

Acerca de la pedagogía del arte y de la filosofía

*Mónica Lucía Vélez H.
Docente Artes Visuales
Universidad Tecnológica de Pereira*

“La universidad debería ser también el lugar en el que nada está resguardado de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia; ni siquiera tampoco la idea tradicional de crítica, como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma “cuestión”, del pensamiento como “cuestionamiento”. Por eso, se ha hablado sin demora y sin tapujos de deconstrucción:

Las siguientes anotaciones se relacionan con la experiencia estética y la posibilidad de la Pedagogía del Arte, y se sitúan por lo menos en un doble eje problemático:

En primer lugar, se refieren a la función de la pedagogía como propedéutica, es decir, como práctica propiciatoria de la actuación artística, pero que, en modo alguno, puede generar por sí misma el “impulso artístico”. Este último queda comprendido o circunscrito por la discusión acerca de la sublimidad estética, desde Longino (S.J A.C.) a Boileau, Burke y Kant.

En segundo lugar, señalan un cambio de signo de la función de la pedagogía estética en relación con la irrupción de las nuevas tendencias (y contraprácticas) de las trans-vanguardias de finales de este siglo. Este último orden de consideraciones remite también al proceso de producción de un contexto de reflexión y de elaboración de la información visual.

Sublimidad Estética y Pedagogía. La Pedagogía se relaciona con la representación artística moderna, como una ciencia canónica de la belleza en relación con los parámetros formales de orden, medida y proporción; parámetros que tradicionalmente se encuentran subordinados a la idea de un clasicismo helénico o renacentista. En este contexto, adicionalmente, la enseñanza del arte es enseñanza del oficio, rigor técnico y (probablemente) artesanal. Nos preguntamos entonces, son estos los profesionales que queremos formar, artesanos?

Por fuera de la Pedagogía, como su límite o su fracaso, se encontraría el impulso creativo mismo, el ímpetu artístico, la sublimidad. Ya Longino en su tratado *Sobre lo sublime*, define la sublimidad como un efecto arrebatador e incomprensible que la obra ejerce en nuestro espíritu, en el espíritu de sus auditores u observadores "(Lo sublime) no consiste en alcanzar la persuasión del auditorio, sino, más bien, en ejercer una atracción tan irresistible, que se impone soberanamente al espíritu... y, poseído de una especial exaltación, llénase de gozo y orgullo, dejando en nuestra memoria una huella profunda e imborrable.

Esta idea de Sublimidad en Longino, se relaciona con la noción del genio, como el artista que es capaz no sólo de alcanzar la atracción y el patetismo, sino también como aquel en quien la proyección sublime alcanza la reconciliación entre el arte y la naturaleza.

En el siglo XVIII, estas consideraciones serán retomadas por Edmund Burke en su ensayo *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello*. En un contexto psicologista, Burke introducirá la distinción entre lo bello y lo sublime, en relación con los sentimientos de placer y de displacer. Esta distinción se mostrará totalmente operatoria en la *Crítica kantiana de la Facultad de Juzgar*.

Ahora bien, mientras el sentimiento de lo bello se relaciona con la medida y el equilibrio, la sublimidad en cambio, se relaciona con la desmesura de lo colosal o de lo grandioso. Es por ello por lo que Burke asocia lo bello con un sentimiento de placer, mientras que relaciona lo sublime con el sentimiento de displacer, o de dolor, en la medida en que las impresiones que derivan del dolor son para Burke "mucho

más poderosas que las que proceden del placer".

- "Todo lo que resulta adecuado para excitar las ideas de dolor y de peligro, es decir, todo lo que es de algún modo terrible, o se relaciona con objetos terribles, o actúa de manera análoga al tenor, es una fuente de lo sublime; esto es, produce la emoción más fuerte que la mente es capaz de sentir. Digo la emoción más fuerte, porque estoy convencido de que las ideas de dolor son mucho más poderosas que aquellas que proceden del placer".

En la perspectiva de esta reflexión puedo sostener que la pedagogía del arte puede sólo enseñar la belleza más no la sublimidad. Determina, por lo tanto, un arte del contentamiento en lo bello, y que excluye la "desproporción" de lo grandioso, lo que se encuentra fuera de toda normatividad o regla.

Se sabe ahora, que esta idea de sublimidad da lugar en el fin de la modernidad a una estética de lo impresentable, y, negativamente, al abstraccionismo. De allí derivan también las últimas tendencias que proceden en una desconstrucción formal de los parámetros de la obra de arte.

De la Pedagogía del collar a la comunicación visual. La metadiscursividad del arte es un hecho consumado, si por ello se llega a entender su auto-referencialidad, según la *afortunada expresión del profesor y artista Luis Camnitser*. *El trabajo renovador de las vanguardias es ya un cúmulo de citas; se trata de la irrupción de un arte citacional, de un arte de la recuperación y del recollage, mediante la recreación por fragmentos y citas descontextualizadas. En consecuencia, tiene lugar una "trans-estética" que con-*

quista la elementalidad de las materias primas, y se deja leer como reflexión y como pureza formal en la que se problematiza la posibilidad y la función del arte. Parece que en este caso, la pedagogía del arte comprende una nueva disciplina didáctica de la comunicación visual que inscribe la intención estética en un campo de reflexión de la información (visual) en general. En esta dirección las experiencias pedagógicas de Holweck, permiten confirmar que no existe nunca un estrato de lo puramente visual que no posea ya implicaciones sociales, éticas, políticas.

La enseñanza del arte en este caso, no puede poseer como única meta, la calidad técnica según "las exigencias del mercado", sino que involucra una crítica más general de la información visual y de los soportes formales de la obra. Sin esta función crítica de selección y de organización de la información, las solas disciplinas técnicas (bidimensional, tridimensional, dibujo, metales, etc., aisladas), tienden a convertirse más bien, en "cárceles mentales" que impiden ver con mayor amplitud, fincadas en un purismo anacrónico de la práctica del arte (y del "rigor del oficio").

La enseñanza del arte en este caso, no puede poseer como única meta, la calidad técnica según "las exigencias del mercado", sino que involucra una crítica más general de la información visual y de los soportes formales de la obra. Sin esta función crítica de selección y de organización de la información, las solas disciplinas técnicas (bidimensional, tridimensional, dibujo, metales, etc., aisladas), tienden a convertirse más bien, en "cárceles mentales" que impiden ver con mayor amplitud, fincadas en un purismo anacrónico de la práctica del arte (y del "rigor del oficio").

Por el contrario, cuando la práctica pedagógica reconoce en la intención plástica un esfuerzo de comunicación en el que interactúan el artista y un "público periférico" "victimizedo por el flujo de información controlado" a través de canales y medios de difusión preestablecidos (hegemónicamente), cambia radicalmente de signo y de objetivos. "El acto de pintar... trasciende la manualidad para convertirse en un vehículo de información. Desde ese momento -y esto vale para cualquier técnica usada en artes- las reglas de juego

ya no cubren solamente los aspectos de la habilidad o de la estética, sino también de la ética y de las relaciones sociales. La meta de una buena enseñanza de arte no puede ser la de producir un buen pintor - donde la calidad de la pintura se basa en dictámenes del mercado- sino la de formar un buen generador, selector, organizador y comunicador de información".

De la información visual, se anota, como precaución o defensa contra los excesos de conceptualismo. Estos excesos son, por lo demás, inevitables, e ilustran dramáticamente, en nuestro tiempo, la búsqueda de un inencontrable equilibrio entre la teoría estética y una práctica del

arte que se sitúa deliberadamente en la marginalidad o en la periferia respecto del control centralizado y los medios de difusión masivos. Pedagogía y crítica se confunden gracias a un acto de "esclarecimiento y de generosidad" que no se aliene esta vez a los criterios del mercado.

Hasta aquí, estas breves consideraciones sobre la pedagogía del arte, que se inscriben en la perspectiva de una reflexión mayor, cuya necesidad es tanto más apremiante cuanto que, como lo advierte el artista Camnitzer, si no analizamos la relación entre el arte, los massmedia, los canales de difusión artística y de mercado y distribución de la información, arriesgamos por terminar "creyendo que no hay diferencia entre pintar cuadros y tejer collares a mano"

Este largo preámbulo, apunta precisamente a cuestionarnos la enseñanza del arte, es decir, preguntarnos quiénes somos los responsables de una integración teórico-práctica del arte. Para ello, es necesario un plan de trabajo que establezca relación con los nuevos conceptos del arte y de la estética contemporáneos para apreciar los nuevos mecanismos de representación artística que nos permitan reconocer campos inexplorados desde esta perspectiva, pero inherentes al arte como lo son las formas, la comunicación y la expresión.

FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Ya desde su nacimiento en la Antigua Grecia, la filosofía se ligó a la vía pedagógica, particularmente en el punto de inflexión y de crisis de la sofística en el mundo griego.

En primer término, para discernir o separar la verdadera sofía de su simulacro, y, seguidamente, para diferenciar a la pedagogía filosófica de la mera retórica, según una dimensión humanista, e incluso política, de las filosofías posteriores a Sócrates. La ironía socrática y su mayéutica, arte pedagógico de hacer parir la verdad, preparan la doctrina platónica de la reminiscencia y de la anamnesia, y explican la función o el papel de los mitos en la filosofía de Platón, del mito de Thot, del mito de la Caverna, del mito de las Cigarras, etc., como elementos de una labor didáctica que es concomitante al ejercicio filosófico, al filosofar. De la misma manera, Aristóteles reconoce una labor o una vocación pedagógica de la filosofía, que permite la elevación desde la empeiria hasta la tekhné, y, finalmente hasta la sofía. La Ciencia exige esta elevación, y esta obra pedagógica de la filosofía.

No podemos tampoco dejar de reconocer que la pedagogía ocupa una parte fundamental en la República platónica, puesto que el ejercicio de la política exige del hombre superior el dominio, la templanza: "...como uno de los aspectos de la³ soberanía sobre, no menos que la justicia, el valor o la prudencia, una virtud calificadora de quien ha de ejercer su señorío sobre los demás", como lo expresa justamente Michel Foucault, refiriéndose al proyecto republicano de Platón en "El uso de los placeres" (Cfr. Pg.79).

La Enkrateia (dominio de sí) y la sophosyne (templanza) como condiciones del hombre superior o que detecta poder, y su surgimiento al final de un largo proceso de enseñanza filosófica, aparecen también como elementos recurrentes en la Política de Aristóteles. El horizonte de la pedagogía es, pues, en el mundo griego, la política, el

ejercicio del poder según cierto ideal formativo, ligado a su vez con la reflexión moral, el crecimiento subjetivo, el "cultivo de sí", reglas de conducta provenientes casi siempre de la filosofía, vinculadas a la ponderación de la austeridad en el comportamiento, y al desarrollo de una estilística de vivir, una estética de la vida. Precisamente el tema de la "inquietud de sí", del "cultivo de sí", presentes en los Diálogos platónicos, propone a la filosofía como un "arte de la existencia".

Reconocer entonces la vocación pedagógica de la filosofía es devolverla a uno de sus sentidos más fundamentales y "originarios", ancestrales. Adicionalmente, el interés por la pedagogía no resulta en absoluto extraño o contradictorio con el espíritu de la especulación filosófica, como lo han ya demostrado, incontestablemente, reconocidos pensadores como Rousseau, Voltaire, y, mucho más cerca de nosotros, el interés por la enseñanza universitaria es destacada por dos grandes filósofos contemporáneos, como Michel Foucault y Jacques Derridá. Foucault medita la incorporación de la pedagogía a los "medios del buen encauzamiento", es decir, a los dispositivos de control de una sociedad, a sus procedimientos normalizadores, a sus sistemas de evaluación y de vigilancia jerárquica o jerarquizada. En realidad, Foucault plantea a la pedagogía la exigencia de una transformación de sus prácticas, de sus modelos de disciplina y de sanción o de control prohibitivo, que la haga más fecunda, pero también más liberal y más abierta a las diferencias. Este cuestionamiento es mucho más específico en Derridá, para quien el ejercicio de la censura institucional define la problemática y la topología de la pedagogía universitaria. La responsabilidad académica de la docencia universitaria reside en la crítica concienzuda del régimen de recepción o de censura de

las investigaciones, de los discursos, de las formas de enseñanza. "La irrecibibilidad de un discurso, la no-habilitación de una investigación, la ilegitimidad de una enseñanza son declaradas tales por medio de actos de evaluación cuyo estudio me parece una de las tareas indispensables para el ejercicio y la dignidad de una responsabilidad académica" (DERRIDÁ, J. La pupila de la universidad, p.69). En este mismo texto Derridá reconoce su filiación con las "Conferencias sobre el porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza" de F. Nietzsche.

Nos resulta pues, desde todo punto incomprensible la "novísima" y temeraria teoría o la doctrina que, en el ambiente académico, se reconoce sólo una vocación especulativa sin ninguna preocupación pedagógica, política o pragmática. Por el contrario, pensamos que la enseñanza universitaria entraña responsabilidades que no pueden considerarse ya meramente académicas, y que se relacionan con la deontología fundamental de la institución, con sus objetivos y el logro de las metas, la proyección social de la institución, y la crítica de sus "ritos", de su "retórica", de sus procedimientos.

La configuración del paisaje académico depende de la responsabilidad y de la seriedad de esta reflexión, de su alcance y de su poder transformador, para propiciar una cierta co-locución entre las diversas tendencias de la sociedad presentes en el ambiente intra-universitario, propender por la conexidad y la articulación entre diversas disciplinas académicas, y, en el límite, para generar instancias y espacios de intercambio entre el adentro y el afuera de la Universidad.

Dejo flotando esta reflexión de Derridá como una lúcida opción de autocrítica, y como una altiva invitación a meditar el sentido

de nuestra práctica docente universitaria: "Me limito por lo tanto, a la doble cuestión de la "profesión"... a) tiene la Universidad como misión esencial producir competencias profesionales, que pueden ser a veces extra-universitarias? b) debe la Universidad asegurar en sí misma, y en qué condiciones la reproducción de la competencia profesional formando profesores para la pedagogía y para la investigación, en el respeto de un código determinado?.

Sin duda, uno de los grandes problemas a los que se ve enfrentado el ser humano, es al cambio, al cambio de sus tradiciones, de sus costumbres, de sus actitudes, de sus valores, de su conocimiento, de sus prácticas educativas, etc.. Cambio significa renovación, permitir la penetración de otros elementos que directricen nuestras acciones en la vida práctica, y para nuestro caso, la educación-pedagogía.

Las Universidades en su afán de progresar plantean reformas, construyen nuevos códigos de aprendizaje, ajustes curriculares, no obstante, en su insistencia al cambio, se ve abrumada por la resistencia pedagógica, por la continuidad de los modelos de enseñanza tradicionales.

Ahora bien, nos corresponde, sin embargo, meditar más allá de nuestra decepción, la posibilidad y la especificidad de una pedagogía del arte, de la filosofía; nos corresponde meditar si la enseñanza del arte y de la filosofía confirma a la pedagogía como retórica estéril y procedimiento de control, o si, por el contrario, en este campo, como en el general, en la pedagogía de las llamadas Ciencias Humanas, se propicia una crítica de los objetivos político-institucionales, y se logra la proposición de otro modelo o anti-modelo educativo como lo ha pretendido el vanguardismo crítico.

Justamente, la formulación de este anti-modelo pedagógico, supone en primer término, una nueva representación del arte, de los signos, y en la filosofía, una nueva representación del texto, de la escritura, de la diferencia formal significante y prescribe además de una nueva práctica didáctica del ejemplo y del acontecimiento. Esta post-pedagogía del acontecimiento, revierte sobre la enseñanza del arte y de la filosofía, cuando se abandona la idea de un universo semántico, idéntico y único que no permite modificación ni transformación en la obra de arte ni en el discurso filosófico.

Por último, se puede decir que el arte contemporáneo ha reactivado su autoconciencia, la conciencia del arte de ser arte de un modo superior al oficio, es decir, de un modo reflexivo que puede muy bien compararse con la filosofía, que es conciencia filosófica. Así los filósofos del arte y el propio mundo del arte, como curvas enfrentadas, deben superar la hostilidad hacia el tratamiento teórico e intelectual que ha sido afín a los artistas, en otras palabras, el arte debe superar la mimesis y la filosofía.

Acaso el post-pedagogo tiene que salir, amargamente y renunciar a esta práctica para meditar las condiciones político-institucionales de su labor. En este punto donde la exigencia académica se cruza con el cálculo de rentabilidad integral, determinando políticas institucionales de investigación y de enseñanza, programadas y orientadas con miras a su utilización técnica y económica.

La discusión crítica de dichas políticas institucionales, de la relación entre la tecnología rentable y las disciplinas humanísticas, de estatuto y la responsabilidad de la investigación y de la enseñanza, configura un plexo de

responsabilidades que no pueden ya considerarse meramente académicas. Dichas políticas representan factores que limitan la capacidad de enseñar y los objetivos de la enseñanza, las finalidades profesionales de la universidad y las actividades de evaluación.

La post-pedagogía intenta conservar la memoria de una tradición académica, pero, a la vez, intenta explorar más allá de un programa, "aquello que denominamos porvenir" en términos de Nietzsche. Con todas sus implicaciones éticas, políticas, sociales, teóricas, profesionales, etc. En cierto momento la post-pedagogía amenaza la deontología de una institución y la axiomática de sus ritos, de su retórica, de sus procedimientos. Propone una imagen del pedagogo más inquietante e histriónica como lo quería Nietzsche, más comprometido con la construcción y con la expresión de un nuevo paisaje

académico, de una nueva estrategia educativa, de una nueva comprensión de la función profesional de controlar y emancipar.

Se trataría idealmente, de un paisaje intra-universitario-un-interior, en suma, pero que reproduce y acoge los conflictos del exterior, el contexto social, sus contradicciones, sus juegos y sus diferencias, en otras palabras una Reforma Curricular que ha sido sometida como instrumento de prioridad en el contexto universitario, y que paradójicamente, podría ser una utopía.

Nuestra intención puede ser, la de proponer una alternativa o hacer experimentar las necesidades de una transformación de la racionalidad pragmática educativa, específicamente en este caso de la enseñanza del arte y de la filosofía.

BURKE, E. De lo sublime y de lo bello. Barcelona: Tecnos. 5. A. 1987.

CAMNITZER, L. La pedagogía en Caldas. Manizales: Texto reflexivo de su visita al programa de Artes Plásticas, 1997.

DERRIDÁ, J. Universidad sin condición. Madrid: Ed. Trotta, 2002.

Las pupilas de la universidad. En: Suplementos Anthropos. No. 13, Barcelona: 1992.

FOUCAULT, M. Vigilar y castigar Madrid: Ed. La Piqueta, 1990.

KANT, I. Crítica de la facultad de juzgar. Caracas: Monte Ávila, 1991.

LONGINO. Sobre lo Sublime. Citado en PUIG, Xavier. La crisis de la representación en la era posmoderna. País Vasco: Ed. Facultad de Filosofía, San Sebastián, 1992.

PLATÓN. La República. Madrid: Gredos, 1986.