, disfrazando la manipulación como práctica profesional, relegando el currículum y la instrucción a medios para fines extra-intelectuales, aunque loables (como en el caso de la justicia social). Unir los resultados a los objetivos asegura que la experiencia educativa sea remplazada por control institucional en lugar de medición (Macedo, 2007). La pregunta clave del currículum -¿Qué conocimiento es el de más valor?- se convierte en un cálculo en la agenda de ingeniería social para manufacturar el futuro después del presente. Determinada a llegar del "aquí" al "allá", tal racionalidad instrumental deforma el futuro en términos del presente (Seigfried 1996, 174). Si el "allí" corresponde al lugar donde uno decidió estar en el pasado, entonces el destino es inevitablemente una versión del lugar donde uno comenzó.

El instrumentalismo nos distancia de las esferas de la erudición y de la intelectualidad que uno pensaría constituyen una profesión llamada educación. Éste reubica la educación en la esfera del cálculo social y de la ingeniería, donde las ideas no están seguidas por su propia causa o porque sean interesantes, o porque nos permitan entender lo que experimentamos, sino porque suministran ganancias para nuestra inversión. No puede evitar notar, que en épocas recientes, la maximización obsesiva de las utilidades, algunas veces precipita el empobrecimiento, desde diferentes perspectivas, incluida la financiera. De la misma manera, la devoción por la justicia social puede reinscribir la tiranía, y no para con un conjunto diferente de víctimas (véase Pinar, 2009, capítulo 2). La propuesta de Obama del "pago por mérito" (Zeleny, 2009) - si se vincula a los resultados de los exámenes estandarizados - asegura la degradación continua de la profesión. Después de cuarenta años de reforma escolar es evidente que lo que sufrimos es una *deformación* escolar (por ejemplo, al remplazar las escuelas por negocios académicos, enfocándose en los "resultados", por ejemplo, calificaciones de exámenes).

IMAGINACIÓN

Estamos interesados en los avances y en los nuevos comienzos.
MAXINE GREENE (2001, 45)

La imaginación, según Greene (2001, 30) es "lo más central" de nuestras "preocupaciones". La imaginación es quizás el concepto central de la obra de Greene y no sólo en esta compilación de conferencias para profesores. Recordemos que su libro de 1995 se titula *Liberando la Imaginación (Releasing the Imagination)*. "Sin la liberación de la imaginación", Greene (2001, 65) afirma, "los seres humanos pueden quedar atrapados en el literalismo, en la facticidad ciega." Esta fe en "el poder redentor del arte" (Jay 2005, 163) -que comparto, aunque con temor¹²- ha sido afirmada por muchos, entre ellos, John Dewey (para hacer alusión a uno de mis referentes intelectuales), y el gran novelista austriaco Robert Musil (Pinar en imprenta). "En la versión de Musil" McBride (2006, 19) señala:

La experiencia extática desencadenada por el sentimiento estético favorece una reorganización de la percepción de la realidad del individuo y afecta los modos formulaicos de la experiencia, liberando al individuo del hechizo de las imágenes establecidas del mundo y abriendo un espacio para el juego imaginativo y la reagregación emancipadora de los elementos dados de la experiencia.

Aquella "reagregación" constituye la labor de reconstrucción subjetiva y su consecuencia; se trata de la fase final del método de *currere*: síntesis (Pinar, 2004, 35).

Para Wallace Stevens, cuyo poema *El Hombre de la Guitarra Azul (The Man with the Blue Guitar)* ofrece la imagen central de la colección, la imaginación nos permite discernir lo "normal" en lo "anormal" (2001, 83). Su potencial redentor no está restringido a la percepción; sin embargo, para Greene, la imaginación parece anunciar posibilidades políticas, aunque éstas no se especifican. La primera "fase" de la "conciencia imaginativa" Greene (2001, 31) nos dice que, es el "punto focal", la "observación cuidada" ¹³. Agrega: respaldar esta aprehensión del arte como evento constituye el "gusto" en "el tiempo interno", la "elaboración de lo que se ha observado, escuchado, o filtrado" (2001, 31). Esta sole-

¹² Aunque comparto con Greene -como lo hace Kieran Egan, entre otros- la aserción "la centralidad de la imaginación en la experiencia educativa", vislumbro el peligro donde Greene solo observa oportunidad. Liberar "nuestra imaginación" (Greene, 2001, 172) -incluso si esto fuese posible- es un riesgo distanciarla de la ética y de la erudición. Cabe recordar, por ejemplo, el papel desempeñado por la imaginación en el racismo (específicamente, en el linchamiento: Pinar, 2001).

¹³ Si bien la "observación" podría parecer que privilegia la visión sobre los otros sentidos, la concepción de Greene no es solamente ocular, dado que también involucra lo auditivo, tal como se indica en el título "guitarra azul" (véase Greene, 2001, 31). Una vez más se debe relacionar a Greene con Aoki, como el gran teórico canadiense que privilegió las metáforas auditivas en su enseñanza (Aoki, 2005 [1990]).

dad interna no puede ser fácilmente conducida en público, entre el clamor de la multitud; Greene (2001, 60) enfatiza "tomando tiempo... momentos de tranquilidad... para llegar a conocer." Este reconocimiento de la importancia de la soledad destaca la interioridad del estudio, incluyendo su carácter dialógico, no solo con el Otro. Uno se sumerge a sí mismo en conversaciones complejas, así como con el Otro.

La mencionada experiencia educativa autoreflexiva es estructurada temporalmente. "Debido a que somos diferentes en momentos distintos de nuestras vidas," Greene (2001, 36) recuerda a su audiencia, "las obras que encontramos nunca podrán ser exactamente las mismas". Este reconocimiento de la centralidad de la temporalidad apunta generalmente hacia la experiencia estética, hacia la temporalidad de la experiencia educativa (véase también, Huebner, 1999, 131-142) y específicamente hacia lo que he denominado "importancia biográfica" del estudio (2004, 36). Como sabemos, la importancia académica de una obra en particular atañe a su pertinencia para la disciplina que aborda. La importancia educativa tiene en cuenta la relevancia académica de obras específicas, pero no se restringe a consideraciones disciplinares. Por el contrario, dicha importancia lidera el significado del trabajo artístico para los individuos y para la sociedad, significado que cambia en diversos momentos, tanto subjetivos como históricos.

El arte no es entonces un logro estático (sin embargo, es hermoso) del balance y de la simetría, no es "una forma de totalización estética" (Santner, 2001, 36). Tampoco es un índice "melancólico" o "románticamente irónico del aspecto incompleto de todos los esfuerzos humanos" (2001, 36). En la formulación intrigante de Eric Santner (2001, 136), el arte se define como un "todo de auto-interrupción -el yo animado, por así decirlo, como si estuviera "demasiado" presionado desde su interior." La aprehensión estética permite la tensionalidad subjetiva, ya que no aprueba que el yo desaparezca, dado que constituye el objeto o desempeño del arte o el repliegue hacia la propia experiencia subjetiva que tenemos de éste. "Autointerrumpido" a través del "exceso" del momento estético, el yo habita un tercer espacio entre el arte y la subjetividad.

La experiencia del arte nos lleva hacia el mundo como si se refractara mediante nuestra subjetividad; el compromiso educativo involucra habitar el punto medio mientras se fundamenta, reflexiona y compromete, tanto con el ser como con la sociedad. Greene (2001, 179) recomienda "recobrar aquellos momentos en los que la imaginación, liberada a través de ciertos encuentros con las artes, abrió mundos para ustedes" (por ejemplo, la fase regresiva en el método de *currere*: 1994, 253 ss). La declaración sucinta de Greene de la subjetividad como pasaje al mundo, también expresa la relación recíproca entre la reconstrucción social y la subjetiva.

Nótese que Greene nunca retrocede hacia una subjetividad separada de lo social, ni se aparta de ese mundo público en el cual la subjetividad adquiere su forma. Tampoco desaparece entre lo público. En realidad, Greene privilegia la importancia de las relaciones recíprocas entre los dos reinos. Señala, por ejemplo, que Dewey asoció la "calidad de la individualidad con los intereses demos-

trados por ciertas cosas, el deseo de relacionarse, de aprehender, de *ser*" (2001, 149). Si bien, en dicha afirmación Greene enfatiza lo subjetivo, lo que también se encuentra en juego (e implícito en la misma) es la gran importancia de qué y con quién uno llega a ser. Aunque Greene evita cualquier parecido con una lista tipo Hirsch de hechos canónicos que todos deben memorizar, enfatiza la literatura europea, el arte y la filosofía en sus conferencias. La influencia del existencialismo Sartreano es evidente a través de la compilación. Una y otra vez se escuchan los ecos del énfasis de Sartre sobre la libertad y la elección que ésta exige. Greene (2011, 23) advierte: "solamente tenemos que liberarnos a nosotros mismos, tenemos que elegir". La importancia educativa de la cultura europea hace referencia a la especificidad de la trayectoria académica de Greene (Greene, 1998).

Greene enfatiza la cultura europea pero reconoce la importancia educativa de la cultura popular no occidental (2001, 206, 184). "La educación estética" afirma Greene (2001, 170), es un proceso de "empoderar diversas personas para comprometerlas reflexivamente y con un grado de pasión¹⁴ con determinadas obras de arte." El compromiso nos exige elegir porque el arte compromete nuestra agencialidad. El arte exige pasión, y Greene destaca sus elementos eróticos y emocionales (véase 2001, 169). Incluso, para Greene el deseo es interesante debido a su potencial estético. A través del deseo, uno llega a ser, alcanza la individualidad, y actúa en el mundo.

Quizás debido a que el proyecto de la reconstrucción subjetiva es animado por la pasión, no está exento de sufrimiento. Existe un elemento de superación nietzscheano en la reconstrucción de la individualidad, identificable cuando Greene (2001, 179) pide a su audiencia que "aprecie" las artes "¿Por qué éstas (...) motivan (...) al individuo más allá de sí mismo?". Este autodomínio no ocurre según la división de conjuntos de ideales o de expectativas sociales (especialmente burguesas). Dado que los ideales y expectativas pueden suministrar provocaciones para la autoreflexión, incluyendo el autocrítico, cada uno puede distraer y por lo tanto socavar el autocompromiso crítico. Si bien informada por la realidad, la singularidad de la situación del individuo requiere enhebrar una aguja como solamente el individuo mismo pueda hacerlo, aunque sea con la ayuda del Otro.

Greene (2001, 39) ofrece un testimonio de autosuperación en primera persona cuando reconoce que ella misma tuvo que "separarse" de lo "mundano", para así poder "percibir las cualidades" del arte en varias formas. Esta separación ocurre gracias a las cualidades atractivas que estructuran el arte como evento; éstas se vuelven discernibles, como Greene señala, debido al aislamiento autoconsciente (y posiblemente elegido) de lo cotidiano, una idea existencialista que acoge como título de su libro *El Profesor como Extraño (Teacher as Stranger)* de

¹⁴ La pasión de Greene me motivó a titular la compilación de 1998 *La Mente Apasionada de Maxine Greene (The Passionate Mind of Maxine Greene)*. La pasión es, sugiero, un prerrequisito para el servicio público, personificado en las vidas de Jane Adams, Laura Bragg y Pier Paolo Pasolini (Pinar, 2009).

1973. Al escribir fuera del lenguaje existencialista, Greene enfatiza el rol de este distanciamiento en la experiencia estética:

Se necesita un tipo de distanciamiento, separado de los intereses prácticos, de las preocupaciones que inciden, para observar que algunas veces describimos las cualidades de las cosas, para crear contornos, formas, ángulos, incluso para escuchar el sonido como sonido. (2001, 53)

El rol de la distancia –concebido como aislamiento incluso como exilio (Wang, 2004, 135)– es crucial en la percepción estética, pero la aprobación de la “distancia” no está exenta de controversia, ya que desafía aquellas aseveraciones de autoridad basadas en la experiencia y asociadas con las políticas de identidad (véase Anderson 2006, 79), lo que Greene (2001, 186) podría criticar como la “corteza de la mera conformidad”.

Si bien “solamente podemos acoger los desafíos del multiculturalismo”, Greene (2001, 184) afirma que éste no se encuentra libre de ambivalencias en sus tendencias hacia el esencialismo étnico. Aunque favorece la expansión del canon (2001, 105, 184, 190, 206), desafía la subsunción del individuo en una identidad colectiva, ya sea cultural, religiosa, de clase o étnica (véase 2001, 185). La mencionada identidad amenaza con totalizar la subjetividad, restringiendo su reconstrucción hacia formas aprobadas previamente, limitando con ello la libertad existencial y anulando el “poder de la incompletud” (2001, 154). Este poder es el que atrae “lo que aún no existe” (2001, 202).

CONCLUSIÓN

Todo esto significa romper con el aislamiento.
MAXINE GREENE (2001, 84)

Greene (2001, 146) comenta que el punto principal del *Lincoln Center Institute* consiste en proporcionar oportunidades a los profesores para “elegir” por sí mismos, para “buscar las posibilidades sin explorar”. Esta concepción de la importancia educativa de las artes –rompiendo con lo banal (2001, 162)– lidera los encuentros profundos con el arte como evento y exige que nos enfoquemos simultáneamente en sus cualidades y en nuestras historias de vida. Greene (2001, 150) asevera que el Instituto puede proporcionar oportunidades para “recapturar” una “espontaneidad perdida” y la experiencia de “asombro ante lo extraño.” Lo que el arte nos ofrece, entonces, es la “liberación” de nuestra imaginación, permitiendo “movernos hacia dentro” como si “–nos moviéramos más allá de lo real hacia mundos inventados, para hacerlo dentro de nuestra experiencia” (2001, 82). Mientras trabajamos dentro de nuestra experiencia, no estamos confinados a estar en ella, ya que nuestra capacidad para reconstruirnos a nosotros mismos está entonces representada en el mundo social, esto es, en el mismo mundo, aunque, reconstruido gradualmente (véase 2001, 50).

Greene (2001, 70) afirma que los docentes como los artistas, atraviesan una transformación interior mientras recrean su “materia prima” (por ejemplo, los materiales del currículum) a través de prácticas comunicativas de sus subjetividades con el Otro, especialmente sus estudiantes. Aquí me parece que Greene articula (para referenciar otro fundamento intelectual mío) la creatividad con “la subjetividad libre indirecta” (Rohdie, 1995, 156), una frase creada por Pier Paolo Pasolini, cineasta y pedagogo público. Pasolini (2005 [1972], 86) afirmó: “Ésta es la primacía del estilo” (refiriéndose a la industria del cine pero también relevante en este contexto), “que, la reanimación del discurso del Otro, genera el material recuperado de forma tal que asume una función expresiva”.

En realidad, la mencionada subjetividad, enseñanza estructurada estéticamente anima a los estudiantes a reconstruir sus propios mundos vividos a través de la reanimación del material que estudian. Esta reestructuración subjetiva –es también una animación, que interpreta las propias pasiones intelectuales “contagiosas” (2001, 179)– según Greene, se trata de “un asunto de traer a la superficie fuerzas, emociones, deseos que a menudo no podemos mencionar” (2001, 108). Allí podemos representarlos, y quizás, no solo (primariamente) por medio del el lenguaje, sino también a través de otras formas estéticas que las artes nos ofrecen.

La clave en esta experiencia educativa es el momento del encuentro, la yuxtaposición del arte y de la subjetividad, un montaje de “cosas diferentes” (2001, 118). ¿El salón de clases debe ser todo, excepto una yuxtaposición disyuntiva de textos, de profesores y de estudiantes? Aunque los pedagogos críticos lamentan el fracaso de la “resistencia” frente a un mundo gobernado para la reproducción que ellos mismos han establecido (Kincheloe y McLaren, 2007), Maxine Greene es la intelectual pública comprometida políticamente, que representa la agencia (actividad) en el mundo. En el mundo de Greene los obstáculos que uno enfrenta se reestructuran como oportunidades a través de las decisiones tomadas “como individuo y como profesor, luchando para ser honesto con lo que uno sabe y con aquello que ha encontrado en la vida, intentando a la vez comunicarse con el Otro” (2001, 181).

Comprometiéndonos subjetivamente –apasionadamente– con la conversación compleja que representa el currículum, nosotros podemos lograr, como Greene (2001, 206) afirma, que nuestros estudiantes vuelvan inteligibles sus “situaciones reales vividas” para que de esta manera, éstas logren “transformarlos”. “Eso”, (Greene, 2001, 207) concluye, “es lo que la guitarra azul puede hacer”.

REFERENCIAS

- Anderson, Amada (2006). *The way we argue now: A study in the cultures of theory*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Aoki, Ted (2005 [1990]). Sonare and videre A story, three echoes and a linger note. En William F. Pinar y Rita L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (367-376). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ciardi, John (1960). *How does a poem mean?* Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Egan, Kieran (1990). *Romantic understanding: The development of rationality and imagination, ages 8-15*. Nueva York: Routledge.
- Eisner, Elliot W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Nueva York: Macmillan.
- Green, Bill y Reid, Jo-Anne (2008). Method(s) in our madness: Poststructuralism, pedagogy and teacher education. En Anne Phelan y Jennifer Sumsion (Eds.). *Critical Readings in Teacher Education: Provoking Absences* (17-31). Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- (1973). *Teacher as stranger*. Belmont, CA: Wadsworth.
 - (1978). *Landscapes of learning*. Nueva York: Teachers College Press.
 - (1995). *Releasing the imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
 - (1998). An autobiographical remembrance. En William F. Pinar (Ed.) *The Passionate Mind of Maxine Greene* (9-12). Londres: Falmer.
 - (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on aesthetic education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hirsch, Jr., E. D. (1999). *The schools we need*. Nueva York: Anchor Books.
- Huebner, Dwayne (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays*. [Editado por Vikki Hillis. Recopilación e introducción de William F. Pinar.] Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Irwin, Rita L. y Alex de Cosson, Alex (Eds.). (2004). *A/R/Tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, B.C.: Pacific Educational Press.
- Jay, Martin (2005). *Songs of experience: Modern American and European variations on a universal theme*. Berkeley: University of California Press.
- Kincheloe, Joe L. y McLaren, Peter (Eds.) (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* Nueva York: Peter Lang.
- Kridel, Craig (2006). Theodore Brameld: Reconstruction for our emerging age. En Karen L. Riley (Ed.). *Social reconstruction: People, politics, perspectives* (69-87). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lopes, Alice Casimiro (2008). Curriculum studies in Brazil. Comunicación personal.
- Macedo, Elizabeth (2007). *The politics of enunciation in curriculum studies*. Comunicación personal.
- McBride, Patrizia C. (2006). *The void of ethics: Robert Musil and the experience of modernity*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Pasolini, Pier Paolo (2005 [1972]). *Heretical empiricism*. (Traducido. Por Ben Lawton y Louise K. Barnett). Washington, D.C.: New Academic Publishing, LLC. [Originalmente publicado en 1972 por Aldo Garzanti Editore; primera edición en inglés en 1988 por Indiana University Press.]
- Pinar, William F. (1994). *Autobiography, politics, and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992*. Nueva York: Peter Lang.
- (Ed.) (1998). *The passionate mind of Maxine Greene: "I am not yet"*. Londres: Falmer.

- (2001). *The gender of racial politics and violence in American: Lynching, prison rape, and the crisis of masculinity*. Nueva York: Peter Lang.
 - (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
 - (2006). *The synoptic text today and other essays: Curriculum development after the Reconceptualization*. Nueva York: Peter Lang.
 - (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. Nueva York: Routledge.
 - (2009). On the privacy of public pedagogy: The essayism of Robert Musil. En Jennifer A. Sandlin, Brian Schultz y Steven Burdick (Eds.). *Handbook of public pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- Rohdie, Sam (1995). *The passion of Pier Paolo Pasolini*. Bloomington: Indiana University Press.
- Santner, Eric L. (2001). *On the psychotheology of everyday life: Reflections on Freud and Rosenzweig*. Chicago: University of Chicago Press.
- (2006). *On creaturely life: Rilke, Benjamin, Sebald*. Chicago: University of Chicago Press.
- Seigfried, Charlene Haddock (1996). *Pragmatism and feminism: Reweaving the social fabric*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sontag, Susan (1966). *Against interpretation*. Nueva York: Farrar, Straus & Giroux.
- Springgay, Stephanie, Irwin, Rita L., Leggo, Carl, y Gouzouasis (Eds.) (2008). *Being with a/r/tography*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Tyler, Ralph W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wang, Hongyu (2004). *The call from the stranger on a journey home: Curriculum in a third space*. Nueva York: Peter Lang.
- Zeleny, Jeff (2009, March 10). Obama calls for overhaul of education system. The Nueva York Times online: <http://www.nytimes.com>