

# Educación a través de la experiencia estética El museo según John Dewey<sup>1</sup>

Educate through Aesthetic Experience  
The museum according to John Dewey

Fabio Campeotto <sup>2</sup>  
Claudio M. Viale <sup>3</sup>

**Resumen:** *En este trabajo, se expone la doble concepción del museo de arte de John Dewey (1859-1952): su concepción negativa, que se encuentra en El arte como experiencia (1934/2008), y su concepción constructiva, que el filósofo pragmático detalla en otros escritos. Nuestro análisis tiene un doble propósito: concebir el museo como el lugar en que se vinculan la estética y la filosofía de la educación de Dewey, por un lado, y demostrar la centralidad de este vínculo en la concepción del museo de arte como espacio educativo alternativo al aula, por el otro.*

*En la primera sección, se reconstruyen los ejes fundamentales del pensamiento de Dewey sobre museos de arte. En la segunda, se examina su actividad pedagógica en la Barnes Foundation de Filadelfia. Finalmente, en la tercera sección, se analizan algunos ejes clave, tanto de la estética como de la pedagogía de Dewey, y se relacionan a la situación presente de la educación en museos.*

**Palabras clave:** *educación estética, museo, pragmatismo, democracia.*

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido escrito en el marco del proyecto de investigación *Pragmatismo y educación: fundamentos teóricos y abordajes empíricos*, financiado por la Universidad Católica de Córdoba en el trienio 2019-2021. Los autores de este artículo son, respectivamente, adscripto y director de dicho proyecto.

<sup>2</sup> Magíster en Historia del Arte. Licenciado en Historia y Conservación de Bienes Culturales. Becario Doctoral del CONICET en Filosofía en la Universidad Nacional de La Rioja, Argentina. Correo electrónico: fcgumbo@gmail.com.

<sup>3</sup> Doctor en Filosofía. Licenciado en Filosofía. Investigador del CONICET en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba (Unidad Asociada al CONICET). Córdoba, Argentina. Correo electrónico: cmviale@gmail.com; cmviale@ucc.edu.ar.

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVII, Nº 34, octubre 2019 - marzo 2020. Pág. 152-177.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17\(34\)08](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17(34)08) / Recibido: 23-05-2019 / Aprobado: 3-10-2019.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *In this article, we state John Dewey's twofold conception of the art museum: his negative conception, which can be found in *Art as Experience* (1934/2008), and his constructive one, which the pragmatist philosopher explains in detail in other texts. Our analysis has a double aim: to conceive the museum as the place where Dewey's aesthetics and philosophy of education are linked together, on the one hand, and to demonstrate the centrality of this connection in his conception of the art museum as an educational space as an alternative to the classroom, on the other hand. We reconstruct the main lines of Dewey's thought about museums in the first section. In the second one, we analyze his pedagogical activity at the Barnes Foundation of Philadelphia. Finally, in the third section, we analyze some key points about both his aesthetics and pedagogy, and we relate them to the present situation of education in museums.*

**Keywords:** *aesthetic education, museum, pragmatism, democracy.*

## Introducción

Este artículo tiene un doble propósito. En primer lugar, se reconstruye el vínculo entre estética y educación, tal como Dewey lo concibe en sus textos maduros y lo pone en práctica en la *Barnes Foundation*. En segundo lugar, se intenta demostrar que el museo de artes visuales puede configurarse como un lugar privilegiado para la educación estética en particular y, a partir de ella, para la educación en general. Esta configuración tiene dos consecuencias relevantes: puede ayudar a visibilizar la importancia de los museos en la imprescindible revalorización de la educación artística y humanística que necesitan los sistemas democráticos actuales, en primer lugar, y puede ofrecer una superación de lo que llamamos el dilema de la educación (reconstruido a partir de *Democracia y educación*, de Dewey, 1916/1998), en segundo lugar.

Para llevar a cabo esta tarea, la argumentación se desarrolla en tres partes. En la primera sección (Estética y museo en Dewey), se muestran algunos rasgos generales de su estética, que sirven de contexto para entender su concepción de museo. En la segunda (Estética y educación: Dewey y la *Barnes Foundation*), se retoman algunos de los ejes centrales de la actividad pedagógica de Dewey y Barnes en la *Barnes Foundation* de Filadelfia. En la tercera (Educación y museos hoy), se vinculan algunos conceptos clave -tanto de la estética como de la pedagogía de Dewey- con la situación presente y se retoman algunas lecturas significativas de influyentes pensadores contemporáneos. Finalmente, se presenta una conclusión.

## Estética y museo en Dewey

Es un hecho innegable que la filosofía de la educación ocupa un explícito papel central en la extensa obra de John Dewey (para ampliar, ver la Introducción a este

dossier). Los escritos sobre estética y arte, en cambio, solo empiezan a tener un lugar preponderante recién a partir de la década del veinte<sup>4</sup>. La transformación del pensamiento estético de Dewey, en este marco, va desde el interés vital que siempre tuvo por el arte (centralmente, por la literatura) hasta un enfoque sistemático en la época de su madurez, que tiene sus puntos más destacados en el capítulo noveno de *Experience and Nature* (Dewey, 1925/1983, pp. 266-294) y, principalmente, en *Arte como experiencia* (1934/2008)<sup>5</sup>. A partir de la década del veinte, por consiguiente, Dewey empieza "a poner el arte [...] en el centro de su pensamiento" (Westbrook, 1992, p. 387), lo que podría ser considerado un giro estético de su filosofía (ver Campeotto & Viale, 2019). Las consecuencias de la asimetría en el tratamiento sistemático de ambos temas (educación desde siempre, estética solo en la fase tardía) han sido señaladas en la literatura. Por ejemplo, David A. Granger, quien estudia el vínculo entre estética y educación en la filosofía de Dewey, afirma al respecto:

El reconocimiento del valor del arte y de la estética se puede observar en muchas de las obras tempranas y del período medio de Dewey, incluso, de vez en cuando, aquellas que tratan expresamente de educación. Sin embargo, las referencias regulares al significado y al valor de la experiencia cotidiana en términos de su cualidad estética, y el esfuerzo por avanzar el lugar del arte y la estética en los asuntos humanos, no apareció de pleno derecho hasta sus últimos libros y ensayos. Y por algún motivo [...], Dewey no se tomó el tiempo en ese momento de su vida para dar cuerpo a las implicaciones educativas de su estética. (2006, p. 2)<sup>6</sup>

El análisis de esa asimetría es clave para interpretar correctamente los vínculos entre educación, estética y el rol de los museos en la obra de Dewey. En esta sección, se analizan estas dos últimas con el fin de dejar asentados los fundamentos teóricos del resto del artículo.

---

<sup>4</sup> Que empiecen a tener un lugar preponderante no implica que el interés haya surgido en ese momento. A partir del análisis, tanto de escritos menores desde el inicio de su carrera como de la correspondencia, se infiere claramente que Dewey siempre tuvo un marcado interés en el arte y la experiencia estética. Profundizar esta temática, sin embargo, va más allá de los límites de este trabajo (véase Campeotto & Viale, 2019).

<sup>5</sup> Por ejemplo, Jay Martin sostiene que "el interés filosófico de Dewey por la estética no requería familiaridad con cada rama del arte. Tenía un buen conocimiento de la literatura. En los primeros tiempos de Estados Unidos, como en la mayoría de los países en desarrollo, las artes literarias, que se relacionaban con el lenguaje, maduraron mucho más rápidamente que las artes visuales o la música. Por esta razón, al igual que la mayoría de los estadounidenses nacidos a mediados del siglo XIX, Dewey identificaba el 'arte' con la 'literatura'" (2002, p. 400). (Todas las traducciones de la literatura secundaria son nuestras, salvo que indiquemos lo contrario). Para una matización de esta afirmación, véase Campeotto y Viale, 2019.

<sup>6</sup> Herbert Read argumenta algo similar: "Considero una de las cosas más curiosas de la filosofía el hecho de que cuando John Dewey, en su madurez, llegó al tópico de la estética [...], nunca, en el curso de su tratado imponente, estableció una conexión entre estética y educación" (1943, p. 245). Philip L. Jackson, en tanto, sostiene que Dewey "no tenía mucho para decir sobre cómo las artes en general deberían orientar las prácticas escolares. Sin duda encontró para ellas un lugar en la currícula de su escuela [...], pero no un lugar central, ni lejanamente comparable, por ejemplo, al de la geografía o de las ciencias" (1998, pp. 165-166).

Una de las principales influencias para el desarrollo de su teoría estética, en la denominada fase tardía del pensamiento de Dewey, fue la profunda amistad que tuvo con Albert C. Barnes. Este último fue un químico, exitoso empresario farmacéutico y coleccionista de arte, que creó y presidió la famosa *Barnes Foundation* de Filadelfia, una institución educativa de la cual Dewey fue director de 1922 a 1926<sup>7</sup>. George E. Hein (2017) muestra que existe una influencia recíproca entre ambos: la pedagogía *deweyana* fue crucial en el desarrollo del programa educativo de la *Barnes Foundation*, por un lado, y el rol de Barnes fue decisivo para que Dewey concibiera una estética sistemática con una fuerte influencia de las artes visuales, por el otro.

Ahora bien, ¿cuáles son las características centrales de la estética de Dewey tal como la desarrolla en la fase tardía de su obra? Con el propósito de responder a esta pregunta, se reconstruyen cinco aspectos cruciales de *Arte como experiencia*, por un lado, y se los conecta con su visión de museo, por el otro:

1. El punto de partida de Dewey para intentar comprender cabalmente la naturaleza de la experiencia estética es la relación entre el individuo y su entorno.
2. Teniendo como fundamento ese punto de partida, Dewey argumenta a favor de defender la continuidad entre la experiencia ordinaria y la experiencia estética.
3. En ese marco, su concepción de rodeo [*detour*] es esencial. Esta consiste en que la experiencia estética no debe tener su punto de partida en las obras de arte terminadas, sino en la experiencia ordinaria.
4. Dewey defiende la tesis de que no existe ninguna distinción tajante entre artes útiles y bellas artes.
5. En *Arte como experiencia*, una y otra vez, subraya el funesto rol que tienen el capitalismo, el nacionalismo y el cosmopolitismo económico en relación a la configuración (o distorsión) de la experiencia estética.

A partir de estos aspectos centrales de *Arte como experiencia*, puede reconstruirse una de las ideas cardinales del libro: lo que despectivamente llama "la concepción del arte como objeto de museo" (Dewey, 1934/2008, p. 6).

En relación al primer aspecto mencionado, Dewey sostiene que el arte surge a partir de la interacción entre individuo y entorno. En sus términos:

Lo estético no es una intrusión ajena a la experiencia, ya sea por medio de un lujo vano o una idealidad trascendente, sino que es el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal. Considero que este hecho es la única base segura para construir la teoría estética. (Dewey, 1934/2008, p. 53)

<sup>7</sup> Se brinda más información sobre Barnes y la *Barnes Foundation* en la próxima sección. Cabe mencionar que, en la última década, el tema de la relación intelectual entre Dewey y Barnes ha sido objeto de estudios detallados: Berenato (2010), Hein (2011, 2012 y 2017), Robins (2015), Ueno (2016), Granger (2018a y 2018b), Campeotto y Viale (2017, 2018b), Nakamura (2019).

El punto de partida de una teoría estética genuina, siguiendo a Dewey, debe ser una experiencia completa y normal o, en otros términos, una experiencia cotidiana/ordinaria. En esta experiencia, el individuo (la "criatura viviente" en términos de Dewey) está inmerso en su entorno. En este párrafo, además, Dewey identifica dos tendencias estéticas a las que se opone férreamente: la idealidad trascendente (algo ajeno a la experiencia), por un lado, y el lujo vano (algo que no es necesario para vivir), por el otro.

Para Dewey, la idealidad trascendente de la estética remite específicamente a Platón y al platonismo, a la concepción de que la naturaleza de lo bello es ajena al acontecer empírico y que desciende desde el ámbito ideal (Campeotto & Viale, 2018c). Con lujo vano, en tanto, se refiere a una experiencia que no es imprescindible para el curso de la vida (esta tendencia está innegablemente asociada a la concepción del museo como el lugar emblemático de las bellas artes). Si bien un tratamiento detallado de ambas tendencias va más allá de los límites de este artículo, lo que se debe subrayar es que la experiencia estética genuina tiene (para Dewey) dos rasgos que están en las antípodas de las tendencias mencionadas. En otros términos: la experiencia estética es necesaria (es decir, no es un lujo vano) y es empírica (es decir, no es una idealidad trascendente) (Campeotto & Viale, 2018c).

Este primer aspecto de la experiencia estética se vincula nítidamente con el segundo: la continuidad entre experiencia ordinaria y experiencia estética. En términos de *Arte como experiencia*:

Quando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la experiencia, se levanta un *muro* a su alrededor que vuelve opaca su significación general, de la cual trata la teoría estética, el arte se remite a un reino separado, que aparece por completo desvinculado de los materiales y aspiraciones de todas las otras formas del esfuerzo humano, de sus padecimientos y logros. En esta tesitura, se impone una primera tarea para el que pretende escribir sobre la filosofía de las bellas artes. Esta tarea consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios, que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia. (Dewey, 1934/2008, pp. 3-4, cursiva nuestra)

Para resaltar esa continuidad, es preciso, según Dewey, dejar de analizar la experiencia estética a partir de las obras de arte terminadas y dar un rodeo [*detour*], tercer aspecto mencionado (ver Campeotto & Viale 2018a, pp. 37-39). En sus palabras:

A fin de entender la significación de los productos artísticos, tendremos que olvidarlos por el momento y hacerlos a un lado, para recurrir a las fuerzas y condiciones ordinarias de la experiencia que no acostumbramos a considerar como estética. Tenemos que llegar a la teoría del arte por medio de un rodeo [*detour*] [...]. A fin de entender lo estético en sus formas últimas y aprobadas, se debe empezar con su materia prima; con los acon-

tecimientos y escenas que atraen la atención del ojo y del oído del hombre despertando su interés y proporcionándole goce mientras mira y escucha. (Dewey, 1934/2008, pp. 4-5)

Ese rodeo, según Dewey, es esencial para el desarrollo del proceso de realización y de percepción que está en el núcleo de la experiencia estética genuina. En otros términos: los productos bellos existen en tanto encarnan paradigmáticamente experiencias ordinarias de realización (productos que luego son percibidos).

El cuarto aspecto que se reconstruye, en tanto, es la negación de la usual distinción entre artes útiles y bellas artes. Se cita *in extenso* por la relevancia del párrafo:

Es habitual, y necesario desde algunos puntos de vista, hacer una distinción entre las bellas artes y las artes útiles o tecnológicas. Sin embargo, el punto de vista desde el cual es necesario hacerla es extrínseco a la obra de arte misma. La distinción más común está basada simplemente en la aceptación de ciertas condiciones sociales existentes. Supongo que los fetiches del escultor negro eran considerados de gran utilidad por el grupo tribal, más aún que las lanzas y los vestidos. Ahora son bellas artes, que sirven, en el siglo XX, para inspirar renovaciones de las artes que se han hecho convencionales. No obstante, son bellas artes únicamente porque el artista anónimo vivió y experimentó plenamente, durante el proceso de producción. Un pescador puede comer su pesca sin por esto perder la significación estética que experimentó al actuar. *Este grado de compleción al vivir la experiencia de hacer y de percibir es lo que constituye la diferencia entre lo que es bello o estético en el arte y lo que no lo es.* El hecho de que lo producido se usa como tazas, capas, adornos, armas, nos resulta, hablando intrínsecamente, del todo indiferente. Desgraciadamente es cierto que hoy por hoy la mayor parte de los artículos y utensilios hechos para ser usados no son genuinamente estéticos. Sin embargo, esto es así por razones extrañas a la relación de lo hermoso y lo útil, como tales. Siempre que las condiciones sean tales que impidan al acto de producción ser una experiencia en la que toda la criatura esté plenamente viva y en la que posea su vida por medio del goce, el producto carecerá de algo estético. Aun cuando sea útil para fines especiales y limitados, no lo será en último grado, en el de contribuir directa y liberalmente a la expansión y enriquecimiento de la vida. *La historia de la separación y de la aguda oposición final entre lo útil y lo bello es la historia del desarrollo industrial por el que mucha producción se ha convertido en una especie de vida diferida, y el consumo en un goce impuesto de los frutos de la labor de otros.* (Dewey, 1934/2008, pp. 30-31, cursiva nuestra)

El quinto y último aspecto que se reconstruye refiere a fenómenos actuales. En otros términos: el formato filosófico que distorsiona la naturaleza de la experiencia estética genuina (que hunde sus raíces hasta Platón y el platonismo) toma su configuración contemporánea a partir de las improntas del nacionalismo, el

capitalismo y el cosmopolitismo económico. Estos últimos estimulan una experiencia estética asociada a la pasividad de la experiencia en el museo. Según Dewey, "la mayor parte de los museos de Europa son [...] conmemoraciones del ascenso del nacionalismo y el imperialismo; [...] testimonio[s] de la conexión entre la segregación del arte y el nacionalismo y el militarismo" (1934/2008, p. 9). El desarrollo del capitalismo, en tanto, ha influido, también, en la concepción del museo como albergue propio de las obras de arte y en su aislamiento de la vida común. El capitalista, por una parte, "para mostrar su buena posición en el mundo de la alta cultura, amontona pinturas, estatuas, joyas artísticas, así como su caudal y sus bonos acreditan su situación en el mundo económico"; las mismas comunidades, por otra parte, "erige[n] estos edificios y colecciona[n] sus contenidos del mismo modo en que construye[n] una catedral" (Dewey, 1934/2008, p. 9). En términos de Dewey:

Estas cosas reflejan y establecen un estado cultural superior, pero su segregación de la vida común refleja el hecho de que no son parte de una cultura nativa y espontánea, sino que son una especie de contrapartida de una actitud presuntuosa exhibida no hacia personas como tales, sino hacia los intereses y ocupaciones que absorben la mayor parte del tiempo y de la energía de la comunidad. (Dewey, 1934/2008, pp. 9-10)

Finalmente, el cosmopolitismo económico imperante "ha debilitado o destruido la conexión entre las obras de arte y el *genius loci* del cual fueron una vez expresión natural. Como obras de arte han perdido su estado vernáculo y han adquirido uno nuevo, que es el de ser ejemplares de las bellas artes, y nada más" (Dewey, 1934/2008, p. 10). La impersonalidad del mercado mundial, junto con la mecanización de la producción industrial en serie, han contribuido a aislar al artista de la sociedad y lo han expulsado de la corriente normal de los servicios sociales. Los artistas, por tanto, se dedican cada vez más "a su trabajo como un medio de "autoexpresión", y a fin de no participar en las tendencias de las fuerzas económicas, se sienten a menudo obligados a exagerar su separación hasta la excentricidad". Esta situación contribuye a que los productos artísticos tomen "el aire de algo independiente y esotérico" (1934/2008, p. 10).

A partir de la reconstrucción de estos cinco aspectos de *Arte como experiencia*, se pretende mostrar las raíces de uno de los pilares del libro: el museo como institución es el corolario de una visión profundamente errónea y distorsiva de la experiencia estética. En otros términos: "la concepción del arte como objeto de museo" (1934/2008, p. 6), para Dewey, muestra la pobreza cultural a la que tienen las sociedades contemporáneas, por un lado, y la necesidad de reconfigurar la naturaleza de esa experiencia, por el otro. Esta pobreza gira alrededor de la separación del arte de los procesos naturales de la vida, su aislamiento en un pedestal remoto y su contemplación puramente pasiva. En términos de Dewey, "si se junta la acción de todas esas fuerzas, las condiciones que crean el abismo entre el productor y el consumidor en la sociedad moderna operan para crear también una separación entre la experiencia ordinaria y la experiencia estética" (1934/2008, p. 11). Para Dewey, el muro que se levanta alrededor de la obra, "que vuelve opaca su significación general" (1934/2008, p. 3), no es puramente

metafórico, sino que está materializado en las paredes del museo. Thomas Alexander interpreta este punto con gran claridad:

La posición de Dewey [...] es que el ideal del arte por el arte [*art for art's sake*] es posible solo si el arte ha dejado de jugar un rol directo y vital en la vida de una comunidad organizada; es, en otras palabras, una respuesta sintomática a una sociedad desorganizada que no puede autopercebirse como un proyecto estético. Por esta razón, Dewey interpreta los predicamentos modernos de la estética como encarnados en el museo. (1987, p. 190)<sup>8</sup>

La crítica de Dewey al manejo de los museos no está dirigida contra la institución cultural *per se*. Se opone, en cambio, a la tendencia generalizada de los museos a facilitar la eliminación de la estética de los procesos normales de la vida y de promover un goce del arte puramente pasivo y exclusivo.

Es un hecho innegable, a partir de lo que se ha reconstruido hasta ahora, que Dewey tenía una concepción negativa del museo en *Arte como experiencia*. En la fase tardía de su obra, sin embargo, presenta dos consideraciones positivas acerca de los museos. En la primera, describe lo que interpreta como un cambio social en la concepción de la naturaleza de la experiencia estética. En la segunda, afirma el valioso rol de los museos. En un notable artículo de 1937 (*The Educational Function of a Museum of Decorative Arts*), Dewey defiende estas dos concepciones.

En relación con el cambio social que se estaba llevando a cabo, Dewey escribe:

El arte está dejando de estar asociado exclusivamente, como era antes, con las colecciones de pinturas en las galerías o con las pinturas colgadas en las paredes de las personas adineradas. *En mi opinión uno de los fenómenos más significativos del presente es el reconocimiento de que el arte llega a la vida de la gente en cualquier punto; que la riqueza y el confort material son en definitiva una forma de pobreza salvo que sean animados por el arte y lo que el arte puede proveer.* Una parte necesaria de este cambio de actitud es el *derrumbe del muro* que por mucho tiempo dividió las llamadas bellas artes de las artes aplicadas o industriales. *Es imposible que el arte pueda convertirse en una fuerza viviente de los individuos o de la nación mientras que está confinada, en la teoría y en la práctica, a las que convencionalmente se llaman bellas artes.* (Dewey, 1937/1987, p. 521, cursiva nuestra)

<sup>8</sup> Esta idea aparece en textos tempranos de Dewey como, por ejemplo, *Outlines of a Critical Theory of Ethics* (1891): "Si el rol necesario que ocupa en el comportamiento la cultivación artística no está tan claro es porque el "Arte" [mayúscula en el original] se ha convertido en una especie de Fetiche [mayúscula en el original] irreal - una especie de refinamiento extraño que puede ser logrado sólo por las personas especialmente cultivadas. En realidad, la vida misma es el arte supremo; requiere finura de tacto; la maestría y la minuciosidad del buen artesano; una respuesta susceptible y una adaptación a las situaciones más allá del análisis reflexivo; la percepción instintiva de las correctas armonías entre acto y acto, hombre y hombre" (Dewey, 1891/1969, p. 316, cursiva nuestra). Con excepción de *Democracia y educación* y *Arte como experiencia*, el resto de las traducciones de las obras de Dewey son nuestras.



En este mismo escrito, que celebra los cuarenta años del *Cooper Union Museum*<sup>9</sup>, Dewey expresa una concepción del museo radicalmente distinta a la presentada solo tres años antes en *Arte como experiencia*. El filósofo, en efecto, reconoce explícitamente la importancia educativa y el imprescindible rol social de la institución museal para la formación de los ciudadanos del presente y del futuro:

En un tiempo en que las tradiciones de los artesanos de la época colonial estaban desapareciendo y en que el dinero se estaba acumulando en este país mucho más rápidamente que el conocimiento y el buen gusto, el museo y las escuelas fueron un centro útil para el arte nacional porque servían a la industria. La ciudad de Nueva York tiene con el museo una deuda mucho más grande de lo que los ciudadanos piensan. Un aniversario como este es también la ocasión para examinar el presente a la luz del futuro. Uno de los rasgos más notables de la cultura norteamericana en tiempos recientes ha sido el rápido crecimiento de museos de todo tipo, artísticos, comerciales e industriales; de historia natural, antropología, antigüedades. Es sabido, en general, que ellos ocupan en la educación popular el mismo lugar que las bibliotecas públicas. La visión de su función educativa siguió su expansión material. ***Un museo que está dirigido hacia fines educativos tiene que resolver problemas que se presentan como radicalmente diferentes con respecto a los que existían cuando era nada más que una colección de objetos curiosos, interesantes y posiblemente lindos, o era una colección de recuerdos históricos.*** (Dewey, 1937/1987, pp. 520-52, cursiva y negrita nuestras)

Más aún, a diferencia de las fuertes críticas que hace de los museos en *Arte como experiencia*, las palabras finales de este artículo muestran nítidamente una faceta distinta (que se puede definir como constructiva) de la concepción *deweyana* del museo: "El museo será en el futuro una fuerza aún más grande de lo que fue en el pasado, en llevar adelante el enriquecimiento artístico potencial de innumerables individuos, incluyendo a muchos que tal vez nunca se enterarán ni siquiera de la existencia del museo" (1937/1987, p. 526). Una evaluación ecuaníme de la estética de Dewey, en consecuencia, tiene que mostrar cómo se tienen que considerar estas dos facetas interpretativas de su concepción del museo: la crítica y la constructiva (Costantino, 2004)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> El *Cooper Union Museum* fue fundado en 1897 por Sarah Cooper Hewitt, Eleanore Garnier Hewitt y Amy Hewitt Greene, las tres nietas del empresario, filántropo y ex candidato a presidente de Estados Unidos Peter Cooper (1791-1883). Originalmente, el museo se encontraba asociado a la prestigiosa escuela *The Cooper Union for the Advancement of Science and Art*, fundada en Manhattan por el mismo Peter Cooper en 1859.

<sup>10</sup> En un muy buen artículo sobre la concepción de museo de Dewey, Tracie Costantino subraya la "actitud ambivalente de Dewey hacia los museos de arte" (2004, p. 400). Esa ambivalencia consistía en que, por un lado, Dewey criticaba a los museos por ser solo un lugar de regocijo (y muestra de buen pasar) de los ricos, mientras que, por el otro, rescataba su potencial educativo. Costantino señala correctamente que estas dos tendencias operaban en el ambiente cultural norteamericano a principios del siglo veinte en el que Dewey estaba inmerso.

La clave para comprender la vinculación entre estas dos facetas interpretativas gira alrededor de las siguientes palabras: "*Un museo que está dirigido hacia fines educativos* tiene que resolver problemas que se presentan como radicalmente diferentes con respecto a los que existían cuando era nada más que una colección de objetos curiosos" (1937/1987, p. 521, cursiva nuestra). Si el museo está disociado de fines educativos, queda convertido en la cárcel del arte. Si el museo está dirigido con fines educativos, en cambio, tiene el potencial de transformar la sociedad.

Lo que Dewey critica de los museos en *Arte como experiencia* son, principalmente, dos rasgos estructurales que los convierten en instituciones antiestéticas y antieducativas: en primer lugar, que los museos están disociados de la experiencia ordinaria y de la vida cotidiana (tema ya analizado) y, en segundo lugar, la tendencia a que se desarrolle una aproximación pasiva al arte, que imposibilita una experiencia estética cabal. En relación con el segundo, la actividad que define a la experiencia estética (concebir la experiencia estética como un proceso) implica -para Dewey- tanto al artista como al espectador de las obras de arte. Con respecto a la acción del artista, escribe:

El arte denota un proceso de *hacer* o *elaborar*. Esto es cierto tanto para las bellas artes como para el arte tecnológico. El arte comprende modelar el barro, esculpir el mármol, colar el bronce, aplicar pigmentos, construir edificios, cantar canciones, tocar instrumentos, representar papeles en el escenario, realizar movimientos rítmicos en la danza. Cada arte hace algo con algún material físico, el cuerpo o algo fuera del cuerpo, con o sin el uso de herramientas, y con la mira de producir algo visible, audible o tangible. *Tan marcada es la fase activa del arte que los diccionarios lo definen usualmente en términos de acción diestra, de habilidad en la ejecución.* (Dewey, 1934/2008, p. 54, cursiva nuestra)<sup>11</sup>

La acción, sin embargo, no debe ser un terreno solo del creador/artista. Sobre el papel del espectador del arte, Dewey afirma:

No es tan fácil en el caso del espectador, entender la unión íntima entre el hacer y el padecer, como en el caso del productor. Solemos suponer que el espectador asimila tan sólo lo que está concluido, y no advertimos que este asimilar implica actividades comparables a las del creador. Sin embargo, receptividad no es pasividad. Es también un proceso que consiste en una serie de actos de respuesta que se acumulan, hasta llegar a la satisfacción objetiva [...]. Para percibir, un contemplador debe crear su propia experiencia. Y esta creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el creador [...]. El artista selecciona, simplifica, aclara, abrevia y condensa de acuerdo con su interés; y el contemplador debe pasar estas operaciones, de acuerdo con su punto de vista y su interés. (Dewey, 1934/2008, pp. 60-62)

<sup>11</sup> El tema de la acción artística, en referencia -sobre todo- al arte contemporáneo, es ampliamente tratado en el primer capítulo del reciente libro *Dewey for Artists* (2018) de Mary Jane Jacob (pp. 13-36).

Transformar a ese espectador pasivo en un espectador activo constituye la tarea primordial de la educación:

Deben de existir canales indirectos y colaterales de respuesta, preparados de antemano, en el caso de quien realmente ve la pintura u oye la música. Esta preparación motora es *gran parte de la educación estética* en cualquiera de sus direcciones particulares. Saber a qué mirar, cómo y para qué, es una cuestión de preparación del equipo motor. (Dewey, 1934/2008, pp. 110-111, cursiva nuestra)

Volvemos a este punto en la sección tercera. Se expusieron, hasta ahora, algunos de los ejes fundamentales de la concepción de experiencia estética de Dewey, que permiten contextualizar la forma en que concibe los museos. En primer lugar, su tesis de la continuidad que debe existir entre experiencia ordinaria y experiencia estética; en segundo lugar, su crítica a los museos como lugares desconectados de la experiencia ordinaria y de mero goce pasivo (en *Arte como experiencia*); en tercer lugar, su reconocimiento del potencial educativo y social de los museos; finalmente, su concepción de experiencia estética en la cual tanto el autor como el espectador están dinámica y activamente involucrados con las obras de arte. En la próxima sección, en tanto, se muestra cómo entiende Dewey su conceptualización de la experiencia estética a partir de su vinculación con la *Barnes Foundation* y cómo resalta, principalmente, su potencial educativo.

### **Estética y educación: Dewey y la *Barnes Foundation***

Para la concepción constructiva de museo de Dewey (presentada en la sección anterior), Albert C. Barnes y la *Barnes Foundation* jugaron un papel determinante. Alexander, por ejemplo, subraya claramente la importancia de este vínculo:

[Dewey] no sostiene que los museos son intrínsecamente dañinos; Dewey indudablemente reconoció su rol no sólo para la preservación de las obras del peligro de destrucción, sino también su función pública de hacerlas accesibles al público general, cuando antes eran posesiones exclusivas de la aristocracia. La misma conexión de Dewey con la *Barnes Foundation* muestra que había reconocido la función potencialmente educativa de estas instituciones. El argumento esencial de Dewey es, sin embargo, que la "actitud del museo" hacia el arte ha contaminado la teoría estética, y el resultado ha sido que la teoría no ha podido cumplir con su función básica de conectar obras de alta realización artística con la demanda estética natural de la experiencia humana. (1987, pp. 190-191)

Pero ¿quién era Albert Coombs Barnes? Era un empresario farmacéutico originario de Filadelfia, que -a principios del siglo veinte- había amasado una inmensa fortuna con el desarrollo y producción del *Argyrol*<sup>12</sup>. A partir de la década del diez,

---

<sup>12</sup> El *Argyrol* era un medicamento oftálmico a base de proteínas y plata. Aunque en la actualidad su uso es muy reducido, dominó el mercado farmacéutico en la primera mitad del siglo veinte (Williams, 2000).

Barnes, que en su juventud había sido un pintor *amateur*, empieza a coleccionar un gran número de obras. En poco tiempo, se convierte en el principal coleccionista de arte moderno de todo Occidente<sup>13</sup>. Sin embargo, fue mucho más que un refinado coleccionista y experto en arte. Fue -sobre todo- un educador, un filántropo y una persona preocupada por el bienestar de los menos favorecidos<sup>14</sup>. En palabras de George E. Hein:

[Barnes] no era solo un coleccionista [...] sino un industrial ilustrado que se tomó en serio el bienestar de sus empleados y quería mejorar sus vidas. Sus esfuerzos educativos probablemente empezaron seriamente después de que se convirtió en propietario único de la *A.C. Barnes Company* en 1908 en Filadelfia [...]. Realizó seminarios con sus trabajadores durante el horario de trabajo que incluían a William James, Dewey y Santayana, y después de que empezó a coleccionar pinturas a principios de 1912, colgó algunas de ellas en la fábrica. (2011, p. 128)<sup>15</sup>

Después de haber leído *Democracia y educación* (en 1917), Barnes participa en un seminario de Dewey en la Universidad de Columbia. Desde ese momento, se desarrolla entre ambos un vínculo de amistad y de colaboración académica (reflejado en un cuantioso intercambio epistolar) desde 1918 hasta 1951 (fecha en la que Barnes muere)<sup>16</sup>.

Del análisis de esa correspondencia, pueden inferirse dos ejes que son fundamentales para la reconstrucción del pensamiento estético de Dewey<sup>17</sup>. En pri-

<sup>13</sup> Sobre Barnes, además de los textos citados en la nota 7, véanse Dennis (1972), Greenfeld (1987), Westbrook (1992, pp. 387-389), Meyers (2004). Acerca del enfoque artístico de Barnes, un crítico tan reputado como Arthur Danto ha elogiado su visión. En un artículo escrito en el *New York Times* en 1987, señala: "Barnes había estudiado pintura y, de hecho, tenía un ojo magnífico para el arte. Matisse declaró lo obvio al observar que de otra manera no podría haber formado su colección. Al principio se basó en el consejo de su amigo, el pintor estadounidense William Glackens [...] Barnes adquirió a Matisse en su período más difícil y [...] fue el primero en percibir la grandeza de Soutine y entre los primeros en hacerlo con Modigliani".

<sup>14</sup> Barnes fue, también, uno de los pioneros, en Estados Unidos, en la apreciación del arte negro, además de ser un valiente activista y un firme defensor de los derechos de los afroamericanos. Tenía un vínculo de amistad con el filósofo pragmatista afroamericano Alain Locke y estaba involucrado activamente en el movimiento político-cultural conocido como *Harlem Renaissance* (Helbling, 1982). En 1925, publicó el ensayo *Negro Art and America* en la antología *The New Negro* (Barnes, 1925c). En una carta a Dewey de 1925, Barnes subraya el aporte indispensable de la comunidad afroamericana en el desarrollo del trabajo de la fundación: "[E] arte es inteligencia, todo penetrado por la experiencia, no [está] compartimentalizado. Los negros [*Negroes*] nos ayudaron porque todo lo que hacen [...] se incorpora totalmente en la expresión del artista innato" (Dewey 1925, en Hickman, 2008, carta número 04162). Dewey menciona este aporte en el discurso de inauguración de la fundación (Dewey, 1925/1984, p. 385).

<sup>15</sup> Sobre la influencia de James y Santayana en la educación estética de Barnes, véase Aichele, 2016 (pp. 44-46).

<sup>16</sup> Alexander Robins sostiene que, al comienzo, Barnes tenía un interés genuino, principalmente, por los escritos de Dewey sobre democracia y teoría política y no por las ideas estéticas del gran pragmatista clásico (2015, p. 21).

<sup>17</sup> Un análisis detallado de la correspondencia sobrepasa los límites de este trabajo. Las cartas más significativas están incluidas en el segundo volumen de *The Correspondence of John Dewey* (Hickman, 2008). Para una reconstrucción crítica de la correspondencia entre Dewey y Barnes, véanse Hein, 2017 y Campeotto y Viale, 2018b.

mer lugar, que la influencia de Barnes (aunque no fue la única) fue la más decisiva para que Dewey complete su giro estético. En segundo lugar, que para ambos existe un vínculo inseparable entre tres tópicos: estética, educación y democracia<sup>18</sup> (en esta sección, nos referimos a los dos primeros y, en la sección siguiente, al tercero).

El interés de Barnes en la educación queda de manifiesto en la creación de la *Barnes Foundation*. Este no era un proyecto *ex novo*, sino la culminación del esfuerzo sostenido que el excéntrico coleccionista había empezado (alrededor de una década antes) entre los obreros de su fábrica (Mullen, 1925, p. 3)<sup>19</sup>. La fundación fue concebida como una institución educativa en las antípodas de los museos y galerías convencionales. Masamichi Ueno subraya claramente esta contraposición:

Si miramos la forma en que Barnes acumulaba su colección de obras de arte, no se puede negar que era un hijo del capitalismo. Sin embargo, considerarlo un *parvenu* esnobista sería sacar una conclusión precipitada, ya que la creación de la *Barnes Foundation* no fue pensada como la simple apertura de un museo para el prestigio personal, sino para el desarrollo de la educación artística. Desde el principio, Barnes no tenía la idea de crear un museo de arte en sentido tradicional. La crítica de Dewey a la "concepción museal del arte" [...] proviene de las ideas sobre educación artística de la *Barnes Foundation*. (p. 109)

La *Barnes Foundation* fue reconocida por el Estado de Pensilvania como institución educativa el 4 de diciembre de 1922. En los primeros cuatro años de actividad, Barnes fue su presidente y Dewey, su director educativo. Los directores asociados eran Mary Mullen<sup>20</sup>, Lawrence Buermeyer<sup>21</sup> y Thomas Munro<sup>22</sup>. En un artículo publicado en 1925, Mary Mullen expone los dos ejes principales del programa de la fundación:

---

<sup>18</sup> Sobre el vínculo entre estética, educación y democracia, véase Campeotto, Asselle y Viale, 2019, pp. 78-80. Sobre su desarrollo en el proyecto educativo de la *Barnes Foundation*, véase Nakamura, 2019.

<sup>19</sup> Barnes, en los primeros dos años de sus experimentos educativos, dictaba seminarios sobre William James en su fábrica. Con el tiempo, amplió el currículo a las discusiones de textos como *A Free Man's Worship* (1886) de Bertrand Russell, *The Sense of Beauty* (1896) y *Life of Reason* de Santayana (1906) y *How We Think* (1910) de Dewey. El primer núcleo de trabajadores era heterogéneo (un número igual de mujeres y hombres, con una gran presencia de afroamericanos, cuya mayoría no tenía una educación regular). El día laboral de ocho horas fue exitosamente dividido por Barnes entre seis horas de trabajo de fábrica y dos horas dedicadas a su experimento educativo (Berenato, 2010, p. 36).

<sup>20</sup> Mary Mullen trabajó como obrera y secretaria en la fábrica de *Argyrol*. Luego de haber participado en los seminarios de Barnes, se incorporó al equipo docente y llegó a ser nombrada, en 1922, Directora Asociada de Educación (Fleeson, 1991, p. 58). En 1923, publica *An Approach to Art*. En el prefacio, declara que el fundamento general del libro se basa en las psicologías de James, Dewey, Santayana y Russell (Mullen, 1923, p. 6).

<sup>21</sup> Lawrence Buermeyer era un exestudiante de Dewey y exdocente de las universidades de Princeton y Columbia. Empezó a trabajar con Barnes desde 1915 y, según Alexander Robins, fue el principal responsable de las formulaciones teóricas de la fundación (2015, p. 17). En 1924, publica *The Aesthetic Experience*. En el prefacio del libro, expresa su deuda con Dewey y Santayana (Buermeyer, 1924, p. 5).

<sup>22</sup> Thomas Munro era un exestudiante de Dewey en la Universidad de Columbia. Luego de su breve experiencia en la *Barnes Foundation*, fue director del Museo de Arte de Cleveland (1931-1967), fundador de la *American Society for Aesthetics* (1942) y editor del *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. Su experiencia en la *Barnes Foundation* fue fundamental para la publicación de *Scientific Method in Aesthetics* (1928). En el prefacio, menciona la influencia de Dewey y Santayana (Munro, 1928, p. v).

El programa de educación de la Fundación se basa en los conceptos fundamentales de "democracia" y "educación" tal como están expuestos en el trabajo [...] de John Dewey. "Democracia" significa compartir todos los intereses de un grupo por parte de cada miembro del grupo, y la interacción plena y libre de todos los grupos que conforman la sociedad. La "educación" se concibe como el desarrollo completo y armonioso de todas las capacidades con las que un individuo está dotado al nacer, un desarrollo que requiere, no la coacción o la estandarización, sino la orientación de los intereses de cada individuo hacia una forma que tiene que ser característicamente suya. (p. 3)<sup>23</sup>

La finalidad de Barnes con su fundación educativa, sin embargo, iba más allá de formar a los obreros de su fábrica. Su objetivo más ambicioso era el de reformar, a partir de ella, la educación artística en las instituciones educativas. Su diagnóstico era que la enseñanza del arte en las escuelas era una buena muestra del trastorno que prevalece en otros departamentos del sistema general de enseñanza. Ese trastorno era generado por tres factores: "la incompetencia profesional, el caos intelectual y la ignorancia [...] de los funcionarios que [...] llevan a cabo las obsoletas prácticas actuales" (Barnes, 1925b, p. 17).

En el bienio 1924-1925, Barnes y su equipo firmaron acuerdos con las universidades de Pensilvania y de Columbia para el dictado de cursos sobre arte moderno<sup>24</sup>. Además, en el primer número del *Journal of the Barnes Foundation* (abril 1925), se afirma que los tres libros publicados por la fundación (*An Approach to Art* de Mullen, *The Aesthetic Experience* de Buermeyer y *The Art in Painting* de Barnes) se utilizaban en los programas educativos de treinta y cinco universidades de Estados Unidos, en el sistema educativo público de seis importantes ciudades del país y en algunos museos, como el *Metropolitan* de Nueva York.

La ambición de Barnes de lograr una profunda reforma educativa, sin embargo, tuvo que lidiar con la oposición de vastos sectores del *establishment* artístico-cultural. El conservadurismo de las instituciones públicas, por un lado, y su propio temperamento (era usualmente descrito como un hombre caprichoso, despótico e irascible), por el otro, fueron obstáculos insuperables para el ambicioso proyecto

<sup>23</sup> *Democracia y educación* es el texto clave alrededor del cual se plantearon los objetivos y las estrategias de la institución. Sobre este punto, Mullen sostiene: "Los directores de la *Barnes Foundation* le deben especialmente a Democracia y educación del profesor Dewey la formulación de los ideales de democracia, educación y método educativo para la realización de lo que la Fundación se dedica. A través de ellos, la Fundación espera extender el alcance de una educación que no sea servil sino gratuita, que no sea, como sucede con demasiada frecuencia bajo el sistema actual, una erudición sin vida o la inculcación de una uniformidad sin sentido, sino un estímulo a la iniciativa, a la independencia, a la distinción personal, en todas las relaciones y actividades de la vida" (Mullen, 1925, p. 5).

<sup>24</sup> Durante 1925, Munro dictó dos seminarios en la Escuela de Bellas Artes de Pensilvania, Arte Moderno e Investigación en las Artes Plásticas, y otro sobre Estética Aplicada en la Universidad de Columbia (sobre la concepción de estética aplicada, véase Robins, 2015, p. 34). Buermeyer dictó, en la Universidad de Pensilvania, el curso La Experiencia Estética, en el que "combinaba psicología moderna, crítica de arte y crítica literaria con métodos educativos sobre la apreciación del arte y de los aspectos estéticos de toda experiencia" (Ueno, 2016, p. 115).

de la fundación<sup>25</sup>. En 1926, renuncian Dewey y los integrantes del consejo directivo y finalizan las colaboraciones con las universidades de Pensilvania y Columbia<sup>26</sup>. El destino de la *Barnes Foundation* fue un inevitable autoaislamiento, tanto de las instituciones educativas en general, como del mundo académico y cultural en particular.

Ahora bien, ¿en qué se basaba la idea de reforma educativa de la fundación? Barnes y Dewey abogaban por una forma nueva y más genuina de ver el arte. Barnes lo condensa en una breve expresión: "ver como el artista ve [*To see as the artist sees*]" (1937, p. 7)". Este método era propuesto como antitético al modo de funcionamiento de los museos tradicionales. En términos de Feinberg y Connell:

Para Barnes, los museos proporcionaban etiquetamientos [*labels*] que fomentaban la memorización, la identificación rápida y educaban en un respeto superficial del arte [...]. La colocación de una obra de arte en un museo sugiere frecuentemente un cierto tipo de comportamiento y estimula un cierto tipo de hábito. Un visitador de museos a menudo mira la pintura por un breve instante, identifica el sujeto de la pintura, sigue en la pared y lee el nombre del artista y el título de la pintura y luego continúa adelante. (2015, p. 209)

Para evitar los efectos perniciosos de este tipo de educación, Barnes pretende un "estudio objetivo de las pinturas [...] enriquecedor a nivel personal y cultural" que incluye "una teoría de la percepción explícitamente *deweyana*" (Granger,

---

<sup>25</sup> Barnes fue protagonista de numerosas campañas en contra de instituciones públicas y autoridades. Véase, por ejemplo, la polémica de 1925 con el director de Educación Artística de las escuelas públicas de Filadelfia, Theodore M. Dillaway (Ueno, 2016, pp. 117-118); la controversia de 1931 con el Museo de Arte de Filadelfia por la compra de un Matisse (Ueno, 2016, pp. 130-132); la pelea con la sección de Pensilvania del *WPA-Federal Art Project* (Ueno, 2016, pp. 132-137) y la polémica con el periodista del *Saturday Evening Post* Carl W. McCardle (Barnes, 1942).

<sup>26</sup> Los primeros problemas con la Universidad de Pensilvania surgieron ya a principios de 1925. En febrero, en efecto, Barnes le escribe a Dewey insultando fuertemente al presidente de la universidad, Josiah H. Penniman (Dewey, 1925, en Hickman, 2008, carta número 04151). En dos cartas del 16 de abril de 1925, Dewey le sugiere a Barnes moderar su actitud negativa y beligerante en contra de instituciones y personalidades públicas por el bien de su fundación (Dewey, 1925, en Hickman, 2008, cartas número 04187; 04190). En una carta de diciembre de 1926, con encabezado *Résumé: Obstacles at U. of P.*, Barnes argumenta -en nueve puntos- todos los obstáculos que decretaron la cesación de la colaboración con la Universidad de Pensilvania. Considera nuevamente a Penniman como uno de los principales responsables del fracaso de su programa. (Barnes, 1926, en Hickman, 2008, carta número 04057). Aunque la renuncia de Dewey, en 1926, no tuvo consecuencias directas en la amistad con Barnes y en la cercanía con su fundación (el empresario tuvo un rol determinante en la escritura de *Arte como experiencia* que Dewey reconoce dedicándole el libro), su lugar de director de educación fue tomado, hasta 1988, por la parisina Violette de Mazia, exprofesora de francés, exestudiante de la fundación desde 1924 y coautora de todos los libros de Barnes sucesivos a *The Art in Painting* (1925). Con de Mazia, se acentuó la posición *anti-establishment* de la fundación. A causa de su mala relación con la Universidad de Pensilvania y el Museo de Bellas Artes de Filadelfia, el empresario dispuso que fuera una pequeña universidad afroamericana, la *Lincoln University*, la encargada de gestionar la fundación después de su muerte. Una reconstrucción detallada del período problemático que afectó la gestión de la fundación luego de la muerte de los cónyuges Barnes (Albert muere en 1951, la esposa Laura, en 1966) se encuentra en el excelente trabajo periodístico de John Anderson *Art Held Hostage: The Battle Over the Barnes Collection* (2003).

2018a, p. 56). Uno de los núcleos centrales de este método consiste en el tránsito del reconocimiento inmediato de las obras de arte a su percepción. La importancia de este tránsito aparece claramente en las sucesivas ediciones de *The Art in Painting* (obra principal de Barnes). En la primera edición del libro, lo presenta del siguiente modo:

El método comprende la observación de los hechos, la reflexión sobre ellos y la prueba de las conclusiones por su éxito en la aplicación. Se estipula que la comprensión y la apreciación de las pinturas es una experiencia que solo puede venir del contacto con las propias pinturas. Enfatiza el hecho de que los términos "comprensión", "apreciación", "arte", "interés", "experiencia", tienen significados precisos que son partes inseparables del método. Ofrece algo básicamente objetivo para reemplazar el sentimentalismo, el anticuariado, al manto del prestigio académico, que hacen que los cursos actuales de arte en las universidades, y en las escuelas en general, sean inútiles. (Barnes, 1925a, p. 9)

En tanto que, en la tercera edición del libro (1937), Barnes sostiene que la percepción implica un proceso que es activo, "no una mera registración de impresiones" (Barnes, 1937, p. 6). Este proceso perceptivo debe incluir tanto al artista como al espectador (para que este tenga una experiencia estética genuina). En términos de Barnes:

No existe una diferencia esencial entre la experiencia del artista y la del observador de su obra, a pesar de la diferencia en sus respectivas habilidades. La experiencia del artista surge de un contexto peculiar, un conjunto de intereses y hábitos de percepción que, como los hábitos de pensamiento del científico, pueden ser potencialmente compartidos. Sin embargo, solo se pueden compartir si uno está dispuesto a esforzarse para involucrarse en obtener un conjunto comparable de hábitos y conocimientos. *Ver como el artista ve es un logro para el cual no hay atajo [...]*. Requiere no solo las mejores energías que podemos poseer, sino una dirección metódica de estas energías, basada en la comprensión científica del arte y su relación con la naturaleza humana. (1937, p. 7, cursiva nuestra)

En *Arte como experiencia* (escrito en 1934 entre la segunda y la tercera edición de *The Art in Painting*), Dewey argumenta de forma similar: "para percibir un espectador debe crear su propia experiencia. Y esta creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el creador" (Dewey, 1934/2008, p. 60).

Una parte esencial del método elaborado por Barnes consistía en la disposición no convencional de las obras en las galerías de su fundación<sup>27</sup>. Para evitar que el observador caiga en un mero reconocimiento anecdótico, los objetos (no solo las pinturas, sino -también- los muebles, las decoraciones, etc.) no se dispo-

<sup>27</sup> Disposiciones testamentarias del mismo Barnes impedían cambiar la disposición de las obras en las galerías y venderlas o prestarlas a otras instituciones después de su muerte (Berenato, 2010, p. 70).



nían por época, escuela o lugar de proveniencia (lo que era común en cualquier museo desde el Iluminismo), sino que se acomodaban según sus cualidades formales (ritmo, forma, textura, etc.)<sup>28</sup>.

La peculiaridad educativa de esta nueva concepción museográfica, al tiempo hostigada por la mayoría de los críticos y curadores, fue reconocida, entre otros, por el gran pintor francés Henri Matisse<sup>29</sup>:

Una de las cosas más sorprendentes de Estados Unidos es la colección de Barnes, que se muestra en un espíritu muy saludable para la formación de los artistas norteamericanos. Allí las pinturas de los viejos maestros están dispuestas juntos con las de los modernos, un Aduanero Rousseau junto con un Primitivo, y esta unión lleva a los estudiantes a entender muchas cosas que las academias no enseñan. (Matisse, 1930/1995, p. 92)

Aunque un análisis exhaustivo del método Barnes (sus puntos fuertes y sus debilidades) está fuera de los límites de este trabajo<sup>30</sup>, algunos de sus núcleos conceptuales pueden ser retomados en el escenario educativo contemporáneo:

- 1) Según Barnes (1925a; 1937) y Dewey (1934/2008), para ver la obra de arte (para ambos, el verbo ver es un sinónimo de comprender), el espectador tiene que pasar del mero reconocimiento superficial (lo que comúnmente estimulan los museos tradicionales) a la percepción de la obra.
- 2) Para percibir una obra, el espectador tiene que involucrarse activa y dinámicamente en ella, en un proceso semejante al del artista/productor.
- 3) El tránsito del reconocimiento a la percepción de la obra de arte es el núcleo de la educación estética.

En otros términos, pese al fracaso del monumental programa de la *Barnes Foundation* (su objetivo era transformar el modo en que se enseña el arte en las instituciones educativas y terminó aislándose tanto de las instituciones públicas de enseñanza como del establishment cultural), los tres núcleos nombrados merecen ser reconsiderados en el contexto del debate contemporáneo acerca del rol de las humanidades en la educación. Esa es la temática de la próxima sección.

---

<sup>28</sup> La disposición particular de los cuadros en las paredes de las galerías, llamadas *wall pictures* o *wall ensembles*, era una ulterior herramienta educativa que la fundación usaba para enseñar los principios de creatividad y calidad estética. La contribución más clara sobre este punto se encuentra en tres artículos de Violette de Mazia (1978, 1979, 1983).

<sup>29</sup> Matisse era uno de los artistas favoritos de Barnes. Por ello, lo invita a visitar la fundación en 1930, cuando el pintor francés se encontraba -por primera vez- en Estados Unidos en calidad de juez en la *Carnegie International Exposition*. En esa ocasión, no solo visita la *Barnes Foundation*, sino que se encuentra, también, con Dewey y empieza unos bosquejos para un retrato del filósofo que nunca terminó. Matisse acepta, también, pintar, en la fundación, el mural *La Dance*, que fue oficialmente inaugurado en mayo de 1933 (Ueno, 2016, p. 129).

<sup>30</sup> Para un análisis más extenso del método Barnes, véanse Granger (2007, 2018a y 2018b), Hess Johnson (2012), Kuipers (2014), Robins (2015), Campeotto y Viale (2017 y 2018b).

### Educación y museos hoy

En las páginas anteriores, se examinó cómo estética y educación están profundamente vinculadas en el pensamiento de Barnes y de Dewey. En esta sección, se intenta mostrar cómo estética, educación y democracia se entrelazan en el pensamiento de Dewey, por un lado, y las razones por las cuales el museo de arte configura el espacio donde, paradigmáticamente, pueden confluír, por el otro. En otros términos: el legado de la *Barnes Foundation* como institución educativa y el rol de Dewey en ella pueden servir de fuente para una reconsideración del papel de las artes y las humanidades en las sociedades contemporáneas.

Se pueden empezar a analizar estos tópicos a partir de *El arte en la educación-La educación en el arte* (1926/2017) (Se toma nuestra traducción de 2017 del original *Art in Education-Education in Art*). Dewey escribe este texto en respuesta a la reseña escéptica de *The Art in Painting*, que Leo Stein publica en *New Republic* (1925). El núcleo de esta reseña gira alrededor de la desaprobación de la fuerte implicación entre arte y educación que presenta, por un lado, y a la tarea desarrollada por la *Barnes Foundation* en tanto institución educativa y no como un museo tradicional, por el otro. Dos preguntas esenciales plantea Dewey en el texto:

En primer lugar *¿es el arte intrínsecamente una educación y una educación imperiosamente necesaria para el ser humano?* En segundo lugar *¿se necesita la educación para ayudar a los seres humanos a ver las pinturas y cumplir así con su función educativa?* Soy renuente a creer que Stein responda negativamente a cualquiera de estas preguntas. (1926/2017, p. 175, cursiva nuestra)

En su propia respuesta, Dewey lamenta la insuficiencia de genuinos valores estéticos en las sociedades contemporáneas, debido a "la preocupación moderna con la ciencia y la industria basada en la ciencia" que tiende a restringir el ámbito educativo al "análisis intelectual", la "información formalizada" y "el entrenamiento técnico para este o aquel campo de actividad profesional". Esta restricción conduce a que la experiencia estética se vuelva inevitablemente marginal. Esa insuficiencia revela, entonces, un problema educativo profundo. En otros términos: el resultado de la pedagogía que tiende a la hiperespecialización "es desastroso porque refuerza la tendencia hacia la profesionalización, o al establecimiento de la mente en surcos [grooves]" (Dewey, 1926/2017, p. 172).

A esa misma conclusión llega en *Arte como experiencia* desde otro punto de partida. Dewey sostiene que el aislamiento de la experiencia estética de la vida de la comunidad tiene consecuencias funestas:

Hay que indicar que las teorías que aíslan el arte y su apreciación colocándolos en un reino que les es propio, desconectados de otros modos de experiencia [...] aparecen a causa de condiciones específicas extrañas. Como estas condiciones están incluidas en instituciones y costumbres de vida, operan de modo efectivo porque su acción es inconsciente. Entonces, el teórico presume que están incluidas en la naturaleza de las cosas. Sin embargo, la influencia de estas condiciones no está confinada a la teoría [...]. [A]fecta profundamente la práctica de la vida, sustrayendo las percepcio-

*nes estéticas, que son ingredientes necesarios de la felicidad, o las reducen a excitaciones de compensación, agradables y pasajeras. (1934/2008, p. 11, cursiva nuestra)*

Entonces, si el arte y la experiencia estética están separados de la vida de la comunidad, las consecuencias son o bien la sustracción de ingredientes necesarios de la felicidad de los individuos o bien su carácter aislado y fugaz.

Estas dos temáticas (la imperiosa necesidad de una adecuada educación artística y la lógica preocupación por la situación de la educación de su tiempo) tienen una innegable relevancia contemporánea. La pedagoga Patricia Goldblatt, por ejemplo, las retoma inspirándose, explícitamente, en la obra de Dewey:

El arte en la educación fomenta la reflexión seria, que es esencial para la transformación. Como un baile que se compone de muchos pasos, la comprensión del arte se produce cuando los espectadores se ven atrapados emocionalmente, reflexionan y se dan cuenta de las relaciones dentro de la obra de arte y sus vidas; el vaivén entre la pintura y el yo enseña la observación visual como clave para estimular asociaciones emocionales e intenciones sociales, provocando preguntas como, "¿cuáles son las necesidades humanísticas en una sociedad libre?". [...] Los actos de ver el arte y razonar teóricamente invitan a un diálogo responsable. Practicar el hábito de examinar cuestiones éticas, aunque sin una simple respuesta, produce un debate de posibles acciones y consecuencias a distintos niveles. (2006, p. 24)

En esa misma dirección, Martha C. Nussbaum ha planteado -con gran impacto- la urgencia de discutir estos tópicos. En su estupendo libro *Sin fines de lucro* (2010), la filósofa estadounidense advierte sobre los peligros causados por el progresivo desinterés de los programas escolares de todo el mundo en las disciplinas humanísticas y artísticas:

Los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo. (p. 20)

Nussbaum sostiene que la educación artística es imprescindible para el cultivo de dos capacidades humanas fundamentales para que los sistemas democráticos se mantengan y se desarrollen: la imaginación (p. 141) y la empatía (p. 138).

En ese marco, si se acuerda con Dewey, Goldblatt y Nussbaum en que la educación estética es necesaria para el sustento de una sociedad democrática, se puede preguntar ¿cómo puede el museo de artes visuales fomentar este tipo de educación? y ¿cómo puede ayudar a suplir las falencias a las que suele tender la enseñanza institucionalizada? Ambas preguntas están íntimamente imbricadas.

En otros términos: fomentar la educación artística y humanística e intentar suplir las falencias de los sistemas educativos son tareas que, necesariamente, remiten una a la otra (ver Campeotto, Asselle & Viale, 2019).

Para responder a la primera pregunta, es necesario empezar recordando la distinción entre información y comunicación que presenta Dewey en *Arte como experiencia*:

La instrucción en las artes de la vida es algo distinto a transmitir información sobre ellas. Es una cuestión de comunicación y participación en los valores de la vida por medio de la imaginación, y las obras de arte son los medios más íntimos y enérgicos de ayudar a los individuos a participar en las artes de vivir. La civilización es incivil porque los seres humanos están divididos en sectas, razas, naciones, clases y claques incomunicadas. (p. 381)<sup>31</sup>

En consecuencia, la comunicación dista de ser un mero proceso de transmisión de información, sino que requiere empatía e imaginación para hacer de la enseñanza un proceso vital. En este contexto, utilizar el método de "ver como el artista ve" (analizado en la sección anterior) puede llegar a ser un modo privilegiado de desarrollar la empatía y la imaginación y el museo, el lugar donde estas capacidades sean desarrolladas al máximo.

En relación a la segunda pregunta, en tanto, un notable párrafo de George E. Hein (quien ha reflexionado tanto sobre el rol de los museos como sobre la pedagogía de Dewey) puede ser de utilidad para responderla:

Los museos son instituciones educativas necesarias y la educación progresiva es el modo educativo que les corresponde [...]. No son instituciones que siguen un programa lineal, ni son parte de un sistema formal que conduce a grados y certificaciones. En cambio, los museos son lugares en los que [...] los visitantes son libres de producir sus propios significados y de elegir lo que desean aprender [...], *se especializan en el aprendizaje a través de los objetos, a diferencia del aprendizaje centrado en el lenguaje*. Estos atributos se asocian a la educación progresiva, un enfoque que valora al aprendiz y su capacidad de producir significado por encima de los programas didácticos que intentan llevar un contenido específico. (2010, p. 35, cursiva nuestra)

Entonces ¿cómo pueden los museos ayudar a suplir las falencias a las que suele tender la enseñanza institucionalizada? La educación museal presenta la

<sup>31</sup> Más adelante en el texto, Dewey expone el mismo concepto citando una carta del poeta John Keats: "No pienso que pueda superarse lo que Keats dijo en una de sus cartas, respecto a la manera cómo actúa la poesía. Pregunta lo que resultaría si todo hombre tejiera con su experiencia imaginativa "una ciudadela en el aire" como la tela que teje la araña, "que llena el aire de hermosos círculos". Porque, dice, "el hombre no disputaría o afirmaría, sino que susurraría los resultados a su vecino, y así, gracias a cada germen de espíritu que se nutriera de la savia etérea, todo ser humano podría hacerse grande, y la humanidad en vez de ser un extenso matorral de hiedras y cardos con un pino o un roble de trecho en trecho, se transformaría en una gran democracia de árboles de bosque" (Dewey, 1934/2008, p. 392).

ventaja de estimular el aprendizaje a través de objetos que el observador/alumno aprende a reconocer como parte integral de su experiencia cotidiana, en lugar de usar símbolos abstractos (lo usual en contextos educativos formales) (ver Winstanley, 2018, p. 427). Puesto de otra forma, el museo -en tanto institución educativa- podría tener un importante rol pedagógico, ya que es un espacio que puede ser configurado como equidistante tanto del carácter remoto y abstracto al que tiende la educación formal, por un lado, como del carácter concreto, pero dificultosamente transmisible, que tiene la educación informal, por el otro. El museo, en consecuencia, podría ser un camino posible para salir del dilema de la educación.

El dilema de la educación es una reconstrucción que realizamos de algunos argumentos presentados en *Democracia y educación* (véase la introducción a este *dossier*). Al describir las características de la educación formal (sistemática), Dewey sostiene:

Sin tal educación sistemática no es posible transmitir todos los recursos y adquisiciones de una sociedad compleja. Aquella abre también un camino a un género de experiencia que no sería accesible al joven si le dejara adquirir un adiestramiento en asociación espontánea con los demás, puesto que se han dominado los libros y los símbolos del conocimiento. (1916/1998, p. 18)

Ese tipo de educación enfrenta, sin embargo, serios inconvenientes:

Pero a la transición de la educación indirecta [la usa como sinónimo de informal] a la sistemática acompañan peligros manifiestos. La participación en la actividad real, sea directa o indirectamente en el juego, es por lo menos personal y vital. Estas cualidades compensan, en algún modo, la limitación de las oportunidades disponibles. La instrucción sistemática, por el contrario, llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias. El conocimiento acumulado que existe en las sociedades inferiores se pone, por lo menos, en práctica; se convierte en carácter; existe con la profundidad de sentido que se atribuye a su nacimiento dentro de los intereses urgentes cotidianos. (1916/1998, p. 18)

El dilema de la educación, entonces, consiste en lo siguiente: en las comunidades menos desarrolladas, la educación informal es muy estrecha y limitada, pero completamente dotada de sentido (es útil), mientras que, en las sociedades más desarrolladas, la educación formal puede llegar a ser muy amplia y diversa, pero, permanentemente, corre el riesgo de perder el sentido (con frecuencia, llega a ser inútil o a ser concebida como tal). El desafío perenne para distintos tipos de educación formal, en consecuencia y como explícitamente plantea Dewey, consiste en lograr conservar -en algún grado- el efervescente sentido vital que satura la educación indirecta o informal.

Una educación estética que incluya al museo en un lugar central, entonces, puede brindar herramientas (que privilegien los objetos sobre las palabras) para

intentar dotar de efervescencia y sentido a una educación institucional/formal que siempre, inevitablemente, debe revalidar su importancia y rol social. La enseñanza a partir de objetos en los museos, a nuestro juicio, puede ayudar a configurar un espacio pedagógico donde la imaginación y la empatía (dos requisitos esenciales para el desarrollo sustentable de la democracia) florezcan.

### Conclusiones

En las páginas iniciales de este trabajo, se propusieron dos objetivos: reconstruir el vínculo entre estética y educación en la filosofía de Dewey, en primer lugar, y mostrar el lugar privilegiado que puede tener el museo de arte en esa reconstrucción, en segundo lugar.

Para el desarrollo de la argumentación, en la primera sección, se describió la doble concepción que Dewey tiene de los museos (crítica y constructiva). La primera gira alrededor de los fenómenos que aíslan las artes en un pedestal remoto y las convierten en esotéricas e inaccesibles al público común (1934/2008, pp. 9-11). La segunda, en tanto, reconoce el indudable potencial educativo de los museos para el cultivo de la apreciación estética, elemento fundamental para el mejoramiento de la vida individual y el enriquecimiento comunitario (1937/1987, p. 526).

En la segunda sección, se mostró cómo, a principios de los años veinte, la filosofía de la educación de Dewey y su incipiente estética sistemática se interrelacionan en su trabajo de director de la *Barnes Foundation*. La institución de Filadelfia, lejos de ser un clásico museo dedicado al mero disfrute estético pasivo, era una institución educativa que se preocupaba por fomentar la apreciación estética y la plena comprensión del arte en todos los sectores sociales. La *Barnes Foundation* era -en realidad- la culminación de un proyecto educativo que su fundador, Albert C. Barnes, había empezado muchos años antes entre los trabajadores de su fábrica. Es en este período, en tanto, que Dewey lamenta públicamente, en *El arte en la educación - La educación en el arte* (1926/2017), la pérdida progresiva de los valores estéticos que está afectando a las sociedades y que el filósofo percibe como una amenaza para la democracia.

En la tercera sección, se intentó mostrar la vigencia de la aproximación deweyana, retomada en la actualidad por Goldblatt y Nussbaum. En este contexto de crisis, se sostuvo que la educación museal puede ser una herramienta indispensable para compensar la falta de interés hacia las artes y, más en general, las humanidades, que los sistemas educativos crecientemente patentizan. En otros términos: el rol de los museos puede ser decisivo para el cultivo de la imaginación y el desarrollo de un pensamiento empático que, según Alexander (1998, p. 18) y Nussbaum (2010), son ingredientes necesarios para el establecimiento de formas de vida democráticas. En este contexto, los museos (más allá de ser lugares de disfrute y diversión, de conocimiento y conservación del patrimonio cultural de una comunidad) pueden ser concebidos como instituciones morales (Sullivan, 2004, pp. 257-258).

Para ello, se sostuvo que hay tres ejes que se desprenden del pensamiento de Dewey que una mirada contemporánea sobre la relación entre estética, educa-

ción y museos tiene que rescatar. En primer lugar, que el tránsito del reconocimiento a la percepción de la obra de arte es el núcleo de la educación estética. En segundo lugar, que los museos tienen una finalidad distinta de la convencional en la medida en que intentan ser educativos. En sus términos: "***un museo que está dirigido hacia fines educativos*** tiene que resolver problemas que se presentan como radicalmente diferentes con respecto a los que existían cuando era nada más que una colección de objetos curiosos" (1937/1987, p. 521, cursiva y negrita nuestras). Finalmente, que el museo de arte puede ser configurado para superar lo que describimos como el dilema de la educación (reconstruido desde *Democracia y educación*) al especializarse "*en el aprendizaje a través de los objetos, a diferencia del aprendizaje centrado en el lenguaje*" (Hein, 2010, p. 35, cursiva nuestra).

## Referencias bibliográficas

- Aichele, K. P. (2016). *Modern Art on Display. The Legacies of Six Collectors*. Newark: University of Delaware Press.
- Alexander, T. M. (1987). *John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature: The Horizons of Feeling*. Albany: SUNY Press.
- Alexander, T. M. (1998). The Art of Life: Dewey's Aesthetics. En L. Hickman (Ed.), *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation* (pp. 1-22). Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press.
- Anderson, J. (2003). *Art Held Hostage: The Battle over the Barnes Collection*. Nueva York: Norton & C.
- Barnes, A. C. (1925a). *The Art in Painting*. Merion: Barnes Foundation Press.
- Barnes, A. C. (1925b). The Shame in the Public Schools of Philadelphia. *The Journal of the Barnes Foundation*, 1(1), 13-17.
- Barnes, A. C. (1925c). Negro Art and America. En A. L. Locke (Ed.) *The New Negro: An Interpretation* (pp. 19-25). Nueva York: A. and C. Boni.
- Barnes, A. C. (1937). *The Art in Painting*. Third Edition: Revised and Enlarged. Nueva York: Harcourt, Brace and C.
- Barnes, A. C. (1942). *How it Happened*. Merion: A.C. Barnes.
- Berenato, C. (2010). *John Dewey's Educational Philosophy and the Barnes Foundation: Analysis of the Influence of John Dewey's Philosophy on the Barnes Foundation's Art Educational Experience*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Buermeyer, L. (1924). *The Aesthetic Experience*. Merion: The Barnes Foundation.
- Campeotto, F. & Viale, C. M. (2017). Educación y arte. Acerca de John Dewey. *Cuestiones de Filosofía*, 3(21), 135-164.

- Campeotto, F. & Viale, C. M. (2018a). Dewey's Aesthetics and the History of Art: Three Examples from the Late Antiquity. *Cognitio*, 19(1), 35-55.
- Campeotto, F. & Viale, C. M. (2018b). Barnes' Influence on John Dewey's Aesthetics: A Preliminary Approach. *Cognitio*, 19(2), 227-241.
- Campeotto, F. & Viale, C. M. (2018c). Arte como experiencia. Pasado y presente. *Ideas y valores*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Campeotto, F. & Viale, C. M. (2019). Giro estético y vanguardia. Acerca de la influencia del pragmatismo de John Dewey en artistas norteamericanos. *Pensando, Revista de Filosofía*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Campeotto, F., Asselle, N. S. & Viale, C. M. (2019). Educación para la democracia. Sobre la integración entre capacitación técnica y valores humanísticos en la filosofía de John Dewey. En D. Fonti & M. F. Schiavoni (Eds.), *Derechos humanos. Avances, debates y perspectivas* (pp. 64-84). Córdoba: EDUCC.
- Costantino, T. E. (2004). Training Aesthetic Perception: John Dewey on the Educational Role of Art Museums. *Educational Theory*, 54(4), 399-417.
- Danto, A. C. (1987). Every Straw Was the Last: Portrait of an American Art Collector. *New York Times*, 22 de noviembre de 1987. Recuperado el 1 de marzo de 2019, de <https://www.nytimes.com/1987/11/22/books/every-straw-was-the-last.html>
- de Mazia, V. (1978). Transferred Values: Part 1-Introduction. *Journal of the Art Department of the Barnes Foundation*, 9(2), 3-34.
- de Mazia, V. (1979). Transferred Values: Part II. *Vistas*, 1(1), 3-40.
- de Mazia, V. (1983). The Barnes Foundation: The Display of Its Collection. *Vistas*, 2(2), 108-120.
- Dennis, L. J. (1972). Dewey's Debt to Albert Coombs Barnes. *Educational Theory*, 22(3), 325-333.
- Dewey, J. (1891/1969). Outlines of a Critical Theory of Ethics. En J. A. Boydston (Ed.), *Collected Works. Early Works, vol. 3* (pp. 289-386). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1925/1983). Experience, Nature and Art. En J. A. Boydston (Ed.), *Collected Works. Later Works, vol. 1* (pp. 266-294). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1925/1984). Dedication Address of the Barnes Foundation. En J. A. Boydston (Ed.), *Collected Works. Later Works, vol. 2* (pp. 382-385). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1937/1987). The Educational Function of a Museum of Decorative Arts. En J. A. Boydston (Ed.), *Collected Works. Later Works, vol. 11* (pp. 520-526). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916/1998). *Democracia y educación*. Traducción de L. Luzuriaga. Madrid: Morata.



Dewey, J. (1934/2008). *El arte como experiencia*. Traducción de J. Claramonte. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1926/2017). El arte en la educación-La educación en el arte. Traducción de F. Campeotto & C.M. Viale. *Cuestiones de Filosofía*, 3(21), 171-176.

Feinberg, W. & Connell, J. (2015). Saving Progressive Vision: Assessing the Move of the Barnes Foundation. En Y. M. Eryaman & B. C. Bruce (Eds.), *International Handbook of Progressive Education* (pp. 199-214). Nueva York: Peter Lang.

Fleeson, L. (1991). Opening the Barnes Door: How America's Most Paranoid Art Museum Got That Way, and How, Under New Management Dramatic Changes Are on the Way [Part 1]. *Essays of an Information Scientist*, 14, 50-56.

Goldblatt, P. (2006). How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education. *Education and Culture*, 22(1), 17-34.

Granger, D. A. (2006). *John Dewey, Robert Pirsig and the Art of Living: Revisioning Aesthetic Education*. Nueva York: Palgrave MacMillan.

Granger, D. A. (2007). A "Scientific Aesthetic Method": John Dewey, Albert Barnes and the Question of Formalism. *Education and Culture*, 23(3), 52-56.

Granger, D. A. (2018a). The Science of Art: Aesthetic Formalism in John Dewey and Albert Barnes, Part 1. *The Journal of Aesthetic Education*, 52(1), 55-83.

Granger, D. A. (2018b). The Science of Art: Aesthetic Formalism in John Dewey and Albert Barnes, Part 2. *The Journal of Aesthetic Education*, 52(2), 53-70.

Greenfeld, H. (1987). *The Devil and Dr. Barnes: Portrait of an American Art Collector*. Nueva York: Viking.

Hein, G. E. (2010). La responsabilidad social de los museos. En A. M. Hernandez Perez (Ed.), *La aportación educativa de los museos a la sociedad* (pp. 30-43). Ponce: Museo de Arte de Ponce.

Hein, G. E. (2011). Dewey's Debt to Barnes. *Curator*, 54(2), 123-139.

Hein, G. E. (2012). *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Hein, G. E. (2017). John Dewey and Albert C. Barnes: A Deep and Mutually Rewarding Friendship. *Dewey Studies*, 1(1), 44-78.

Helbling, M. (1982). African Art: Albert C. Barnes and Alain Locke. *Phylon*, 43(1), 57-67.

Hickman, L. (Ed.) (2008). *The Correspondence of John Dewey. Electronic Edition. Volume II*. Charlottesville: Intalex.

Hess Johnson, M. (2012). John Dewey Socially Instrumental Practice at the Barnes Foundation and the Role of "Transferred Values" in Aesthetic Experience. *The Journal of Aesthetic Education*, 46(2), 43-57.

Jackson, P. L. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven: Yale University Press.

Jacob, M. J. (2018). *Dewey for Artists*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.

Kuipers, G. (2014). *Progressive Arrangements: Citizenship and the Modernist Museum at the Barnes Foundation*. Tesis de grado en Historia del Arte. Wesleyan University.

Martin, J. (2002). *The Education of John Dewey: A Biography*. Nueva York: Columbia University Press.

Matisse, H. (1995 [1930]). Statement to Téreade. On Travel, 1930. En J. D. Flam (Ed.), *Matisse on Art: Revised Edition* (pp. 87-93). Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Meyers, M. A. (2004). *Art, Education and African-American Culture: Albert Barnes and the Science of Philanthropy*. New Brunswick y Londres: Transaction Publishers.

Mullen, M. (1923). *An Approach to Art*. Merion: Barnes Foundation.

Mullen, M. (1925). The Barnes Foundation: An Experiment in Education. *The Journal of the Barnes Foundation*, 1(1), 3-12.

Munro, T. (1928). *Scientific Method in Aesthetics*. Nueva York: W.W. Norton.

Nakamura, K. (2019). A Progressive Vision on Democratizing Art: Dewey's and Barnes' Experiments in Art Education in the 1920s. *The Journal of Aesthetic Education*, 53(1), 25-42.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Traducción de M. V. Rodil. Buenos Aires: Katz.

Read, H. (1943). *Education through Art*. Londres: Faber and Faber.

Robins, A. (2015). *Aesthetic Experience and Art Appreciation: A Pragmatic Account*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Emory.

Stein, L. (1925, 2 de diciembre). The Art in Painting. *New Republic*, 56-57.

Sullivan, R. (2004). Evaluating the Ethics and Conscience of Museums. En G. Anderson (Ed.), *Reinventing the Museum: Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift* (pp. 257-263). Lanham: Altamira Press.

Ueno, M. (2016). *Democratic Education and the Public Sphere: Towards John Dewey's Theory of Aesthetic Experience*. Londres y Nueva York: Routledge.

Westbrook, R. B. (1992). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.

Williams, A. (2000). Albert Barnes, Argyrol and Art. *The Pharmaceutical Journal*, 7128, 393-394.

Winstanley, C. (2018). Learning Experiences in Museums: Harnessing Dewey's Ideas on Continuity and Interaction. *Education 3-13*, 46(4), 424-432.