ISSN 2529-9824

Artículo de Investigación

El oprimido en el arte. Representaciones pictóricas de "Los Ambulantes" para una pedagogía crítica

The oppressed in art. Pictorial representations of "The Itinerants" for a critical pedagogy

Alfonso Fernández-Arroyo López-Manzanares[1]: Universidad Autónoma de Madrid, España.
alfonso.fernandez-arroyo@uam.es
Sonia Morales Cano: Universidad de Castilla-La Mancha, España.
sonia.mcano@uclm.es

Fecha de Recepción: 01/12/2024

Fecha de Aceptación: 02/01/2025

Fecha de Publicación: 07/01/2025

Cómo citar el artículo

Fernández-Arroyo López-Manzanares, A. y Morales Cano, S. (2025). El oprimido en el arte. Representaciones pictóricas de "Los Ambulantes" para una pedagogía crítica [The oppressed in art. Pictorial representations of "The Itinerants" for a critical pedagogy]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-996

Resumen

Introducción: Este ensayo aborda cómo la estética de la obra de arte, cosificada como mercancía, refleja la ideología de las clases dominantes, contrastando con la representación ética de la realidad empírica del oprimido, como en el caso del realismo crítico-social ruso. **Metodología:** El estudio pone en diálogo la pedagogía crítica de Paulo Freire con las obras de Los Ambulantes, utilizando una hermenéutica crítica para analizar la relación dialéctica entre la obra de arte y su función pedagógica. Se estructuran tres preguntas clave: qué, cómo y para qué. **Resultados:** El análisis revela cómo las obras de arte, bajo el cuestionamiento dialéctico, se convierten en herramientas para una pedagogía de la esperanza. Se examina el papel de la obra de arte como medio para enfrentar la cultura de la dominación. **Discusión:** La revitalización del análisis dialéctico-material de las obras pictóricas se presenta como una respuesta al pragmatismo que amenaza el arte, las humanidades y la creatividad, proponiendo una pedagogía de la esperanza frente a la dominación. **Conclusiones:** Las obras de arte,

[1] **Autor Correspondiente:** Alfonso Fernández-Arroyo López-Manzanares. Universidad Autónoma de Madrid (España).

CC BY NC ND

analizadas desde esta perspectiva, pueden ser transformadas en instrumentos pedagógicos críticos, impulsando la resistencia a la dominación y promoviendo la creatividad y el humanismo.

Palabras clave: Pedagogía del oprimido; educación problematizadora; praxis; aprendizaje dialógico; realismo social; artistas itinerantes; pintura del siglo XIX; Rusia.

Abstract
Introduction: This essay addresses how the aesthetics of the work of art, reified as commodity, reflects the ideology of the ruling classes, contrasting with the ethical representation of the empirical reality of the oppressed, as in the case of Russian critical-social realism. **Methodology:** The study puts Paulo Freire's critical pedagogy in dialogue with the works of Los Ambulantes, using a critical hermeneutic to analyse the dialectical relationship between the work of art and its pedagogical function. Three key questions are structured: what, how and what for. **Results:** The analysis reveals how works of art, under dialectical questioning, become tools for a pedagogy of hope. The role of the artwork as a means to confront the culture of domination is examined. **Discussion:** The revitalisation of the dialectical-material analysis of pictorial works is presented as a response to the pragmatism that threatens art, the humanities and creativity, proposing a pedagogy of hope in the face of domination. **Conclusions:** Works of art, analysed from this perspective, can be transformed into critical pedagogical instruments, driving resistance to domination and promoting creativity and humanism.

Keywords: Pedagogy of the Oppressed; Problematising Education; Praxis; Dialogical Learning; Social Realism; Travelling Artists; 19th century Painting; Russia.

1. Introducción

La construcción del lenguaje artístico, proceso acumulativo de representaciones pictóricas, escultóricas, arquitectónicas o de cualquier otro tipo, ha servido de impulsor de un pensamiento, razón y conciencia amoldada a las clases aventajadas en diversidad de contextos espacio-temporales. El arte se presenta como "vehículo de ideología", negando la sociedad condenada por la forma estética al reproducir sus movimientos y contradicciones de manera opacada, aun estando el artista socialmente comprometido (Adorno, 1983). Son excepcionales las manifestaciones capaces de trasmitir el lenguaje del oprimido, su verdad, haciendo de su testimonio, "testimonio de humanidad". Sucede, al contrario, que "los oprimidos tienen en el opresor su testimonio de «hombre»" (Freire, 2012, p. 35).

Lo que hoy conmueve a los hombres de las obras parece acallar el eco de "su antigua dependencia respecto de vanos encantadores, servicio de señores o ligera diversión; ha desaparecido su pecado original al haber ellas aniquilado retrospectivamente el origen del que proceden" (Adorno, 1983, p. 12). Tales representaciones vehiculan de manera sutil la moral formativa, archivada y perpetuada que impone una manera de *estar-en-el-mundo*[2]. La acción antidialógica y opresora que alberga el "objeto", la obra de arte, merece ser descubierta por el simple hecho de *estar-ahí* [*Vorhandenheit*], pues su consistencia está "en la validez, en el existir, en el «hay»" (Heidegger, 1997).

[2] La fórmula analítica *Dasein* [*Da-seyn*], planteada por Martin Heiddeger, nos remite a una realidad que requiere traspasar los límites de la experiencia posible, es decir, una comprensión profunda de la existencia que es y a su *ser-así*, en la realidad [*ser-en-el-mundo*]. El conocimiento del *ser*, que "existe" y que a la vez "es" —el ser y su sentido o esencia—, previo requisito de *estar* o "habitar", requiere una respuesta ontológica sobre las estructuras constituyentes del sentido de las cosas u objetos, así como del porqué de su existencia en oposición al mundo externo. La obra de arte se constituye así en parte relevante de la constitución óntica del mundo.

Desde un punto de vista didáctico, sin embargo, la axiología del arte no ha sido considerada un problema central. La ortodoxia de la historia del arte ha depositado figuraciones estéticas, con trasfondo ético y moral, en educandos depositarios de conocimientos incuestionables. Según la concepción "bancaria" de la educación, cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la cual resultará su inserción en el mundo, "como transformadores de él (…); estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, [satisfaciendo] los intereses de los opresores. Para estos, lo fundamental no es el desvelamiento del mundo, su transformación" (Freire, 2012, p. 64).

El objetivo del presente ensayo es aproximarse a composiciones pictóricas con una fuerte componente geo-histórico-artística, ilustrativas de la realidad atemporal del oprimido, recurriendo a la pedagogía crítica para su análisis a partir de los siguientes interrogantes: qué valor pedagógico adquieren este tipo de obras según lo representado y su contexto, comprendiendo su potencial emancipatorio; cómo se idearon para tratar las problemáticas de su tiempo; para qué se instrumentalizaron, con qué intencionalidad, reflexionando finalmente, a modo de conclusión, sobre por qué tiene sentido hoy su revitalización.

Las respuestas a estas preguntas se articulan mediante el método dialéctico hermenéutico-crítico, interpretando obra y función con enfoque interdisciplinar: indagando en los paisajes de la pobreza, en las comunidades marginales, en la co-creación de relatos revolucionarios para la reconstrucción del qué, cómo y para qué la obra de arte, apoyados en el espíritu freiriano, conscientes de que son malos tiempos para el pensamiento crítico y que, como afirma el profesor Pep Aparicio, miembro de *El Instituto Paulo Freire de España*, no ha habido interés en profundizar en la obra de Paulo Freire en nuestro país ni en los países del eje occidental (Cruz, 2021, 4 de mayo).

Para la indagación del objeto nos fijamos en las obras pictóricas del realismo ruso del siglo XIX, surgidas del movimiento contrario a la idealización de la vida social y urbana que precedió a la Revolución de 1917. Los espacios cotidianos y la naturaleza se tornan en escenarios del conflicto social, afirmándose que "el propio surgimiento del realismo solo fue posible en una determinada etapa de la lucha de clases" (Lotman, 1960, s.p.). Concretamente, el análisis se centra en el realismo crítico-social de la cooperativa de pintores rusos que surge en la década de 1870 en oposición a lo normativo: la *Sociedad de Exposiciones de Arte Ambulante*.

También conocidos como *Los Itinerantes*, con figuras tan reconocidas como Nikolay Bogdanov-Belsky o Iliá Repin, se ocuparon de transformar la pintura en acto de protesta, con función estética, claro, pero, principalmente, pedagógica. El valor actual de sus obras nos remite a la historiografía de la dialéctica opresor-oprimido. Su fuerza revolucionaria en un momento de transformación se inspiró en la modernización del sistema productivo, los contrastes culturales y existenciales entre campo y ciudad, campesinado y terratenientes, siervos y señores, trabajadores y propietarios, así como en la totalidad de relaciones sociales asimétricas.

En conclusión, resultado de nuestro disertar en torno a la idea del oprimido en el arte, advertimos el potencial que tiene la obra de arte, en particular las imágenes, para la transformación social amalgamada con la dialéctica acción-reflexión y reflexión-acción para la praxis. Los "hombres", sobrepasados por la voluntad autónoma de la obra, subjetivada con su objetivación, toma vida propia, existencia e intencionalidad, adquiere voz: la del oprimido en este caso, que no puede ser emanada de los opresores. Al contrario, es un instrumento para el descubrimiento crítico de los oprimidos: "de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización" (Freire, 2012, p. 34).

2. Precisiones metodológicas

Sobre el tema que nos ocupa y los desafíos que conlleva, la hermenéutica crítica resulta esencial para deconstruir, reordenar y reconstruir las estructuras simbólicas del pensamiento histórico-artístico desde el campo de las ciencias sociales y, en particular, desde la pedagogía, la sociología y la educación. La interpretación hermenéutica de los textos considerados adquiere interés al "resimbolizar" el sentido de expresiones artísticas que, en un determinado momento y lugar, desde el enfoque que pone a dialogar conceptos tales como opresor y oprimido, obra y realidad, conciencia y mundo, permite reformar un entorno político-social y valorar los horizontes históricos hacia los que proyectarse (Mejía, 2014, p. 49).

Desde los fundamentos teóricos que determinan la epistemología del arte en clave educativa y remoralizante, reflexionamos sobre el poder de la obra de arte para la regulación de las masas, en contraposición a la emancipación de quienes las oprimen. Ello nos hace poner énfasis en el pensamiento crítico freiriano y en la teoría de la educación para la práctica de la libertad, transitando de la pedagogía del oprimido a un estadio de esperanza imprescindible para activar el aprendizaje-dialógico con y desde las masas populares, propiciando el quehacer de seres histórico-sociales reflexivos y transformadores de su propio mundo y destino.

Por último, sin obviar que toda representación artística se constituye parcialmente en ideología del pensamiento, hacemos interactuar teoría y revolución a través de las obras pictóricas del realismo ruso, considerando las particularidades espacio-temporales y sociales de la Rusia del siglo XIX en un momento clave para la historia social del arte. La excepcionalidad de las obras elaboradas por un grupo de artistas itinerantes desafió la ortodoxia académica, sublevándose contra el oficialismo, confrontando el poder del *arte-regulación*, promocionado por la alta sociedad rusa y con la influencia tutelada de las principales potencias europeas occidentales.

El estudio histórico-artístico de las obras analizadas con enfoque pedagógico-crítico revierte en solidez y ensayo que desciende del plano filosófico al plano de la realidad, trascendiendo el mundo de las ideas, materializando la criticidad oportuna de los argumentos defendidos por la lógica de un *arte-emancipación*, por y para las clases populares o campesinas. Comprendemos la parte ontológica de lo representado: "desahuciados de la vida", los "desharrapados del mundo", despojados de humanidad por aquellos que se la negaron, negando también la suya propia, albergando en sí "la verdad del opresor" y "la conciencia del oprimido" (Freire, 2012).

3. Consideraciones previas desde la sociología, la pedagogía y el arte

A partir de los fundamentos de la teoría sociocultural del aprendizaje, desarrollada por Lev S. Vygotski, se considera que el aprendizaje "orienta y estimula procesos internos de desarrollo", proponiendo la construcción de un "área de desarrollo potencial", facilitador del proceso de "maduración" mediante el acercamiento guiado a realidades sociales ajenas o desconocidas (Vygotski, 1984). En relación con lo anterior, los postulados estructuralistas acerca del desarrollo moral y la adquisición de "principios morales autónomos", basados en la idea de "comunidad justa", conciben la educación para "provocar un cambio, a mejor, en el razonamiento moral, así como posteriores cambios de conducta" (Palomo, 1989, p. 80).

De tal forma, de acuerdo con las etapas del desarrollo moral propuestas por Laurence Kohlberg, se viene a proponer la idea de un "área de desarrollo moral potencial", facilitador de un enfoque elevado o "post-convencional" al que no se accede por el mero hecho de ser adulto, de madurar, sino que resulta de un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el contacto con realidades que rebelan contradicciones en el pragmatismo antiprogresista, "según el cual debemos adecuarnos a los hechos tal y como se están dando, como si no pudieran darse de otra forma" (Freire, 2012, p. 115)[3].

Para ello, desde las ciencias sociales y las humanidades se promueve el intercambio de ideas y puntos de vista que fomentan la habilidad de situarse en la perspectiva del "otro" (*role-taking theory*). Esto sugiere el encuentro con problemas socioespaciales tales como la pobreza, la esclavitud o la inmigración, así como con la historia social, la historia cultural y las cuestiones de género, los tres grandes géneros del relato histórico artístico actual (Díaz, 2021). Ello nos remite a una "educación problematizadora", de carácter auténticamente reflexivo, lo que implica un acto permanente de desvelamiento del "ambiente social" según la teoría del aprendizaje social por la que Albert Bandura (1982, p. 215) sostiene que "el desarrollo se produce fundamentalmente a través de los efectos que la conducta del sujeto tiene sobre la realidad".

La realidad percibida a través de representaciones sociales e históricas, en particular aquellas de carácter artístico, resulta constituyente de conciencia, se transforma en realidad consciente desde la visión problematizadora: conciencia y mundo se dan simultáneamente a través del arte, aumentando el campo de la reflexión simultánea sobre sí y sobre el mundo. Advertir de este modo los conflictos morales que emergen de la dialéctica opresor-oprimido orienta la mirada hacia "visiones de fondo" hasta entonces desenfocadas: "en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo [representado] que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática [o estética] sino como una realidad en transformación [ética y moral], en proceso" (Freire, 2012, p. 75).

Ya, a principios del siglo XX, Heidegger (1997, p. 72) sugería que "describir fenomenológicamente el «mundo» significa mostrar y fijar en conceptos categoriales el *ser* del *ente* que está-ahí dentro del mundo". Según Heidegger, no hay otra manera de comprender la realidad que accediendo al simbolismo que encierra el carácter relacional de "las cosas, las cosas naturales y las cosas «dotadas de valor»". Lo contrario es limitarse a registrar lo que la mirada ve, lo perceptible a la vista, con el único propósito de ratificar y consolidar la realidad que se nos presenta conforme a observaciones dominantes, sin reflexión, devenidas de la ciencia o del cientificismo social que atiende exclusivamente a una crítica voluntariamente superficial.

Al respecto, Urie Bronfenbrenner (1987), en su teoría de la ecología del desarrollo humano, profería la influencia que podían ejercer sobre el individuo las estructuras o niveles interrelacionados del "ambiente", al nivel de subcultura o de cultura en su totalidad, junto con un sistema de creencias e ideología sustentado en este. Esta teoría resulta adecuada para explicar la existencia de márgenes de regulación impuestos desde centros de poder, de derecho y de conocimiento (De Sousa, 2003), impidiendo la emancipación subyacente que propicia la esperanza.

[3] La idea de progreso, o el progresismo latinoamericano de raíz freiriana dista de la idea de progreso occidental en el sentido que, lejos de limitarse a lo material, aspira a un horizonte de compromiso con las mayorías, con efectos concretos en la ampliación de derechos y dignidad de los sectores populares, en particular de los colectivos campesinos e indígenas.

Por esta dialéctica, la teoría cognitiva social del aprendizaje nos proporciona una visión relativamente optimista de la naturaleza humana (Riviére, 1990). Resulta necesario, por tanto, aprender a pensar sociológicamente.

Según Anthony Giddens (2000, p. 32), el pensamiento sociológico consiste en ampliar el enfoque, la mirada, significa cultivar la imaginación, aquella que "permite darnos cuenta de que muchos acontecimientos que parecen preocupar únicamente al individuo en realidad tienen que ver con asuntos más generales". Mills definiría esa imaginación sociológica como la "capacidad de pasar de una perspectiva a otra y en el proceso formar una opinión adecuada de una sociedad total y de sus componentes" (Mills, 1961, p. 222). Con esa mirada se adquiere la capacidad de reflexionar sobre el sentido social de la educación, sabiendo que "la conciencia de los efectos de socialización de la escuela es más clara que la de los mecanismos que la producen" (Perrenoud, 2001, p. 225).

Por ello, una educación que estimula la ingenuidad, y no la criticidad, satisface los intereses de los opresores, dificulta el desvelamiento del mundo, su transformación, y reproduce formas que definen el buen funcionamiento de quienes se preservan en una situación privilegiada. El educador, afianzador de tales estructuras, se encuentra inhabilitado para cuestionar un sistema educativo que afianza la realidad del mundo que hay afuera (Illich, 2012, p. 53). Al margen de la búsqueda, de la praxis, del quehacer y no del mero hacer, no existe creatividad, no existe transformación ni saber. Al contrario que los animales, emergemos del mundo que podemos trascender, tridimensionalizar (pasado-presente-futuro) y conocer objetivándolo. Somos "seres histórico-sociales" por nuestro hacer histórico. La praxis es teoría y práctica, es reflexión y acción dialéctica, es transformación del mundo: "cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él" (Freire, 2012, p. 64).

Esta centralización de la educación se viene perfilando de manera hiperreal, es decir, reafirmándose a sí misma, de manera injustificable, sabiendo que quienes detentan la autoridad de decidir qué debe formar parte de la agenda educativa disponen a su vez de sutiles mecanismos de coacción. Asimismo, conforme a la teoría del capital cultural, esta estructura considerada de "distribución permanente, aunque tenga todas las apariencias de igualdad, está marcada por un sesgo sistemático en favor de los que poseen un capital cultural heredado" (Bourdieu, 2017, p. 111).

Por todo ello, el educador problematizador adquiere el compromiso histórico de propiciar una remoralización de la vida social (Giddens, 1995). "Es imperativo ir más allá de las sociedades cuyas estructuras generaron la ideología por la cual la responsabilidad por los fracasos y frustraciones que ellas mismas crean corresponde a los fracasados, como individuos, y no a las estructuras o a la manera como funcionan esas sociedades" (Freire, 2017, p. 190). Ante la "influencia inconsciente del ambiente" que afecta a todas las fibras del carácter y del espíritu, "lo que puede hacer la enseñanza consciente, deliberada, es a lo más liberar las capacidades así formadas por su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido" (Dewey, 1998, p. 27).

A la pregunta ¿cómo enseñar?, Paulo Freire aboga por educar la esperanza, una "esperanza crítica", necesidad ontológica incapaz de transformar el mundo sin anclarse en la práctica educativa. Asumiendo que "el acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido un acto político (…) y no solo pedagógico" (Freire, 2017, pp. 24-25).

Para el cumplimiento de la tarea educativa, democrática y popular, propiciar la imaginación, la conjetura en torno a una educación como práctica de la libertad, un mundo diferente al de la dialéctica opresor-oprimido, se convierte en necesidad para la esperanza. Para ello, el aprendizaje dialógico dirigirá "la acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación" (Freire, 2009, pp. 47-48).

De esta forma, Paulo Freire (2017, pp. 104-105) fundamenta la práctica pedagógica como forma de superar la ideología autoritaria que oculta la imposibilidad de una práctica educativa distante, neutra o indiferente a propósitos sociales y políticos. El objetivo es la unidad dinámica y dialéctica entre la revelación de la realidad y la acción transformadora de la misma. Solamente en la comprensión dialéctica de cómo se dan conciencia y mundo es posible comprender el fenómeno de la introyección del opresor por el oprimido, la "adherencia" de uno u otro, la dificultad del segundo para localizar al primero fuera de sí mismo, oprimido. Según este pensamiento opuesto a una pedagogía mecanicista se plantea lo siguiente:

> si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo como funciona la sociedad, no es porque sean naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, porque hace mucho que se les prohíbe saber; la salida es la propaganda ideológica, la «esloganización» política y no el esfuerzo crítico a través del cual hombres y mujeres van asumiéndose como seres curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de descubrimiento de la *raison d'être* de las cosas y de los hechos (Freire, 2017, p. 132).

En los últimos años se reconoce la importancia de las humanidades para promover conciencia crítica en un ambiente social donde la pregunta fundamental sobre cualquier materia es: ¿para qué? Consecuentemente, las humanidades están obligadas a justificar su existencia, urgiendo la apuesta de hacer valer su función, no conforme a criterios productivos o de mercado, sino por su idoneidad para recuperar valores que se encuentran fragilizados, tales como: "la empatía, la creatividad, la capacidad de asombro y de indignación, el respeto, la argumentación convincente y la habilidad para cuestionar creencias heredadas" (Aguiló, 2021, 16 de mayo).

Al respecto, la sociología del arte o, como se prefiere llamar, la historia social del arte, ha fructificado en el ámbito de las universidades con una narrativa propia que pone el acento en los aspectos sociales. Consecuencia de la historiografía de raíz hegeliana y, sobre todo, de las ideas de Marx y Engels, el concepto mismo de arte se transforma en elemento mediador de la realidad histórica con el presente. La obra de arte se viene a interpretar como resultado de un contexto social sobre el que se precisa reflexión. Sucede así que, cuando esta concepción del arte se creía superada, algunas obras han experimentado una exhaustiva relectura en las últimas décadas desde un pensamiento marxista clásico sometido a revisión (Díaz, 2021).

No obstante, la necesidad de modelar la relación del todo con la parte refractada de la realidad empírica, imitación de lo empíricamente vivo que el arte posibilita, revela en la *sui generis* de la obra esa presión identificadora impuesta por el sujeto, por el artista, con independencia de la manera en que ha llegado a ser. A pesar de ello, las obras "son vivas" por su lenguaje, basado en la comunicación de todo lo singular que hay en ellas. Y, precisamente, al ser producto de un trabajo social, entran en comunicación con lo empírico; conforman lo empírico: "no disimulan la literalidad de cuanto habla desde ellas. Son reales como respuestas a las preguntas que le vienen de fuera". Y, "si las obras de arte son respuestas a sus propias preguntas, también se convierten ellas mismas por este hecho en preguntas" (Adorno, 1983, p. 16).

Las obras de arte, por tanto, no son tanto un producto histórico como la propia historización de la realidad a la que se accede a través de ellas. Esa reconstrucción del mundo percibido a través de la historia del arte conlleva que, al reconstruirse, quien accede a ellas, educadores-educandos, opresores-oprimidos, perciban y comprendan que, aunque reconstruidos por ellos, ese mundo no es de ellos ni para ellos: "humanizado por ellos, ese mundo los humaniza" (Freire, 2012, p. 17). La obra de arte cumple así el objetivo de la acción dialógica que no es otro que desvelar la verdad, interaccionando con otras realidades, con otras vivencias y con el mundo (Aubert *et al*., 2010).

La representación artística se instrumentaliza así para superar la "acomodación y la inmovilidad por la comprensión del significado profundo de la presencia del hombre y de la mujer en la historia, en el mundo. En el mundo a ser recreado siempre como condición para ser mundo y no un puro soporte sobre el cual posarse" (Freire, 2017, p. 215). Y, a pesar de no poder atribuir a las obras de arte una función social *per se*, su esencia histórica permite una doble reflexión, tanto en la dirección hacia su *ser-para-sí* como en la de su relación con la sociedad. Incluso en las obras que están penetradas hasta lo más profundo de ideología puede darse un contenido de verdad (Adorno, 1983).

De la mano del realismo ruso, a lo largo de la decimonovena centuria, se puede decir que la obra de arte, en este caso pictórica, experimentó una de las etapas más fulgentes en la representación de la realidad empírica de la clases trabajadoras y bajas en sus composiciones. Las que serán objeto de análisis en el presente ensayo, revelan un hecho histórico que se puede considerar expresivo de la permanente actitud crítica o emancipatoria por la cual el hombre libera su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento a lo normativo. Comprendiendo los temas y desafíos de su época, en la proporción en que sus temas son captados y se afrontan con la búsqueda de una mayor plenitud artística, resulta su inserción en la historia. Esta toma de conciencia invita a la autorreflexión y a la reflexión dialogante sobre su tiempo y espacio, sabiendo que toda comprensión corresponde entonces, tarde o temprano, a una acción: "luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa" (Freire, 2009, p. 78).

4. Disertaciones en torno al realismo social desde la pedagogía crítica

4.1. El qué del realismo ruso para la pedagogía del oprimido

El abrazo a la religión ortodoxa por parte de los pueblos eslavos orientales a partir del siglo X supuso un hito crucial en el devenir de la historia del pueblo ruso y, lo que ahora nos interesa, en su desarrollo artístico. Durante centurias, y aún hoy, un sinfín de pintores nacidos en tierras rusas se fueron formando en talleres de iconos de tradición bizantina cultivando, especialmente, la pintura religiosa. No obstante, esa impronta oriental de su arte acabaría abriendo paso al influjo occidental, constituyéndose en estructura de pensamiento adherida, a pesar de la contradicción existencial de la situación concreta por la que se formaron ambas sociedades.

Este nuevo camino empezaría a allanarlo Pedro I el Grande a fines del siglo XVIII cuando, en su anhelo por modernizar la cultura y costumbres de su país, visitó las principales potencias europeas que se convertirían en inspirador modelo que, en vez de a la liberación, le llevaría a la identificación con su contrario; mas, sería en la segunda mitad del siguiente siglo cuando las tendencias estéticas de Occidente calarían hondo haciendo las delicias de la alta sociedad rusa. Fue entonces cuando se creó en San Petersburgo la Academia Imperial de las Artes (1757), por la que habrían de pasar la inmensa mayoría de los artistas que desfilarán en este trabajo.

Esta institución conservadora se nutriría de las enseñanzas neoclásicas de Italia y de Francia, sobre todo, con cánones muy estrictos que privilegiaban temas mitológicos e históricos, paisajes grecorromanos y retratos convencionales de las altas esferas de la sociedad, ejerciendo el control sobre la figura del artista "nuevo", nacido, no de la superación de la contradicción, con la transformación de la antigua situación, si no conforme a la hipótesis de que los nuevos artistas, a fin de asegurar su nueva situación, encarnarían con más rigor el conocimiento prescripto. Este sería ahora su testimonio de humanidad.

La sociedad rusa, conformada en gran medida por siervos y campesinos, fue objeto de atención de no pocos artistas del momento. Muchos de ellos, de hecho, pertenecían a familias humildes con esa vinculación. Y, desde luego, esa circunstancia, unida a distintos episodios históricos (como el régimen opresivo del zar Nicolás I y los intentos fallidos de abolición de la servidumbre hasta tiempos de Alejandro II) y avances ideológicos de ese tiempo (como los de la *Intelliguentsia*, de la que se hablará más adelante) alentó el florecimiento de una nueva escuela pictórica rusa y el desarrollo de una pléyade de pintores comprometidos con sus pinturas en la transitividad de la conciencia de los más desfavorecidos.

De manera más o menos pretendida, sus obras permitirían la dialogicidad entre el "liderazgo revolucionario", representado por los autores, y las masas desfavorecidas, en su mayoría analfabetos privados de la lectura y la escritura. Los oprimidos, reconociéndose como tales, bajo la "sombra" del dominador, dentro de sí, adscribirían su revolución al proceso de liberación como seres ambiguos. Un proceso permanente de superación verdadera de la contradicción en la que se encuentran, representados, como uno de los polos de la situación concreta de su opresión. Las obras en las que verían reflejado su mundo, orientarían su liberación: primero, como simples observadores con capacidad de analizar lo que antes no podían ver porque, simplemente, vivían así; segundo, tomando conciencia de la situación problematizada (Freire, 2009; 2012).

El sentido altamente catártico de tales representaciones pictóricas nada tenían que ver con la representación atemporal y bucólica de los fondos y escenas de sus cuadros, más allá de su valor estético, ni con la representación subjetiva y mitificada de lo que plasmaban. Por el contrario, trataron de transformar su quehacer artístico en un trabajo útil y objetivo, que fuera ventana por la que asomarse a la realidad, revelándola para ser juzgada, problematizada. Es así como eclosionó un arte realista de crítica social que trasgredía los cánones de la citada Academia Imperial. Un arte, cuya función debía trascender los límites de lo meramente estético-artístico para cumplir una misión social: la de enseñar al pueblo a valorar los fenómenos sociales y denunciar las insuficiencias de las estructuras en las que se asienta (Vayá, 1989).

En este contexto adquirió un papel trascendental una agrupación de pintores rusos conocidos como *Los Ambulantes*, *Los Itinerantes*, *Los Vagabundos* o, en ruso, *Peredvízhniki*, cuya labor consistió en poner en circulación sus obras pictóricas mediante exposiciones independientes a la Academia, no solo en importantes núcleos urbanos, como San Petersburgo y Moscú, sino también y, sobre todo, por distintos pueblos y aldeas de Rusia. Sus obras adquirirían autonomía, dialogando con las "analfabetas" provincias rusas de cuya mentalidad feudal e inexperiencia democrática se alimentaba el desconocimiento de su realidad. El arte de *Los Ambulantes* irrumpiría el mundo constituyente de la conciencia: un "percibido objetivo" con intención de contrastar la alienación cultural con la realidad de quienes eran desafiados, obligados a responder al desafío cuanto mayor capacidad para captar la obra en un plano de totalidad por el que conciencia y mundo se dan simultáneamente (Freire, 2009, 2012).

La línea progresista que siguen los autores independientes a la Academia, probablemente no alcanzó mayor reconocimiento entre los acólitos de esta. Sin embargo, en la historia social del arte será interpretada como proceso político de alfabetización comprometida, no neutral, evitando lo posible caer, por un lado, en la ilusión idealista que presta a la educación una fuerza que no tiene y, por el otro, en el objetivismo mecanicista que le niega todo valor antes de la revolución (Freire, 2017). Porque ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, "los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención" (Freire, 2012, p. 42).

Es este contexto *Los Itinerantes* adquieren una función transformadora en la historia, más que por trasmitir el lenguaje de sus obras por una razón cualquiera, por volver al sujeto representado cognoscente, y no como incidencia de su discurso ideologizado. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del realismo crítico, razón por la que obtuvieron la simpatía y reconocimiento de buena parte de la población rural (Martínez, 2016). Uno de los grandes méritos de este grupo de artistas itinerantes, por tanto, fue el de desarrollar un arte útil y exhibir sus creaciones alejadas de espacios inaccesibles para el pueblo, al margen de acontecimientos en residencias, palacios y demás escenarios de las clases dirigentes cuya participación destinada a los siervos consistía en la simple algazara, y no necesariamente porque no tuviesen voz.

Así, mientras los artistas más laureados de aquel tiempo tenían como tarea fundacional revolucionar el arte, *Los Itinerantes* compartían con su contemporáneo, el teórico y filósofo Vladímir Ilích Uliánov (Lenin), la opinión de que lo primero debía ser revolucionar las condiciones sociales y culturales, que, algún día, harían posible una verdadera revolución en el arte. Pues, previo a germinar el arte del "nuevo" hombre, las representaciones artísticas del momento, las obras producidas por la cultura rusa, se debían poner "a disposición de las grandes masas (de ahí toda una serie de decretos firmados por Lenin con este fin) y crear un arte para hoy, accesible a las masas, capaz de educarlas y movilizarlas" (Sánchez, 1972, p. 189).

4.2. Los Itinerantes y el arte como práctica de la libertad

La cooperativa de pintores rusos itinerantes, cuyo nombre completo era *Sociedad de Exposiciones de Arte Ambulante*, se formó en Moscú en 1870. Sus obras tenían como sello particular la inspiración en la vida real, conectando lo popular y lo nacional. Aun siendo conscientes de las posibilidades que brindaba la Academia Imperial para sus habilidades artísticas, su sustento económico y su prestigio, los miembros de este colectivo la rechazaron, entre otras cosas, por sus rígidas normas, su conservadurismo en la imposición de temas a representar (mitológicos, bíblicos e históricos, en especial) y su carácter elitista (Fer *et al*, 1999).

Con su integración reivindicaban la libertad de seleccionar la temática de sus composiciones, priorizando escenas sociales y realistas al margen de la concepción "bancaria" del arte por la que el artista va llenando al público del falso saber que es la expresión estética, imposible de vaciar de ideología. Incluso en su razón de ser como mera mercancía estética en base al principio de *l'art pour l'art*, que desde Baudelaire prevaleció en Francia sobre el ideal estético del arte como presión moral, existe un trasfondo pedagógico de contenidos impuestos. En este caso, se puede considerar la nulidad de "visiones de fondo" sabiendo que esta forma de representación fue recibida con gusto por la burguesía, porque veía en él una forma de neutralización (Adorno, 1982; Freire, 2012).

Los Itinerantes también dedicaron algunos de sus cuadros a temas religiosos e históricos, paisajes que delataban la belleza del entorno natural ruso y retratos, pero la atención predominante estaba del lado más crudo de la realidad caracterizándose por su contenido social y humanitario. Seguirían el hacer de un grupo de intelectuales rusos de fines del siglo XVIII, pertenecientes a los círculos literarios de clase alta, apodados *La Intelliguentzia* (Marcadé, 1971). Estos proclamaban una vida mejor e individualidad plena para el campesino oprimido, siendo los primeros en denunciar la apostasía de la élite educada de la cultura nativa e identificar al campesino como el portador de esa cultura.

No obstante, por muy liberales que fueran, procedían con toda seguridad de una familia terrateniente y, por lo tanto, formaban parte del lado cómplice de la razón de su denuncia. Su modelo sería, al fin y al cabo, antidialógico, represivamente paternalista, tratando de determinar sus finalidades al objeto conquistado, a las masas iletradas, pasando por ello a ser algo poseído: "robando al oprimido su palabra, su expresividad, su cultura" (Freire, 2012, p. 141). Conforme a los hechos considerados, "las actitudes de los intelectuales rusos hacia el campo en la era de la servidumbre, su comportamiento en la finca y la filosofía que desarrollaron adquiere un particular patetismo" (Roosevelt, 1995, pp. 291-292).

Así las cosas, el precedente directo de esta sociedad, la de *Los Ambulantes* o *Itinerantes,* se encuentra en la Revuelta de los Catorce, acontecimiento que tuvo lugar el 9 de noviembre de 1863, cuando los candidatos a la medalla de oro para conmemorar la centenaria existencia de la Academia Imperial de las Artes se negaron a participar en el concurso como protesta a la ya referida rigidez de la institución. El tema a representar era "Odín en el Walhalla", lo que en modo alguno aceptaron, abandonando entonces la institución para conformar ese mismo año en San Petersburgo el *Artel de pintores*: una sociedad cooperativa de arte creada por iniciativa de Iván Kramskói, para poder brindarse asistencia mutua sus integrantes, poniéndolos en parangón, Marcadé (1971), con los "falansterios" del socialista utópico francés Charles Fourier, basados en un sistema social igualitarista.

Recién atravesado el umbral de la década de 1870, años más tarde, esta sociedad mudaría a la de *Los Ambulantes*, que gozaría de más larga vida y proyección. Durante su más de medio mes de existencia, esta última agrupación de pintores acogería a más de un centenar de miembros y organizaría un total de 48 exposiciones, celebrándose la primera de ellas en 1871 y la última en 1926. Como en el caso del *Artel*, Kramskói fundaría la *Sociedad de Exposiciones de Arte Ambulante*, contando para ello con la inestimable colaboración de Vasili Grigorievich Perov e impulsando la crítica social aunada con el realismo y los tintes nacionalistas.

Desde el punto de vista financiero, este grupo fue impulsado por el marchante industrial Savva I. Mámantov y por Pável Tetryakov, que adquirió gran parte de sus obras, expuestas en buena medida en la célebre galería moscovita de arte que fundó y que lleva su apellido. Esta cuestión, relativa al liderazgo del quehacer de los artistas empeñados en la transformación radical de las estructuras que reducen a las masas oprimidas al mero hacer es un punto que requiere una detenida y valerosa reflexión sobre el compromiso de *Los Itinerantes* en la causa de la liberación de las masas populares.

No obstante, lo que ahora nos interesa destacar es cómo se concretó la temprana influencia de las ideas democráticas y progresistas en relación al arte en su país. Fue el teórico, crítico e historiador del arte, Vladimir V. Stasov, quien impulsó, en concierto con filósofos compatriotas de la talla de Belinski y Chernishevki el enfoque crítico de esos artistas. Ideólogo señero del realismo crítico ruso, defendió que el arte ha de ser reflejo de la sociedad y ponerlo en valor como motor para lograr el progreso y alcanzar la democracia.

En virtud de ese objetivo, rechazó el "arte por el arte", dirigido a los potentados y ajeno al pueblo ruso; por contra, consideraba ineludible poner la mirada en los intereses y necesidades de las vastas masas populares, algo que difícilmente podría ser atendido desde afuera (Vallés y Davidenko, 2000; Vayá, 1989).

Todo este ideario, en efecto, comulgó con el arte practicado por *Los Ambulantes* que, pese a haber conocido y admirado el arte occidental, principalmente de Francia, desarrollaron una pintura de intenso sabor nacional, toda vez que entendieron que el arte debía estar al servicio del pueblo y, probablemente, con la pretensión de promover una auténtica revolución: la de transformar la realidad que propicia un estado de cosas que se caracteriza por mantener a los hombres en una condición deshumanizante, una transformación que "no puede ser hecha por los que viven de dicha realidad, sino por los oprimidos con un liderazgo lúcido" (Freire, 2012, p. 132).

Consecuentemente, la temática puntera de su obra era costumbrista, centrada en los estratos más bajos de la sociedad, poniendo el acento en la pobreza y en las desigualdades sociales. Eran, por tanto, paladines de un arte comprometido, en línea con el realismo social que adoptan asimismo contemporáneos foráneos como Courbet o Millet en Francia, frente a los partidarios de las manifestaciones plásticas apreciadas, en lo fundamental, para el deleite estético. Así es como, desde la pintura, se contribuía al pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, a la ampliación y profundización de la capacidad del pueblo ruso para captar los desafíos de su tiempo, a la revolución que no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni por el liderazgo para el pueblo, sino por ambos en una solidaridad inquebrantable (Freire, 2009, 2012).

4.3. El oprimido en el arte de Los Ambulantes y para qué sus obras

Entre el plantel de integrantes de la *Sociedad de Exposiciones de Arte Ambulante*, pintores destacados, como el ya citado líder inicial del grupo, Iván Kramskói, descubrió en sus viajes de formación en Italia, Francia y Alemania las tendencias de la pintura occidental y asimiló las bases de la Academia Imperialista para acabar oponiéndose a ellas, por los motivos argumentados líneas atrás. La larga sombra del ideario de los demócratas revolucionarios de su país tuvo proyección en su concepción moral del arte, atendiendo al campesinado como clase oprimida y, al mismo tiempo, portadora de la cultura rusa despojada de los mitos indispensables para la conservación del *statu quo*. Paulo Freire (2012) reflexiona sobre esa necesidad atemporal de los opresores de mistificar el mundo, desarrollando una serie de recursos, como el arte, mediante los cuales proponen a la admiración de las masas conquistadas y oprimidas un "mundo falso".

Si *La Intelliguentsia* reclamó una vida mejor para los campesinos en sus escritos, otro tanto harían *Los Ambulantes* a través de sus logradas, realistas y efectistas imágenes que plasmaron el diálogo como encuentro de los oprimidos con la realidad para su "pronunciación" del mundo, con un carácter eminentemente pedagógico, condición fundamental para su verdadera humanización (Freire, 2012). Cuadros como el de "La segadora" (1889) y "La cosecha en Ucrania" (1892) de Nikolay Pimonenko, que representan la vida rural de Ucrania a través de niñas y mujeres afanadas en labores agrícolas, o "Campo de centeno" (1903) de Vasili Maximov, son ejemplos notables de ello.

Otro de los impulsores del *Peredvízhniki*, el pintor y pedagogo Vasili G. Perov, puso el foco también en los más desfavorecidos, mostrando la crudeza de su existencia. Resulta sobrecogedor su lienzo denominado "Troika" (1866), en el que captura con gran minuciosidad la gélida atmósfera que envuelve la fatigosa marcha de tres niños cansados que, a duras penas, pueden arrastrar con la ayuda de un trineo un pesado barril de agua por un inclinado e irregular sendero cubierto de hielo, al tiempo que el viento azota sus rostros a contracorriente, haciendo más dificultosa, aún, su actividad.

Asimismo, en el plano de los desequilibrios sociales, mezcla estamentos en un mismo plano, como sucede en su "Comida en el monasterio" (1865-1876), donde un nutrido grupo de monjes ortodoxos comen y beben vino en una mesa próxima a una talla de Cristo crucificado, mientras otro invita a una potentada pareja laica a acompañarlos ignorando a una pobre madre con su pequeño retoño que desde el suelo les mendiga (Figura 1). De este modo, con una escena cargada de personajes a los que dota de una gran expresividad, denuncia la hipocresía clerical y sus inmorales conductas de servilismo hacia los más pudientes y una desatención a los pobres que dista mucho de la doctrina cristiana (Aiguabella, 1987).

Figura 1.

Comida en el monasterio (Vasili Perov), óleo sobre lienzo. Museo Estatal de Arte Ruso, San Petersburgo



Fuente: Aiguabella, 1987, p. 83.

En línea con esto, en ocasiones Perov recurre con sus pinceles a la sátira. Sucede así en "Momento del té en Mytishchi" (1862), donde un monje glotón se recrea saboreando un té sentado ante una mesa atendido por una sirvienta que rellena los recipientes al tiempo que aparta a un famélico y mutilado mendigo al que acompaña en su cometido un niño descalzo cubierto con andrajos, con una concepción a modo de escenografía teatral en beneficio del espectador (Brunson, 2016).

La miseria y el atraso del pueblo ruso frente a los avances de la industrialización también despertaron el interés de *Los Ambulantes*. "Trabajos de reparación en la vía férrea" (1874), de Konstantín Savitski, refleja las duras condiciones de trabajo pesado y manual al que adultos y niños se tenían que enfrentar, con carretillas colmadas de piedras, para que todo estuviera a punto para la circulación ferroviaria. Pero si hay una obra pictórica especialmente dura en esta dirección vinculada a esta agrupación esa es, sin duda, la que lleva por título "Los sirgadores del Volga" (1870-1873) (Figura 2), firmada por Illya Repin.

Esta obra, que consagraría al pintor ruso como uno de los máximos exponentes del realismo ruso, creada en la etapa embrionaria de la *Sociedad de Exposiciones de Arte Ambulante*, en realidad fue ejecutada antes de que el artista ingresara en el grupo, lo que ocurrió en 1878 (Sternin y Kirillina, 2012).

Con "Los sirgadores del Volga", su autor pretendió denunciar la cruda realidad de explotación laboral ejercida sobre este grupo de trabajadores encargados de remolcar desde la orilla del río y a contracorriente las embarcaciones, sin más medios que cuerdas en torno a su torso y su fuerza bruta. Si en "Troika", de Perov, el clima invernal juega en contra de los protagonistas de la escena, aquí el calor sofocante hace lo propio, reflejado en los estremecedores rostros de los sirgadores. Este duro esfuerzo físico, como se apuntaba en la pintura de Savitski, supone un contrapunto a la industrialización de la época evocada, en esta obra, mediante el barco a vapor que navega en la lejanía. Supone, también, un punto de inflexión en lo que atañe al orden social preestablecido ya que, si en las obras de tinte anticlerical apuntadas al hablar de Perov los religiosos se mostraban como clase opresora, ahora Repin inmortaliza a un sacerdote excomulgado, el sirgador que mira directamente al espectador, representado con harapos (Brunson, 2016).

Figura 2.

Los sirgadores del Volga (Ilié Repin), óleo sobre lienzo. Museo Estatal de Arte Ruso, San Petersburgo



Fuente: Clark, 2000, p. 86.

Repin, con esta obra, resultado de la realidad que vio durante un viaje por el Volga, quiso tomar partido haciéndola visible, mediante su pintura, como arma de denuncia y compromiso social. Empero, no sirvió para que se aboliera con inmediatez como testimonian antiguas fotografías que inmortalizan a grupos de sirgadores rusos llevando a cabo esa acción esa tarea a comienzos del siglo XX y también a grupos de mujeres en idéntica acción.

Tampoco valió para que Repin siguiera firme en sus convicciones hasta el final de su trayectoria artística, pues este pintor (formado inicialmente en su Rusia natal como pintor de iconos y más tarde en la Academia Imperial, además de ampliar su formación en Francia e Italia), doce años después de ingresar en el grupo de *Los Itinerantes* adscribiéndose a su ideario lo abandonó para regresar de nuevo a la Academia, de la que incluso llegó a ser rector, atendiendo al principio del "arte por el arte" (Martínez, 2016, p. 1104).

Por último, queremos detenernos en uno de los cuadros más delicados de Nikolay P. Bogdanov Belsky, artista que después de transitar por diversas escuelas de arte y pintura e ingresar en la Academia Imperial, acabó formando parte integrante de *Los Ambulantes*. Lleva por título "En la puerta de la escuela" (1897) y es una de sus obras más célebres y mejor ejecutadas: por el ángulo que ofrece para introducir al espectador en la escena, el detallismo y calidad de las texturas y, sobre todo, por ser capaz de manifestar el sentimiento de añoranza de su protagonista, aun ocultando su rostro (Figura 3).

Con ella, el pintor nos adentra en la esfera de la pobreza infantil, pero en diálogo con la alfabetización: mediante un niño campesino ataviado con harapos, bastón en mano, que evoca un modo de subsistencia físico y poco remunerado que le coarta del acceso a la educación de la que disfruta, por el contrario, un grupo de niños de su edad al fondo, bien vestidos y cómodos en sus pupitres. Metáfora del umbral social que puede separar a iguales, pero no en recursos, con la esperanza de la educación y sus oportunidades de futuro, así como del contraste entre los saberes académicos y los de la vida (Dimitrova, 2017)

Cabe señalar que Belsky, además de artista fue pedagogo. De ahí que con la misma dignidad y ternura que representa esta pintura ejecutara otras muchas dedicadas a la educación de los niños de distinto estatus, de las que ya hizo algunas versiones antes de formarse como educador: leyendo y escribiendo en la intimidad de sus hogares y al aire libre, escuchando la lectura de sus maestros en escuelas rurales, realizando cálculos mentales o aprendiendo a tocar instrumentos, siempre apasionados y atentos, con sed de aprender. Luz de la esperanza que responde al para qué estético que alberga la moral de la emancipación.

Figura 3.

En la puerta de la escuela (Petrovich Bogdanov-Belsky), óleo sobre lienzo. Museo Estatal de Arte Ruso, San Petersburgo



Fuente: Martínez, 2016, p. 1110.

5. Conclusiones

Mediante el arte, herramienta comunicativa e intercambiadora de ideas, se proyecta un mundo externo, materializado o corporificado en la obra, marco hegemónico de concepciones reproducidas, percepciones asistidas y experiencias modeladas o vicarias. Las obras, analizadas a partir de esta consideración, al tiempo de ser una crónica de la propia vivencia de sus autores, son retratos de un contexto social, de una época, de haces relacionales contenidos en ellas y en sus márgenes, en su profundidad. Los ejemplos traídos aquí representan la problematización de una realidad, la de la dialéctica opresor-oprimido, con un propósito pedagógico de liberación.

Contrario al mundo representado por la Academia Imperial de las Artes, de la que proceden algunos miembros de *Los Itinerantes*, los realistas rusos atisbaron la contradicción que ocultan las obras de los "académicos". El nuevo mundo representado según los dictados del formalismo institucional carecería de consistencia ontológica, distorsionando la comprensión del hombre en el mundo y con el mundo; para *Los Itinerantes* la realidad empírica se presenta como necesaria para la reflexión y la acción transformadora, frente al dominio de representaciones que abarcan el espectro de formas artísticas auspiciadas por el enfático concepto de arte procedente del "arsenal burgués" (Adorno, 1982, p. 10).

Desde el punto de vista de la dominación, el porqué de la lectura del oprimido en el arte y, concretamente, de las representaciones pictóricas de *Los Ambulantes*, responde a la necesidad de recuperar la pedagogía crítica con pretensión de contrarrestar los esfuerzos de las élites opresoras para que las masas no piensen, vale decir: por no pensar con ellas. En todas las épocas, los dominadores fueron siempre así, jamás permitieron a las masas "pensar correctamente" al imponerles su pensamiento antidialógico. Paulo Freire corrobora esta observación reproduciendo las objeciones recogidas en el proyecto de ley que se presentó al Parlamento británico, en 1867, en lo relativo a la educación, afirmando que representa la forma de pensar de los opresores en cualquier lugar y momento:

> por especial que pudiera ser, teóricamente, el proyecto de educar a las clases trabajadoras de los pobres, sería perjudicial para su moral y felicidad; les enseñaría a despreciar su misión en la vida, en vez de hacer de ellos buenos siervos para la agricultura y otros empleos; en lugar de enseñarles subordinación los haría rebeldes y refractarios, tal como se puso en evidencia en los condados manufactureros; los habilitaría para leer folletos sediciosos, libros perversos y publicaciones contra la cristiandad; los tornaría insolentes para con sus superiores y, en pocos años, sería necesario que la legislación dirigiera contra ellos el brazo fuerte del poder (Freire, 2012, p. 134).

La instrumentalización de las obras de arte, como las aquí consideradas, para la facilitación de un "área de desarrollo moral potencial", hoy, proporcionaría una sensibilidad renovada por la educación problematizadora. Algo que debería promover la dialéctica reflexión-acción transformadora de la realidad capaz de propiciar un estado de cosas que se caracteriza por reproducir la condición deshumanizante de la sociedad.

Y los educandos, sin dejarse reducir a meras cosas, alienados y mistificados, proceder al diálogo con la realidad, en todas sus formas, también a través de la obra reedificada con finalidad pedagógica actual. Reveladora de las contradicciones perpetuadas en diferentes sistemas sociales, tiempos y espacios, la obra de arte y, particularmente, el realismo crítico ruso, constituye una herramienta pedagógica eficaz con el poder que renace de la debilidad de los oprimidos en el *arte-emancipación*.

6. Referencias

Adorno, Th. (1983). *Teoría estética*. Ediciones Orbis.

Aguiló, A. (2021, 16 de mayo). Humanidad sin humanidades. *Público -Opinión- Otras Miradas*. https://blogs.publico.es/otrasmiradas/49079/humanidad-sin-humanidades/

Aiguabella, J. (com.) (1987). *Pintores rusos del siglo XIX. Del Neoclasicismo a la Revolución* (cat. exp.). Museo del Prado.

Aubert, A., Flecha A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia Editorial.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa-Calpe.

Bourdieu, P. (2017). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós Ibérica.

Brunson, M. (2016). *Russian Realisms. Literature and Painting, 1840-1890.* Northern Illinois University Press.

Clark, T. (2000). *Arte y propaganda del siglo XX. La imagen política en la era de la cultura de masas*. Akal.

Cruz M. (2021, 4 de mayo). Paulo Freire ante las nuevas (y las viejas) opresiones. *El Salto - Edición general-Educación*. https://bit.ly/4f6DBfm

De Sousa, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, v. I. Desclée de Brouwer.

Dewey J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

Díaz, J. (2021). *Pensar la historia del arte. Viejas y nuevas propuestas*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Dimitrova, B. (2017). *Bogdanov-Belsky: Selected Paintings.* Plataforma CreateSpace.

Fer, B., Batchelor, D. y Wood, P. (1999). *Realismo, Racionalismo, Surrealismo. El arte de Entreguerras.* Akal.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.

Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.

Giddens, A. (2000). *Sociología*. Alianza Editorial.

Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Editorial Universitaria Santiago de Chile.

Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Godot.

Lotman, I. (1960). Las etapas fundamentales de desarrollo del realismo ruso. *Eslavia. Revista de estudios eslavos*, s.p. https://bit.ly/469VG8g

Marcadé, V. (1971). *Le renouveau de l`art pictural russe, 1863-1914*. L`Âge d`Homme.

Martínez J. (2016). *La pintura del siglo XIX. Una visión estético-conceptual*, Tomo II. Fernando Villaverde Ediciones.

Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales. *Pensamiento Jurídico*, 39, 15-53. https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/45229

Mills, C. W. (1961). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg. Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 4, 79-90. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117615

Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata.

Riviére, Á. (1990). La teoría cognitiva social del aprendizaje: implicaciones educativas. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y Educación (II). Psicología de la educación escolar* (pp. 69-80). Alianza.

Roosevelt, P. (1995). *Life in the Russian Country Estate. A Social and Cultural History*. Yale University Press.

Sánchez, A. (1972). Notas sobre Lenin, el arte y la revolución. *Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia*, Colecciones (1944-1992), 980, 183-195. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/25774

Sternin, G. y Kirillina, J. (1996). *Ilya Repin (Great Painters Series)*. Parkstone Press International.

Vallés, J. y Davidenko, M. (2000). *La crítica social-realista rusa (I). Textos de Belinski y Chernishevski*. Universidad de Almería

Vayá. E. (1989). El realismo crítico-social ruso. La Sociedad de Exposiciones Ambulantes. *Saitabi*, 39, 183-194.

Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, *7*(27-28), 105-116. https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822045

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso y Morales Cano, Sonia; **Validación:** Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso y Morales Cano, Sonia; **Análisis formal:** Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso y Morales Cano, Sonia; **Redacción-Preparación del borrador original:** Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso y Morales Cano, Sonia; **Redacción-Revisión y Edición**: Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso y Morales Cano, Sonia; **Visualización:** Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso y Morales Cano, Sonia; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso y Morales Cano, Sonia.

AUTOR/ES:

Alfonso Fernández-Arroyo López-Manzanares
Universidad Autónoma de Madrid, España.

Graduado en Geografía y Ordenación del Territorio, Máster Universitario en Investigación en Letras y Humanidades y Doctor en Investigación en Humanidades, Artes y Educación por la UCLM. Sus líneas de investigación se centran en la Didáctica de la Geografía, las Ciencias Sociales y las Humanidades y en la Geografía Social del Turismo. Ha colaborado activamente en proyectos competitivos de investigación, innovación y transferencia sobre Educación, Geografía y Paisaje y Turismo. Forma parte del Grupo de Investigación en Fuentes Geohistóricas (IDE_GEOHIS) y del Grupo de Investigación en Estudios Urbanos y del Turismo (URByTUR), ambos de la UAM. Actualmente, desarrolla su actividad docente en el área de Geografía Humana, Departamento de Geografía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM.
alfonso.fernandez-arroyo@uam.es

Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-8004-0878
Scopus ID: https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57200340046
Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=8xFaLKsAAAAJ&hl=es

Sonia Morales Cano
Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Licenciada y doctora en Historia del Arte con Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad de Castilla-La Mancha. Actualmente es profesora del Departamento de Historia del Arte de esa Universidad, adscrita a la Facultad de Letras de Ciudad Real, donde imparte la asignatura de *Arte Bizantino y Ruso*. Una de sus líneas de investigación es la visión del arte medieval en la Contemporaneidad, interesándose por las conexiones entre la obra artística, la literatura y la retórica visual. Entre los Proyectos de Investigación de los que ha formado parte se encuentran el de *El viaje a Rusia. La Presencia de Castilla-La Mancha en los intercambios culturales y artísticos* (Ref. PAI08-0229-3924) y *Viajes y viajeros españoles a Rusia* (Ref. HUM2007-61741)
Sonia.MCano@uclm.es

Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-5437-4820
Google Scholar: https://orcid.org/0000-0002-5437-4820